

Muži do škol? Ano! Ale...: Potřeba mužů v primárním vzdělávání

Nina Fárová

Men in Schools? Yes! But ...: The Need for Male Teachers in Primary Education

Abstract: In recent public discussions in Europe on the advantages of mixed-gender teams, many voices have been calling for more men in primary education. The urgent need to get more male teachers into primary education exists also in the Czech Republic. In a highly feminised environment, the prevailing view is that we need more male role models and male teachers who are already in kindergartens and elementary schools are presented as unique and exceptional. Behind this idea lies the belief that female teachers need to be ‘complemented’ by male teachers, because female collectives are not that helpful – and may even be harmful – without the presence of men. The crucial question is: When we are asking for more ‘good male role models’ in primary education, what type of masculinity are we looking for? The aim of the paper is to identify the problematic assumptions underpinning the discourse on the shortage of male teachers. This paper is based on qualitative ethnographic research conducted in kindergartens and elementary schools between 2013 and 2017, which included interviews with different actors in primary education in the Czech Republic.

Keywords: Male teachers, feminisation, role models

Fárová, Nina. 2018. „Muži do škol? Ano! Ale...: Potřeba mužů v primárním vzdělávání.“ *Gender a výzkum / Gender and Research*, Vol. 19, No. 1: 82–104. DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/25706578.2018.19.1.406>.

Potřebujeme více mužů ve školách. Tento apel na narušení feminizovaného prostředí mateřských a základních škol přichází z různých stran – ze škol, od rodičů, z médií,⁴⁰ z ministerstev či vládních orgánů,⁴¹ z neziskových organizací⁴² i z řad různě zaměře-

⁴⁰ Viz příloha č. 2.

⁴¹ Např. Týden.cz: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liskuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html.

⁴² Zdroj LOM: <http://ilom.cz/temata/muzi-do-skol/>.

ných výzkumnic a výzkumníků (Smetáčková 2016; Matějů, Straková 2006; Rolfe 2005). Důvodem je například poptávka po větší diverzitě (tedy po genderově smíšených kolektivech) nebo po větším počtu mužských vzorů, ale i to, že se více diskutuje také o zapojování mužů do péče, a to nejen v domácí či rodinné sféře (Kubíčková 2003). Deklarovaná potřeba navyšovat počty mužů v českém mateřském a základním školství, kde jich je jednoznačně nejméně, je zřejmá.

Příběh spojený s tímto tématem je v očích laické i odborné veřejnosti vždy podobný. České primární školství je feminizované⁴³ a děti se od útlého věku setkávají spíše se ženami (matky, učitelky, pečovatelky, vychovatelky, zdravotní sestry, doktorky atd.). S mužem se na institucionální úrovni setkávají nejčastěji až na druhém stupni základní školy. Většinu svého dětství tedy nemají šanci čerpat z mužských vzorů, kromě otce. I tento vzor však dnes v rodinách často absentuje, převážně z důvodu přetrvávající vysoké rozvodovosti (47 % v roce 2015)⁴⁴, vysokého počtu samoživitelek (90 % žen z celkového počtu v roce 2013)⁴⁵ a vyššího pracovního vytížení otců (více odpracovaných hodin a méně částečných úvazků)⁴⁶. Proto je vnímáno jako nutné navýšit počty mužů v mateřských a na základních školách.

Tato debata je zároveň ve veřejném diskursu úzce spojena s aktuálním tématem kvality vzdělávání, resp. kvality pedagogického sboru. Již několik let se hovoří o tom, že české vzdělávání je v krizi. Funguje zde implicitní předpoklad, že je to dáno, mimo jiné, také nedostatečným množstvím kvalitních učitelů. V případě primárního vzdělávání to však nejsou učitelé, ale v naprosté většině učitelky. Zatímco je tedy debata o navyšování počtu mužů ve vzdělávání genderovaná explicitně, debata o kvalitě mateřského a základního školství je genderová implicitně. A mohlo by se zdát, že řešením těchto problémů je zvýšit počty mužů v primárním vzdělávání.

Navyšování počtu mužů ve vzdělávání je velmi důležitá věc, jelikož genderově smíšené kolektivy jsou efektivnější a lidé v nich pracující spokojenější (The Lehman Brothers Centre for Women in Business 2007; Bear, Woolley 2013; Wegge et al. 2008). Zároveň je důležité poskytovat dětem dostatek rozmanitých vzorů v celém genderovám

⁴³ Pojem primární školství budu v textu používat pro označení mateřských škol a prvních stupňů základních škol, kde probíhal vlastní výzkum a kde je feminizace nejvyšší. Feminizací školství je označován jev, kdy není vyrovnané zastoupení žen a mužů ve školství, což se projevuje nejvýrazněji na nižších vzdělávacích stupních (Havlík, Kořal 2007: 84). Podle statistik Českého statistického úřadu platí, že čím výše se ve školství pohybujeme, tím více mužů nacházíme. Nejméně mužů je v mateřských (0,5 %) a základních školách (15,5 % ve školním roce 2015/2016), nejvíce jich učí na vysokých školách (63 % v tomtéž školním roce). Zdroj ČSÚ: <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-73ahyrt9w2>.

⁴⁴ Zdroj ČSÚ: <https://www.czso.cz/csu/czso/cri/pohyb-obyvatelstva-4-ctvrtleti-2015>.

⁴⁵ Zdroj ČSÚ: <https://www.czso.cz/csu/czso/cri/samozivitelky-jak-ziji-a-za-co-utraceji-u-nas-a-v-evrope>

⁴⁶ Zdroj ČSÚ: <https://www.czso.cz/csu/czso/cri/ctvrtletni-analyza-vsps-na-aktualni-tema-2-ctvrtleti-2017>.

spektru. V rámci příběhu o nedostatku mužů ve vzdělávání se však pracuje s několika narativy, jež jsou výsledkem genderového uspořádání české společnosti. Tato narativa jsou jakousi samozřejmou a neproblematizovanou součástí celistvého příběhu a v českém kontextu nejsou (feministicky) reflektována.

Kritická feministická perspektiva a angažovaný výzkum

Inspirací pro tento polemický článek mi byla studie Briana Severa a Catherine Ashcraft (2009) s názvem „Be careful what you ask for: Exploring the confusion around the usefulness of the male teacher as male role model discourse“, která upozorňuje na stereotypičnost představ, jež si spojujeme s tzv. mužskými vzory, a očekávání, která na muže klademe. Studie Ashcraft a Severa zároveň kriticky nahlíží na tři typy zdůvodnění,⁴⁷ proč by mělo být přínosné navyšovat počet mužů v primárním vzdělávání, jež vycházejí z dosud provedených výzkumů. Jako problém vnímají, že tyto výzkumy samozřejmě a automaticky předpokládají pozitivní dopad, který navyšování počtu mužů v primárním vzdělávání přinese, a příliš se nezaobírají tím, jestli s více muži vstoupí do vzdělávání také větší genderová rovnost a rozvolňování tradičně pojímaných kategorií maskulinity a femininity. I proto jejich studie zdůrazňuje potřebnost feministické poststrukturalistické perspektivy (např. Connell, Messerschmidt 2005), která nás vede k nové artikulaci toho, proč potřebujeme víc mužů ve vzdělávání a jakou maskulinitu by tito muži měli představovat (Sevier, Ashcraft 2009).

V České republice zatím neproběhl ucelený výzkum, který by se zabýval podobnými tématy jako ona studie v americkém prostředí, ani zde neprobíhají náborové kampaně cílené na muže v primárním vzdělávání, jako je tomu v jiných evropských zemích (Gerner Wohlgemuth 2015; Rolfe 2005). Ve veřejném diskursu jsme však svědky nereflektovaného volání po navyšování počtu mužů v primárním vzdělávání. V rámci tohoto článku se tedy pokusím navázat nejen na zmíněnou studii (a na problematiku zdůvodnění potřeby mužů v primárním vzdělávání v ní načrtnutá) a na předchozí výzkumy, ale také na veřejnou a mediální diskusi v České republice, kterou sleduji v rámci svého předchozího i současného etnografického výzkumu již řadu let. Na tomto základě jsem identifikovala čtyři narativa,⁴⁸ která se pravidelně a opakovaně

⁴⁷ První zdůvodnění vyplývající z výzkumů spočívá v tom, že potřebujeme více mužů v primárním vzdělávání, abychom kompenzovali nedostatek pozitivních mužských vzorů v životech chlapců. Druhé zdůvodnění předpokládá, že muži vnesou do feminizovaného prostředí nový styl učení. Třetí zdůvodnění, proč mít více mužů v primárním vzdělávání, se odvolává na to, že více mužů zde přispěje k tomu, že děti si rozšíří své vnímání toho, co znamená „správná maskulinita“ nebo „správný muž“, když kolem sebe uvidí příklady pečujících mužů (Sevier, Ashcraft 2009: 535–537).

⁴⁸ Slovo „narativum“ používám v tomto textu pro označení určitého souboru automatických předpokladů (vyprávění), které se objevují v diskusi o navyšování počtu mužů v primárním vzdělávání. Každé narativum

objevují při diskusích o navyšování počtu mužů v primárním vzdělávání a která jsou důsledkem genderovanosti primárního vzdělávání, resp. péče: 1) Vyšší platy přilákají více mužů, 2) Potřebujeme více mužských vzorů, 3) Pouze ženské kolektivy mohou být škodlivé, 4) Muži mohou nežádoucí situaci napravit.

Cílem tohoto článku je z perspektivy feministické kritiky nahlédnout na diskurs potřeby mužů v primárním vzdělávání a zjistit, zda tato mnou identifikovaná narativa existují i mezi aktéry a aktérkami školského prostředí a jak se k těmto narativům aktéři a aktérky vztahují. Ambicí tohoto článku tedy není analýza dat samých, jedná se především o kritickou feministickou analýzu širšího rámce tohoto diskursu (v němž se spíše posilují tradiční mužské a ženské role, aniž by se rozvolňovaly) a toho, jak s ním aktéři a aktérky pracují. Způsoby, jak se aktérky a aktéři vztahují k těmto genderovým narativům, jak s nimi pracují a jak si zvnitřňují již existující genderovou strukturu prostřednictvím genderovaných situací (Harding in Šmausová 2002), mají totiž reálné dopady na fungování primárního školství v praxi (a odlišně dopadají na ženy a muže v něm). I proto je nutné analyzovat tento diskurs z feministické perspektivy. Ambicí článku je tedy spíše kriticky zhodnotit debatu o potřebě mužů v primárním vzdělávání a nabídnout určitou formu řešení, jak tuto debatu rámovat a jak v ní pokračovat tak, aby mužů v primárním vzdělávání přibývalo a zároveň muži a ženy nebyli v tomto prostředí vykreslováni stereotypně.

Článek stejně tak jako výzkum vychází z feministicky angažovaného výzkumu, jehož cílem není genderové mocenské hierarchie a nerovnosti pouze popisovat, ale také je hodnotit a nabízet možná (alternativní) východiska směřující ke spravedlivějšímu společenskému uspořádání (Hesse-Biber 2012; Harding 1986). Článek tedy může být vodítkem pro další výzkum genderových nerovností ve feminizovaných kolektivech nebo pro praktické politiky věnující se náboru mužů do primárního vzdělávání.

Metodologie

První fází výzkumu byla analýza mediálního diskursu⁴⁹ a předchozích výzkumů věnujících se mužům v primárním vzdělávání (např. Fárová 2015; Gerner Wohlgemuth 2015; München, Straka 2012; Jesenková 2012; Wingfield 2009; Sevier, Ashcraft 2009; Martino 2008; Carrington, Tymms, Merrell 2008; Rolfe 2005; Sargent 2000). Zajímala jsem se o to, jaké vzorce argumentace jsou v diskusi ohledně mužů v primárním vzdělávání

je součástí jakéhosi celistvého příběhu o tom, jak a proč tzv. napravit feminizované prostředí. Narativum pro mě není metodologickým termínem a neodkazuje k narativní analýze.

⁴⁹ Články se v médiích začaly objevovat od roku 2009, kdy se na MŠMT konala konference s názvem *Muži do škol*. Mým cílem bylo vybrat za každé významnější médium jeden článek věnující se tématu mužů v primárním vzdělávání, aby bylo možné poukázat na to, že vzorce argumentace jsou podobné v jednotlivých médiích. Seznam analyzovaných mediálních výstupů je součástí přílohy č. 2.

nejčastěji využívány. Na základě této analýzy jsem tedy v první fázi identifikovala čtyři již uvedená narativa, se kterými jsem poté nadále pracovala při analýze dat z vlastních výzkumných rozhovorů (viz konec této kapitoly).

Po identifikování čtyř narativů následovala ve druhé fázi analýza vlastních výzkumných rozhovorů s aktérkami a aktéry primárního školství. Při analýze těchto rozhovorů (prostřednictvím programu Atlas.ti) jsem identifikovala opakující se způsoby vyprávění (společné pro všechny typy aktérů a akterek), pomocí nichž se respondenti a respondentky vztahovali ke čtyřem předem definovaným narativům. Analýza rozhovorů spočívala v kombinaci deduktivního a induktivního přístupu k datům, tedy v konfrontování narativů s výpověďmi respondentek a respondentů a v hledání společných znaků, jak je mezi nimi debata o navyšování počtu mužů v primárním vzdělávání rámována. Data z rozhovorů slouží proto primárně k plastičtějšímu vysvětlení a rozboru jednotlivých narativů. Otázky na konkrétní narativa nebyly explicitně kladeny, jednotlivá narativa přicházela ze strany respondentek a respondentů jako automatická součást popisu feminizovaného prostředí. Ne všechna narativa byla tematizována všemi respondenty a respondentkami ve stejné míře nebo se stejným důrazem, nicméně pro účely tohoto článku (vzhledem k zaměření se na čtyři narativa) jsem chtěla poukázat na to, co je spojuje a dodává jim konzistenci.

Citace z rozhovorů pocházejí z výzkumu provedeného v letech 2013 a 2014 v mateřských školách (Fárová 2015) a ze stále probíhajícího etnografického výzkumu na prvních stupních základních škol. Jedním z cílů obou výzkumů bylo zjistit, jak aktéři a aktérky v těchto prostředích (nejen učitelé)⁵⁰ vnímají potřebu navyšování počtu mužů v primárním vzdělávání, tedy zda a proč takové navyšování podporují. Oba výzkumy byly založené primárně na polostrukturovaných rozhovorech a zúčastněném pozorování v mateřských a základních školách, v případě základních škol byl výzkum doplněn o analýzu mediálních textů a analýzu vládních dokumentů.⁵¹ V průběhu obou kvalitativních výzkumů jsem prováděla rozhovory s mnoha různorodými aktéry a aktérkami primárního školství, převážně s učiteli a učitelkami v mateřských a základních školách,⁵² s ředitelkami těchto škol a jejich zástupci, s představiteli a představitelka-

⁵⁰ V tomto článku nenaleznete principy generického maskulina, slovo „učitel“ se pojí výhradně s muži.

⁵¹ Tato část výzkumu ještě nebyla dokončena.

⁵² V současném výzkumu základních škol se zaměřuji na státní školy. Školy do výzkumu jsem vybírala náhodně, podmínkou však bylo, aby v nich na prvním stupni učil alespoň jeden muž. Školy jsou různých velikostí, a nejen v Praze. Ve vybraných školách jsem se vždy dotazovala daného muže a případně jeho kolegyně či ředitelky, pokud mi to bylo umožněno. Zároveň jsem prováděla několik doplňkových rozhovorů i s jinými náhodně vybranými učitelkami, v jejichž škole žádný muž neučí. Co se týče úřednic a úředníků, soustředila jsem se za prvé na osoby, které mají v gesci primárního vzdělávání nebo pedagogické pracovníky a pracovnice, za druhé jsem se obracela na osoby spojené s pouze jedinou dohledatelnou akcí cílenou na navyšování počtu mužů ve školství – konferenci Muži do škol!, zdroj MŠMT: <http://www.msmt.cz/mladez/konference-muzi-do-skol>.

mi Ministerstva školství a Úřadu vlády, jejichž agendou je primární školství, nebo se zástupci neziskových organizací, které se věnují tématu mužů ve vzdělávání. Soustředila jsem se tedy nejen na učitele a učitelky, kteří se pohybují přímo uvnitř systému vzdělávání, ale také na státní (a pro doplnění neziskový) aparát, který na situaci nahlíží zvenku a který určuje směřování českého školství a může na jeho potřeby reagovat. Celkem jsem provedla 26 polostrukturovaných rozhovorů (viz přílohu č. 1).⁵³

V následujících kapitolách identifikovaná narativa popisují a vysvětlím, jak se k nim aktéři a aktérky vztahují, v čem jsou potenciálně nebezpečná a proč by nereflektované navyšování počtu učitelů v primárním vzdělávání pravděpodobně neprospělo genderové rovnosti v České republice.

Narativum první: Vyšší platy přilákají více mužů

První narativum – „Vyšší platy přilákají více mužů“ – se prosazuje především ve veřejné a mediální diskusi v českém prostředí, kde jsou nízké platy ve školství uváděny jako příčina nízkého zastoupení mužů v primárním vzdělávání.⁵⁴ Téměř v každém článku nebo každé veřejné diskusi věnované tomuto tématu je absence mužů v primárním vzdělávání zdůvodňována nízkými platy v něm. Náklady na učitelé platy jsou v České republice dlouhodobě výrazně pod evropským průměrem⁵⁵ a bývají také častým tématem kampaní politických stran a odborů.⁵⁶ Učitelé platy se tedy v České republice těší velké pozornosti, a to nejen ze strany škol a jejich zaměstnanců a zaměstnankyň.

Pro respondentky a respondenty byla výše učitelé platů hlavním důvodem, proč je podle nich v primárním vzdělávání málo mužů. Často zdůrazňovali, že kdyby byly platy v primárním vzdělávání vyšší, učitelů by zde bylo o poznání více. Tento svůj předpoklad vždy zdůvodňovali tím, že muž musí finančně zabezpečit rodinu a že učitelé

⁵³ Rozhovory se zaměřovaly zejména na následující okruhy: cesta k učitelství, překážky pro muže učitele, zkušenosti s muži učitelé (přístup, výuka atd.), reakce na muže učitele (ze strany pedagogického sboru, rodičů, dětí), feminizace školství, muži ve vedení škol, vzdělávání a kariéerní postup vyučujících, existence a obsah oficiálních dokumentů k tématu mužů ve vzdělávání.

⁵⁴ Například: Česká televize: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1417672-na-ceskych-skolach-chybi-muzi-ucitele>; Týden.cz: https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malozmuzu-liskuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html; Český rozhlas Plus: <http://prehravac.rozhlas.cz/audio/3793074>.

⁵⁵ Průměrný učitelé plat v primárním vzdělávání v České republice činí 24 tisíc Kč v mateřských školách a 29 tisíc Kč v základních školách. Zdroj ČSÚ: <https://www.czso.cz/csu/czso/financovani-vzdelavani-v-ceske-republice-v-mezinarodnim-srovnani>. Učitelé a učitelky na základních školách mají nižší platy než přibližně 78 % ostatních vysokoškolsky vzdělaných osob (Münich, Straka 2012).

⁵⁶ Viz kampaň *Konec levných učitelů*. Zdroj Českomoravský odborový svaz pracovníků ve školství: <http://skolskeodbory.cz/taxmenu/koneclevnychucitelu>.

telský plat pro toto zabezpečení nestačí. Respondenti a respondentky v tomto kontextu uvažovali v souladu s tradičním a zdánlivě jasně daným rozdělením genderových rolí – muž byl z jejich strany viděn primárně jako živitel, žena jako pečovatelka. Toto uvažování, přítomné vlastně u všech respondentek a respondentů, je dokladem toho, že obraz muže jako živitele rodiny je v dnešní společnosti stále funkční (Smetáčková 2016; Maříková et al. 2012; Alvesson, Billing 2009), a to i přes to, že v České republice již mnoho let funguje model dvoupříjmových rodin (Možný 2002), jehož stabilní základy byly položeny v období reálného socialismu. V tomto kontextu respondenti a respondentky zároveň neproblematizovali nízké platy učitelek. Domnívám se, že opomíjení tohoto tématu je důsledkem společenského uspořádání, kdy se předpokládá, že ženám „stačí“ nižší plat než mužům, protože nejsou vnímány jako živitelky rodiny a protože jejich příjem je vnímán jen jako doplňkový k příjmu muže (což je reálný stav, který je způsoben nejen tím, že žen je v podfinancovaném primárním školství většina, ale také genderovými nerovnostmi v odměňování).⁵⁷

Zajímavá byla v této souvislosti rovněž představa respondentů a respondentek o „správné“ mužské kariéře. Tu nejenže spojovali s vyšším finančním ohodnocením, ale také s možností kariérního růstu. Oba tyto aspekty vnímali respondenti a respondentky jako absentující v případě učitele v primárním vzdělávání, čímž zdůvodňovali nedostatek mužů v tomto prostředí, jako například tento respondent:

Je to ten princip kariéry. Chlap se asi nespokojí s tím, že bude třicet let učit svoji aprobaci. Kdybych byl tady ve škole na celý úvazek, tak buď si budu hledat tu pestrost a s něčím to kombinovat, nebo budu aspirovat na nějakou cestu dál. Je to asi dané i tím, že ženy více odcházejí na rodičovskou dovolenou a že my jako muži chceme spíš budovat tu kariéru. (učitel P., ZŠ)

Ambice mužů na kariérní postup a potřeba pestrosti v zaměstnání byly vnímány jako rozhodující zejména u mužů. Kariéru učitelek v tomto ohledu viděla většina respondentek a respondentů jako dostatečnou, naplňující a méně ambiciózní – vzhledem k jejich potřebě (zčásti altruisticky) pečovat o druhé, kterou popisovali jako přirozenou (viz také např. Smetáčková 2016), a vzhledem ke skutečnosti, že jejich pracovní kariéra je přerušována odchody na mateřskou „dovolenou“.

Dalším aspektem spojeným s finanční stránkou učitelů v primárním vzdělávání bylo hledání způsobů, jak vylepšit současnou situaci učitelů v primárním vzdělávání (pokud nebereme v potaz plošné zvyšování jejich platů). Respondenti a respondentky uváděli, že běžnou praxí je například aktivní nabízení učitelům pozice ředitelů nebo jejich zástupců, protože s tímto vedoucím postem je vždy spojeno vyšší finanční ohodno-

⁵⁷ Zdroj ČSÚ: <https://www.czso.cz/csu/czso/struktura-mezd-zamestnancu-2014>.

cení, se kterým vzrůstá podle respondentek a respondentů šance, že učitel v dané škole zůstane:

Já si nestěžuju, já jsem zástupce ředitelky, což znamená, že jsem přece jenom platově trochu jinde než normálně učitel. Dalo by se říct, že bez problémů rodinu uživím. S normálním platem učitele v mateřské školce bych ji asi neuživil. (zástupce M., MŠ)

Vysoký počet mužů ve vedení potvrzují i čísla Českého statistického úřadu, jejichž prostřednictvím lze poukázat na zajímavou situaci v primárním školství (tab. 1) – z celkového počtu mužů, kteří působí v mateřském školství, jich 12 % působí ve vedoucích funkcích. Ženy je ve vedení pouhých 6 %, ačkoli jich je v mateřských školách 99,5 %. V případě základních škol obsazuje vedoucí posty každý šestý muž, ale jen každá patnáctá žena. Muž na základní škole má tedy dvaapůlkrát větší šanci, že obsadí pozici zástupce ředitele nebo ředitele školy oproti jeho kolegyni, a to i přes to, že mužů učících na základních školách je jen 15,5 %. V primárním vzdělávání je tedy stejně jako v jiných feminizovaných zaměstnáních přítomná výrazná vertikální segregace (Alvesson, Billing 2009) a muži zde mají urychlenou a jednodušší cestu k prestižnějším a lépe placeným funkcím (Wingfield 2009; Williams 1992).

Tab. 1: Vyučující a řídicí pracovníci a pracovnice na jednotlivých typech škol podle pohlaví ve školním roce 2014/2015.

Typ školy ----- Podíl žen a mužů	Vyučující a řídicí pracovníci/ pracovnice celkem	Řídicí pracovníci/ pracovnice celkem	Poměr žen a mužů z celkového počtu řídicích pracovníků/ pracovnic
Mateřské školy			
Celkem	31 285	2 002	
ženy (%)	99,5	99,0	6,4
muži (%)	0,5	1,0	12,0
Základní školy			
Celkem	64 381	5 252	
ženy (%)	83,0	65,7	6,5
muži (%)	17,0	34,3	16,4

Zdroj: ČSÚ.

Tento nepoměr, který lze nalézt v primárním vzdělávání, je zřejmý, pokud situaci srovnáme s některým povoláním, ve kterém výrazně dominují muži. V žádném maskulinizovaném povolání totiž nenalezneme ve vedení dvakrát více žen než mužů. Na toto neobvyklé uspořádání mají vliv podle mé interpretace představy respondentek a respondentů o tom, že muži přinášejí do feminizovaného primárního školství nadhled, řád a analytické řešení problémů (viz další kapitoly), které jsou spíše spojovány s vedoucími nebo manažerskými funkcemi.

Další variantou, jak vylepšit situaci učitelů v primárním vzdělávání, bylo určité přilepšení pomocí variabilní složky platu. Ačkoli někteří respondenti a respondentky striktně odmítali, že by učitelé na dané škole dostávali více peněz než učitelky, někteří respondenti učitelé popisovali, že vedení školy je často motivovalo, aby zůstali a neodcházeli prostřednictvím vyššího ohodnocení ve formě příplatků a bonusů než v případě jejich kolegyň:

Já jsem v rozhovoru pro noviny tenkrát řekl, že až jednou budu mít rodinu a hypotéku, tak budu muset ze školství odejít. Paní ředitelka mi pak vyčínila: „Ale co to říkáte do novin?“ A já jsem jí řekl: „Paní ředitelko, ona je to tak trochu pravda.“ A ona na to: „Vždyť víte, že u nás to vždycky nějak uděláme.“ (učitel P., ZŠ)

Takové uvažování o finanční stránce učitelů je však problematické z několika důvodů. Za prvé, učitelé, kteří v primárním školství již učí nebo zde učili, výši svého platu sice problematizují, nebyl to pro ně ale rozhodující indikátor pro vstup do školství, protože povolání učitele vykonávají nebo vykonávali z jiných než finančních důvodů (Fárová 2015). Za druhé, muži v primárním školství často mají vyšší platy právě z důvodu jejich nízkého počtu a snahy (ze strany vedení) o udržení ve školství, což potvrzuje například i tento respondent z příslušného úřadu:

Jeden z důvodů, proč je málo mužů ve školách, budou asi platy. Byť je pak otázka, do jaké míry, protože i ve školství se ukazuje, že muži ve školství pobírají vyšší platy díky tomu, že jich je tam málo. (úředník L., ÚV)

Za třetí, respondentky a respondenti očekávají, že s vyšším finančním ohodnocením se nejen zvýší počet mužů v tomto povolání, ale také jeho prestiž. Takové uvažování má jistě reálný základ ve společnosti, kde se prestiž daného povolání mnohdy spojuje s výší finančního ohodnocení, může však být také chybným předpokladem, pokud budou péče o malé děti a jejich vzdělávání stále vnímány jako „ženská“ (a tedy nedoceněná) práce.⁵⁸ A za čtvrté, tím, že mužskou kariéru a mužský plat vnímají respon-

⁵⁸ Pro feminizovaná povolání jsou typické nízké platy a nízká prestiž (IWPR 2017, CVVM 2016), což obecně

dentky a respondenti vlivem současného nerovného genderového uspořádání jako důležitější, mohou podle mého názoru otevírat na konkrétních školách cestu k nižšímu platovému hodnocení žen a k podceňování jejich pracovních možností a výkonů, což by mohlo vést k prohlubování (nejen finančních, ale i symbolických) nerovností mezi ženami a muži v primárním vzdělávání obecně.

Narativum druhé: Potřebujeme více mužských vzorů

Druhé narativum – „Potřebujeme více mužů ve vzdělání“ – navazuje především na výsledky výzkumů, které se zabývaly tématem mužů jako tzv. rolových modelů v primárním vzdělávání a očekáváními, jež se s muži v této souvislosti pojí (např. Martino 2008; Carrington, Tymms, Merrell 2008; Sargent 2000). Toto narativum se soustřeďuje na potřebu mít ve feminizovaném primárním vzdělávání více tzv. správných mužských vzorů, ze kterých by děti mohly čerpat.

V České republice se v posledních letech stále častěji diskutuje obecně o tématu vyrovnaného zastoupení mužů a žen na různých úrovních (ÚV 2014), a to například ve vedoucích funkcích, kde je stále výrazně méně žen, nebo právě o nedostatku mužů v primárním vzdělávání. Vyrovnané zastoupení mužů a žen na pracovišti (tzv. genderově smíšené kolektivy) je stále žádanější, neboť přispívá k lepším pracovním výkonům zaměstnancům a zaměstnankyň, a tedy k lepšímu fungování dané společnosti či instituce (The Lehman Brothers Centre for Women in Business 2007; Bear, Woolley 2013; Wegge et al. 2008).

Potřeba více mužských vzorů v primárním vzdělávání byla důležitým tématem pro všechny respondentky a respondenty. Všichni se o této potřebě explicitně zmiňovali a přikládali jí velký význam. Upozorňovali na problém současného feminizovaného primárního školství, které dětem neposkytuje dostatek variabilních přístupů, rolí či pohledů, a že není v pořádku, pokud se děti do určitého věku setkávají pouze se ženami.⁵⁹ Respondentky a respondenti tedy nemluví o prospěšnosti genderově smíšených kolektivů jako takových, ale vnímají muže jako nezbytnou součást ženského učitelského kolektivu převážně ve vztahu k dětem a jejich správnému vývoji.

V odpovědích na otázku, co si respondenti a respondentky představují pod oním „mužským vzorem“ nebo „správným mužským vzorem“, se dělili na dvě skupiny. Jedna skupina nebyla schopná tento mužský vzor jednoznačně identifikovat, hovořila spíše o určité „mužské energii“, „mužském elementu“ nebo „mužském přístupu“,

nesouvisí pouze s faktem, že je v nich více žen, ale se skutečností, že ženská práce je podhodnocována (Uhde 2009).

⁵⁹ Respondentky a respondenti vnímali odlišný přístup mužů hlavně ve formě řešení konfliktů (muži věci méně „řeší“, jsou klidnější) a péči o děti (muži nejsou přehnaně starostliví). Více v dalších kapitolách.

aniž byla schopná vyjmenovat konkrétní charakteristiky, což se objevilo i ve výzkumu Briana Seiviera a Catherine Ashcraft (2009) nebo Paula Sargenta (2000). Tato skupina vnímala mužský vzor jako něco, co je automatické a o čem není třeba příliš diskutovat. Druhá skupina si pod mužským vzorem představovala sérii typicky mužských charakteristik,⁶⁰ velmi podobných jako například následující respondentka:

Každé dítě je jiné a vyžaduje jiný přístup. Některé vyžaduje laskavost té maminky, to, jak se s ním každý den piplá. Některé dítě má zas rádo trošku razantnější přístup toho učitele, který si nad spoustou věcí neláme hlavu – nechá to tak plynout a nechá děti spíš víc tvořit a mluvit. Muži dokážou spíš ty děti vyprovokovat k nějakým úvahám, souvislostem, k nějakému tvůrčímu myšlení. Ty ženy spíš vyžadují to, co se musí. To je taková frontální výuka většinou. (úřednice N., MŠMT)

Výčet charakteristik spojených s mužským vzorem také respondenti a respondentky často doplňovali důrazem na přirozený respekt, fyzické aktivity, pohyb venku, ruko-dělnou práci a technické znalosti. Zajímavé bylo prolínání jindy jasně oddělených kategorií „řád“ a „chaos“. Respondentky a respondenti často přisuzovali mužům jakousi ledabylou formu chaosu, kterou vnímali pozitivně. Zároveň zdůrazňovali, že muž je většinou ten, kdo ve škole symbolizuje pořádek a řád. Jejich interpretace byly tedy z tohoto úhlu pohledu velmi protichůdné.

Pouze minimum respondentek a respondentů skutečně polemizovalo s tím, jaký by takový mužský vzor měl být nebo s jakou variabilitou mužských vzorů či rolí se lze v české společnosti setkat. Menšina z nich artikulovala tezi, že nositelkou mužských charakteristik může být někdy i žena a že někteří muži jsou zase femininnější (zdůrazňovali, že je to individuální). Ostatní spoléhali spíše na jeden typ maskulinity, který by se měl v primárním školství objevit, a to maskulinitu, která je na opačném pólu oproti femininitě. Tato situace opět vede k tradičnímu rozdělování mužských a ženských genderových rolí, které slouží dětem jako ideální šablony světa „tam venku“. Projevuje se tak jakýsi začarovaný kruh, kdy si prostřednictvím zvnitřnění již existující normativní a nerovné genderové struktury odůvodňujeme rozdíly mezi muži a ženami a jejich společenskými rolemi (Harding in Šmausová 2002).

Vzhledem k tomu, jak respondenty a respondenti přistupují k otázce správného mužského vzoru, je nutné upozornit na situaci takových učitelů v primárním vzdělávání, kteří do těchto výše uvedených kategorií nezapadají a mohou být kvůli tomu

⁶⁰ Z prováděného výzkumu však vyplývá, že muži, kteří se již v primárním školství pohybují, těmito charakteristikami mnohdy nedisponují a představují spíše různou škálu charakteristik, od maskulinních až po femininní.

odsuzování. Jeden respondent sám sebe identifikoval jako neideálního muže a pociťoval ze strany některých kolegů určité zklamání:

Měl jsem takový pocit, že některé kolegyně jako by chtěly vzhlížet ke mně jako k muži ve školce. Měly spoustu očekávání spojených s tím, že k nim do kolektivu přijde muž, ale já jsem ta jejich očekávání nenaplnil. Přijde mi, že na základě toho mi pak vyčítaly mnohem víc věcí, než bylo třeba. (učitel T., MŠ)

Potřeba více mužských vzorů byla v rozhovorech chápána jako automatická a nezpochybnitelná, a to i v případech, kdy respondenti a respondentky nebyli schopni mužský vzor konkrétně charakterizovat. Lze říci, že představa existence „správného“ mužského vzoru je v jejich přemýšlení silně zakořeněna. Tato někdy méně určitá a jindy určitější představa o „správném“ mužském vzoru by mohla v budoucnu narušit začleňování mužů do primárního vzdělávání (zvláště pokud by do něj začali vstupovat ve větším počtu), jelikož nepočítá s rozmanitostí různých typů maskulinit a předpokládá, že do školství vstoupí hlavně muži disponující společensky oceňovanými mužskými vlastnostmi.

V tomto kontextu je důležité upozornit na to, že potřeba genderově smíšených kolektivů funguje ale v České republice pouze jednosměrně. V rámci analýzy diskursu potřeby mužů v primárním vzdělávání ani v rámci samotného výzkumu jsem se ani jednou nesetkala s podloženou informací nebo názorem, že by navýšení mužů v primárním vzdělávání mělo způsobit nějaký problém, že by muži nebyli schopni tyto pozice zastávat, že by kampaně na podporu mužů vedly k tomu, že v primárním vzdělávání budou působit méně schopní muži nebo že je zbytečné investovat do podpory mladých učitelů, aby se o zaměstnání v primárním školství zajímali, protože mají stejné možnosti zde působit jako ženy,⁶¹ což bývají časté argumenty v opačném případě. Se stejnou automatickou potřebou žen v mužských kolektivech nebo zaměstnáních se však setkáváme velmi zřídka. Navyšování počtu žen v maskulinních prostředích je ve veřejném diskursu často problematizováno (Uhde 2006), schopnosti žen jsou v takových prostředích znehodnocovány (Křížková 2003) a nemají zde takovou všeobecnou podporu (Taylor 2010), což je jen další důkaz dvojího standardu v přístupu k mužům a ženám (nejen) na pracovním trhu.

⁶¹ Zajímavé je, že debata o navyšování počtu mužů v primárním vzdělávání je rámována spíše určitou demokratickou rovinou, jako odpověď na krizi školského systému, zatímco debata o navyšování počtu žen v maskulinních prostředích je rámována tématem genderové rovnosti.

Narativum třetí: Čistě ženské kolektivy mohou být škodlivé

Třetí narativum – „Čistě ženské kolektivy mohou být škodlivé“ –, které souvisí s feminizací primárního vzdělávání a jeho potenciální škodlivostí (zejména pro malé chlapce), je často součástí především kriticky laděných mediálních výstupů,⁶² ale je implicitně přítomno i v odborné literatuře (např. Zimbardo, Coulombe 2015; Matějů, Straková 2006).

Podobně se i všichni respondenti a respondentky určitým způsobem vymezovali vůči čistě ženským kolektivům v primárním vzdělávání. Zdůrazňovali, že diverzita učitelského sboru je pro děti nesmírně důležitá a že jakýkoli homogenizovaný kolektiv funguje hůře, protože stagnuje a postupem času se stává rigidním. Zároveň se domnívali, že ženské kolektivy s sebou přinášejí specifickou formu jednání, která je odlišná od mužské formy jednání. Velmi zřetelně mezi těmito formami rozlišovali, avšak ne neutrálně, ale hierarchicky. I když pouze v několika rozhovorech to bylo uvedeno explicitně, z výpovědí respondentek a respondentů velmi často vyplývalo, že ženská forma jednání je hodnocena hůře než mužská, nejzřetelněji se to jevílo na příkladu řešení konfliktů:

Když dojde k nějakému konfliktu, ženy se většinou uzavrou a řeší si to v nějakých skupinkách, vytvářejí se tábory. A i když jsou to uvědomělé kolegyně, které se to nějak snaží řešit, tak mají nějakou mezifázi, kdy spadnou do toho ženského způsobu chování. Žena to bude trosit všude okolo a nejde do toho řešení problému, potom to dlouho trvá. Muž naopak potřebuje řešit všechno teď hned a tady, takže se vyčistí vzduch, a je to pak dynamičtější. (učitel K., ZŠ)

Muž je respondentkami a respondenty často vnímán jako někdo, kdo je schopen situace řešit pragmaticky, analyticky a přímo, ne emocionálně a v ústraní, což přispívá k lepšímu klimatu v učitelském sboru, mezi dětmi a vlastně v celé škole. Další věci, která se v rozhovorech objevovala velmi pravidelně a která souvisí s tímto dělením racionalita vs. emocionalita, bylo pejorativní označování ženských kolektivů jako „slepičáren“, a to jak ze strany žen, tak mužů. Ženy jsou v tomto kontextu vnímány jako příliš upovídané, pomlouvačné a řešící nepodstatné věci.

Nikdo z respondentů nebo respondentek nemluvil o tom, že ryze ženský kolektiv může být potenciálně škodlivý pro správný vývoj dětí (a především chlapců) nebo že je příčinou zhoršujících se studijních výsledků u chlapců, o čemž se v poslední době hojně diskutuje (Zimbardo, Coulombe 2015;⁶³ Matějů, Straková 2006). Z některých

⁶² Např. Echo24: <https://echo24.cz/a/iegSg/zapomente-na-zeny-zacala-diskriminace-chlapcu>.

⁶³ Nestránkováno, kapitola „Failing Schools“.

vyjádření ale bylo zřejmé, že děti, které nevzdělává muž, jsou podle nich přinejmenším ochuzené o určité aspekty potřebné k jejich správnému vývoji:

Muži určitě mohou předávat rozumné a logické uvažování, neřešit věci hned s plnou hlavou, ale prostě si dají trochu ten odstup. Což si myslím, že my ženy moc neumíme, že my všechno hned řešíme a až pak nám dojde, co a jak. Určitě také předávají to, že máme být féroví a důslední, to málokdo umí. Chlap to ze své pozice vyzařuje. Možná jsou i lepší v řádném postihování prohřešků. My ženy máme ty mateřské city, tak možná občas něco přejdeme, protože je nám těch dětí líto. Ale ti chlapi to dotáhnou do konce. Nenechají se obalamutit slzičkami. (učitelka S., ZŠ)

V tomto kontextu je důležité upozornit na to, že respondenti a respondentky nevnímají ženské kolektivy a jejich přínos neutrálně. Z výpovědí je patrné, že ženské kolektivy jsou spojovány s negativními charakteristikami (které tudíž přeneseně nejsou vhodné pro to, aby byly předávány dětem), zatímco mužské kolektivy jsou spojovány s pozitivními charakteristikami (které k tomu vhodné jsou). Obecně tedy respondenti a respondentky vnímají smíšené kolektivy v primárním školství jako vhodnější pro děti, a to převážně z hlediska odlišného přínosu mužských a ženských kolektivů. O ženských kolektivech však velmi často uvažují pejorativně.

Speciální kapitolou je souvislost čistě ženských kolektivů v primárním vzdělávání s genderem dětí. Někteří respondenti a respondentky tematizovali mužské vzory hlavně v souvislosti s chlapci. Tito respondenti a respondentky byli toho názoru, že pro chlapce je absence mužských vzorů problematictější než pro dívky, především vzhledem k vysoké rozvodovosti, vysokému počtu matek samoživitelek a pracovní vytíženosti otců. Argumentovali tím, že chlapi se už často ani v domácím prostředí nesetkávají s muži (následně ani v mateřské či základní škole), což má negativní vliv na jejich vývoj. Za dobré řešení tedy považují právě navýšení počtu mužů v primárním vzdělávání, kteří by absentující otcovské (případně mužské) vzory mohli nahradit (viz také např. Servier, Ashcraft 2009).

V tomto smyslu odpovídalo uvažování respondentek a respondentů binárně pojaté genderové socializaci, kterou do určité míry prochází každý jedinec, jelikož považovali za stěžejní, aby dívky mohly čerpat z ženských vzorů a chlapi z mužských (v jiném případě by hrozilo, že jejich socializace do ženských a mužských rolí neproběhne v pořádku). Problémem v tomto případě je, že předpokládáme pouze jeden (resp. dva) správný typ socializace, tedy že ženy slouží jako vzor dívkám a muži jako vzor chlapcům. Toto zjednodušující vidění (Carrington, Tymms, Merrell 2008) implikuje, že ženy nemohou zprostředkovávat model pozitivního maskulinního chování chlapcům nebo o něm komunikovat, což vede k neúměrnému problematizování feminizova-

ných kolektivů (Servier, Ashcraft 2009). Zároveň je toto zjednodušující vidění rovněž silně heteronormativní, jelikož z logiky vede k tomu, že vývoj dítěte vychovávaného neheterosexuálním párem opačného pohlaví bude narušen.

Opět je velmi zajímavé nahlédnout na situaci genderově převráceně – jinými slovy klást si otázku, zda jsou podobně problematizovány i ryze mužské kolektivy. Pouze mužské kolektivy jsou v České republice viděny jako norma a jejich nevyváženost není, kromě feministických aktivistek/aktivistů a teoretiček/teoretiků, příliš tematizována. O tom, že by byl nedostatek ženských vzorů a že by ryze mužské pracovní kolektivy (např. v IT nebo stavebnictví) neprospívaly mladým dívkám, se ve veřejném či mediálním prostoru vlastně nediskutuje.

Narativum čtvrté: Muži mohou nežádoucí situaci napravit

Čtvrté narativum – „Muži mohou nežádoucí situaci napravit“ – se objevuje například ve výzkumu Heather Rolfe (2005), která příchod mužů do vzdělávání identifikuje jako jedno z možných řešení zlepšení situace v primárním vzdělávání. Rovněž některé mediální výstupy jsou v tomto smyslu až nekriticky jednostranné.⁶⁴ Oproti tomu Catherine Ashcraft a Brian Sevier (Sevier, Ashcraft 2009) ve svém výzkumu tento automatický předpoklad, že muži vnesou do feminizovaného prostředí něco nového, co danou situacilepší, problematizují.

Narativum nápravy nežádoucí situace (ze strany mužů), které je silně navázáno na předchozí narativum o škodlivosti ženských kolektivů, mezi respondentkami a respondenty rezonovalo spíše implicitně, tedy ne vysloveně negativně vůči ženám. Panovala u nich všestranná shoda v tom, že muži do prostředí feminizovaného primárního školství přinášejí něco speciálního či nového, co zde dosud nebylo přítomno. Představy respondentek a respondentů o prospěšnosti mužů v primárním vzdělávání lze rozdělit do dvou kategorií. Jedna část vnímala muže jako hrdiny, kteří se i přes nepříznivé podmínky (hlavně v podobě nízkých platů a pejorativně pojímaných „kleveticích“ ženských kolektivů) rozhodli toto povolání vykonávat. Druhá část vnímala muže jako určité automatické a správné doplnění žen, jež toto povolání již vykonávají.

Když chtěli respondenti a respondentky pojmenovat, co nového nebo speciálního muži do primárního vzdělávání přinášejí, hovořili často o „mužské energii“ nebo „mužském přístupu“. Tuto energii vnímali jako komplementární a protichůdnou k energii ženské. S mužským přístupem, jak jsem popsala již v předchozích kapitolách, si spojovali několik charakteristik. Důležitá pro ně byla racionalita, kterou popi-

⁶⁴ Např. OnaDnes: https://ona.idnes.cz/muzske-vzory-muzi-ve-skolstvi-failing-boys-few-/deti.aspx?c=A150325_211133_deti_haa; Parlamentní listy: <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Zlobive-deti-srovnaji-ve-skolach-muzi-mysli-si-Dobes-170895>.

sovali jako přístup k situacím s nadhledem, tedy bez (podle jejich slov) zbytečných emocí, a jako pouhé objektivní zhodnocení situace. Tuto charakteristiku většina z nich uváděla na příkladu zranění dítěte:

Chlapi mají vždycky větší odstup. Nebo ne odstup, ale takový ten zdravý přístup: „No jo, rozbil sis koleno, ono se ti to zahojí.“ Kdežto ta paní učitelka: „Ježíš, ty sis rozbil koleno!“, takže dítě řve tím víc. Učitelé většinou řeknou: „Jo, máš nějaký problém, vyřeš si ho.“ A ty děti pak ví, že se o sebe musí postarat samy. Ženy to takhle nemají, mají potřebu pořád těm dětem pomáhat. (učitelka J., ZŠ)

Emocionalitu u žen vnímali také jako přínosnou, hlavně v situacích, kdy se dítě potřebuje „pomazlit“ nebo „svěřit“. Odvolávali se na určitý „mateřský přístup“ (Moravcová-Smetáčková 2004), který vnímali jako nezbytnou součást tohoto prostředí. Emocionalitu žen však často dávali do kontextu emocionality přehnané, tedy že ženy všechno „příliš řeší“ a jsou „ze všeho vystrašené“, zatímco racionalitu mužů nijak neproblematizovali a o jejich emocionalitě nemluvili vůbec. Z jejich výpovědí bylo patrné, že muže vnímají jako někoho, s kým do prostředí primárního vzdělávání vstoupí potřebný řád a vyrovnanost, což identifikoval ve svém výzkumu také Paul Sargent (2000). Opět se tedy jasně diferencovaly dva protichůdné póly – z nichž jeden podle společenského genderového řádu patří mužům a jeden ženám.

Druhou nejvýraznější charakteristikou „mužského přístupu“ byla pro respondentky a respondenty zábava spojená s fyzickou aktivitou. Poukazovali na to, že muž přináší do feminizovaného prostředí primárního vzdělávání zábavnější aktivity, které zde doposud chyběly, jako například tato respondentka:

Umím si představit, že když se velká část rozvoje dětí odehrává tou rutinní cestou, kdy děti tukají na dřívka, opakuji básničky, učí se malovat správně sluníčko, nacvičují nějaké tanečky, tak že to opravdu není něco, co by ten muž, který má spoustu síly a energie, mohl cítit jako dobrý způsob pro vyjádření svých vlastních nápadů, co s dětmi dělat. Moc hezky fungují ty aktivity, které jsou zaměřené na praktickou manuální výrobu něčeho, kde se pracuje s různými nástroji nebo kde se buduje něco venku. Tam mám pocit, že to zapojení mužů je přirozené a přináší skvělé výsledky. (úřednice N., MŠMT)

Muže vnímali respondenti a respondentky jako někoho, kdo je schopný si s dětmi více hrát, „dělat blbiny“, hrát fotbal, lézt po stromech, učit venku atd. Zábavu často spojovali právě s fyzickými aktivitami a s pobytem dětí venku, což vnímali jako mužskou doménu. Ženy v tomto směru hodnotili jako méně aktivní a dravé. V jejich uvažování fungovala klasická dichotomie veřejné/mužské vs. soukromé/ženské (Šmau-

sová 2002) – s muži by děti měly objevovat svět „tam venku“, zatímco ženy jim tvoří pečovatelské „domácí“ útočiště.

Ačkoli by se mohlo zdát, že respondenti a respondentky vidí mužskou a ženskou roli v primárním vzdělávání jako komplementární a stejně důležitou, nebylo tomu tak. V jejich uvažování jsou muži ti, kteří přicházejí „napravit“ nežádoucí situaci, jež v primárním školství panuje (zároveň ale nevolají po pouze mužských kolektivech, uvedená komplementarita je pro ně důležitá). Jak jsem již naznačila v předcházející kapitole, ryze ženské kolektivy vnímají jako problematické a charakteristiky, které si spojují se učitelkami, jsou v porovnání s učiteli ve většině případů negativní (u mužů negativní charakteristiky nepopisují). Nejenže tedy mužský a ženský styl vzdělávání odlišují, ale zároveň je silně hierarchizují. Jak upozorňují Sevier a Ashcraft (2009), jsou zdokumentována taková historická období, kdy byly delegitimizovány femininní styly vzdělávání na úkor protežování maskulinnějších stylů. A pokud je femininní přístup vnímán jako problém, je velmi nepravděpodobné, že v takovém prostředí budou učitelky oceňovány stejně jako učitelé.

Spoléhat se na to, že muž přinese do primárního vzdělávání něco „speciálního“, je tedy velmi problematické, a to jak pro učitelky, tak i pro samotné učitele. Jak sami respondenti a respondentky upozorňovali, někdy záleží více na individuálních charakteristikách jednotlivců než na pohlaví. Přesto byli schopni poměrně jasně identifikovat, co s muži do primárního vzdělávání přichází nebo by přicházet mělo. Tato protichůdnost klade na muže poměrně náročná očekávání a směřuje k preferenci jednoho typu maskulinity, která se ale reálně v primárním vzdělávání nenachází a ani se nacházet nemůže, protože variabilita maskulinit (a femininit) je široká (Zábrodská 2009; Kimmel 2008).

Závěr

Stále opakovaná a pravidelně se vracějící narativa, která jsou součástí příběhu o potřebě mužů v primárním vzdělávání, napomáhají tomu, že v prostředí primárního vzdělávání jsou neustále silně zakořeněny tradiční genderové dichotomie jako racionalita vs. emocionalita, veřejná vs. soukromá sféra, řád vs. chaos, aktivita vs. pasivita, práce vs. péče. Ačkoli jsou si aktéři a aktérky v primárním vzdělávání vědomi, že ne všichni muži jsou stejní a ne všechny ženy jsou stejné, jejich uvažování o úloze žen a mužů v primárním vzdělávání (a vlastně i o genderových rolích obecně), ovlivněné genderovým uspořádáním české společnosti a narativy v ní kolujícími, koresponduje s těmito dichotomiemi, a to i v případech, že se sami respondenti a samy respondentky s žádným učitelem v primárním vzdělávání nesetkali nebo se setkali s učitelem, který těmito dichotomiím neodpovídá. Očekávání kladená na muže vstupující do primárního vzdělávání jsou tedy v tomto smyslu přísná, což může ovlivnit jejich setrvání v něm.

Důležité je zdůraznit, že feminizované nebo i maskulinizované prostředí jakéhokoli povolání ovlivňuje, jak daní aktéři a aktérky přemýšlejí o rolích mužů a žen v něm (Kanter 1977). V případě primárního vzdělávání respondentky a respondenti vnímají ženy jako ty, které v tomto prostředí „přirozeně“ fungují, které jsou jeho bytostnou součástí a o jejichž působení zde nemusíme příliš hovořit. Žena je implicitně pro mnoho z nich symbolem současného rigidního primárního školství, jež je třeba změnit. Muži jsou explicitně vnímáni jako ti, kteří mohou feminizované primární školství obohatit svým novým vhladem a které je třeba podporovat (viz např. také Taylor 2010). Muž je pro ně symbolem změny a očekávání.⁶⁵ Přínos mužů není zpochybňován, a to ani v teoretické rovině – tedy v případě, že respondenti nebo respondentky neznají žádné konkrétní učitele v primárním vzdělávání. Respondentky a respondenti se spoléhají na jakousi „esenci mužství“, již podle jejich vnímání disponuje každý muž a prostřednictvím níž dovede vylepšit fungování feminizovaného primárního školství, které samo o sobě není v pořádku.

Veřejný diskurs soustředěný na primární vzdělávání je v tomto smyslu značně pochroumaný. Současná situace v primárním vzdělávání nejenže vede k výše popsaným nevýhodám, hlavně při pohledu na učitelky, které jsou často považovány za „roztržité vychovatelky deformované povoláním“, zatímco muži jsou vnímáni spíše jako „důstojní podavatelé vzdělávání“ (Václavíková Helšusová 2007: 39). Mohla by také nadále vést k reálnému zhoršování situace žen v primárním vzdělávání – k podceňování jejich schopností, znehodnocování jejich práce, omezení jejich kariérního rozvoje a k jejich nerovnému finančnímu ohodnocení.

Je třeba zdůraznit, že genderová (nebo i věková, etnická, národnostní atd.) diverzita učitelských kolektivů je krokem správným směrem. Pokud ale chceme nalézt skutečnou diverzitu, je třeba klást si otázku, jaké mužské vzory hledáme a proč. Je třeba nově artikulovat, co znamená mužský vzor,⁶⁶ i kdyby to znamenalo říct, že nic takového neexistuje. Pokud se spokojíme pouze s tím, že v primárním školství potřebujeme více mužů, budeme i nadále přispívat k šablonovitému a jasně oddělitelnému přemýšlení o mužských a ženských rolích v naší společnosti.

Nová artikulace toho, co znamená mužský vzor, je tedy jedním z možných východisek, které nabízí feministická perspektiva. Druhým možným východiskem je místo diskursu nápravy nabídnout diskurs rovnosti. Jinak řečeno, nepřistupovat na argumenty o nežádoucí feminizaci školství a nepřemýšlet o mužích jako o zachráncích, ale zarámovat tuto debatu konceptem genderové rovnosti, jejímž cílem je využít potenciál

⁶⁵ Je otázkou, do jaké míry je toto smýšlení výsledkem pouhé frustrace z toho, že primární vzdělávání je podfinancované a často tedy nefunguje tak, jak by si respondenti a respondentky přáli.

⁶⁶ Například v budoucích náborových kampaních soustředěných na muže, které jsou již dnes součástí některých zahraničních politik.

všech bez ohledu na pohlaví. Vytvořit takové školské prostředí, kde se budou moci v (nejen) genderově diverzifikovaném prostředí rozvíjet všichni, a to nejen děti, jež budou čerpat z variability lidských vzorů, ale především samy učitelky a sami učitelé, které a kteří dostanou prostor pro seberozvoj a sebevzdělávání, aniž by jim jejich okolí předkládalo jedinou správnou cestu.

Aby bylo možné začít o primárním školství uvažovat jako o genderově férovém prostředí, bylo by jisté nosné tematizovat genderové otázky v rámci oficiálního kurikula již od mateřské školy. Genderová znalost a citlivost by také měla být jedním z typů dovedností, ve které by měli být budoucí učitelky a učitelé trénováni již na pedagogických fakultách, aby ji pak mohli erudovaně a s reflexí předávat dalším generacím.⁶⁷ Důležitou, avšak ne samospásnou součástí je rovněž zavedení kariérního řádu a zvýšení finančních prostředků určených pro primární vzdělávání, aby bylo možné dosáhnout alespoň na evropský průměr.

Literatura

- Alvesson, M., Billing, Y. D. 2009. *Understanding Gender and Organizations*. California, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bear, J. B., Wooley, A. W. 2013. „The Role of Gender in Team Collaboration and Performance.“ *Interdisciplinary Science Reviews*, No. 36: 146–153, <http://dx.doi.org/10.1179/030801811X13013181961473>.
- Carrington, B., Tymms, P., Merrell, C. 2008. „Role Models, School Improvement and the ‘Gender Gap’ – Do Men Bring out the Best in Boys and Women the Best in Girls?“ *British Educational Research Journal*, Vol. 34, No. 3: 315–327, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920701532202/full>.
- Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM). 2016. *Prestiž povolání* [online]. Praha: CVVM. [cit. 11. 8. 2017]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a2025/f9/eu160309.pdf.
- Connell, R. W., Messerschmidt, J. W. 2005. „Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept.“ *Gender and Society*, Vol. 19, No. 6: 829–859, <http://dx.doi.org/10.1177/0891243205278639>.
- Fárová, N. 2015. „Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, roč. 16, č. 1: 46–56, <http://dx.doi.org/10.13060/12130028.2015.16.1.166>.
- Gerner Wohlgenuth, U. 2015. „(More) Men in Early Childhood Education and Care: An Uphill Down Dale Endeavour.“ *Gender Studies and Research*, No. 13: 40–54.
- Harding, S. 1986. *The Science Question in Feminism*. New York: Cornell University Press.
- Havlík, R., Kořán, J. 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hesse-Biber, N. S. 2012. „Feminist Research: Exploring, Interrogating, and Transforming the

⁶⁷ Tématu genderové senzitivního vzdělávání se v českém kontextu dlouhodobě věnují například Irena Smetáčková (2006) nebo Lucie Jarkovská (2013).

- Interconnections of Epistemology, Methodology, and Method." Pp. 2–26 in *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Institute for women's policy research (IWPR). 2017. *The Gender Wage Gap by Occupation 2016* [online]. Washington DC: IWPR. [cit. 20. 8. 2017]. Dostupné z: <https://iwpr.org/wp-content/uploads/2017/04/C456.pdf>.
- Jarkovská, L. 2013. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: SLON.
- Jesenková, A. 2012. „Marginalizácia starostlivosti v učiteľskej profesii na Slovensku – faktory, mechanizmy, kontext.“ *Gender, rovné príležitosti, výzkum*, roč. 13, č. 2: 62–72.
- Kanter, R. M. 1977. *Men and Women of the Corporation*. New York: Basicbooks.
- Kimmel, M. 2008. *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Křížková, A. 2003. „Kariérní vzorce žen v managementu: Strategie žen v rámci genderového režimu organizace.“ *Sociologický časopis*, roč. 39, č. 4: 447–467.
- Kubičková, K. 2003. „Matkové: mateřští otcové.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, roč. 4, č. 3–4: 1–4.
- Martino, W. J. 2008. „Male Teachers as Role Models: Addressing Issues of Masculinity, Pedagogy and the Re-Masculinization of Schooling.“ *Curriculum Inquiry*, Vol. 38, No. 2: 189–223, <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x>.
- Maříková, H. (ed.), Křížková, A., Vohlídalová, M. 2012. *Živitelé a živitelky: reflexe (a) praxe*. Praha: SLON.
- Matějů, P., Straková, J. (eds.). 2006. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Moravcová-Smetáčková, I. 2004. „Význam genderu v komunikačních strategiích rodiny a školy.“ *Pedagogika* č. 4: 406–416.
- Možný, I. 2002. *Sociologie rodiny*. Praha: SLON.
- Münich, D., Straka, J. 2012. „Být či nebýt učitelem: platy českých učitelů pohledem nákladů ušlých příležitostí a širší souvislosti.“ [online]. *IDEA*, Krátká studie 5/2012 [cit. 11. 8. 2017]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/documents/kratka_studie_2012_05.pdf.
- Rolfe, H. 2005. „Building a Stable Workforce: Recruitment and Retention in the Childcare and early Year's Sector.“ *Children and Society*, Vol. 19, No. 1: 54–65, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/chi.829/pdf>.
- Sargent, P. 2000. „Real Men or Real Teachers?: Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers.“ *Men and Masculinities*, Vol. 2, No. 4: 410–433.
- Sevier, B., Ashcraft, C. 2009. „Be Careful What You Ask For: Exploring the Confusion around and Usefulness of the Male Teacher as Male Role Model Discourse.“ *Men and Masculinities*, Vol. 11, No. 5: 533–557, <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1097184X07302290>.
- Smetáčková, I. 2006. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- Smetáčková, I. 2016. „Old Lessons the V4 Education Systems Should Unlearn.“ [online]. *V4 revue*. [cit. 30. 8. 2017]. Dostupné z: <http://visegradrevue.eu/old-lessons-the-v4-education-systems-should-unlearn/>.
- Šmausová, G. 2002. „Proti tvrdošíjně předstávě o ontické povaze gender a pohlaví.“ *Sociální studia*, č. 7: 15–27.

- Taylor, C. J. 2010. „Occupational Sex Composition and the Gendered Availability of Workplace Support.“ *Gender & Society*, No. 24: 189–212.
- The Lehman Brothers Centre for Women in Business. 2007. *Innovative Potential: Men and Women in Teams* [online]. London: London Business School [cit. 12. 8. 2017]. Dostupné z: https://www.linds.net/blog/images/2013/09/grattonreportinnovative_potential_nov_2007.pdf.
- Uhde, Z. 2006. „Proč jsou kvóty strašákem?“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, roč. 7, č. 1: 6–10.
- Uhde, Z. 2009. „K feministickému pojetí péče jako kritické kategorie sociální nerovnosti.“ *Sociologický časopis*, roč. 45, č. 1: 9–29.
- Úřad vlády České republiky (ÚV). 2014. *Vládní strategie pro rovnost žen a mužů v České republice na léta 2014–2020*. [online]. Praha: ÚV ČR. [cit. 8. 8. 2017]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Projekt_Optimalizace/Strategie-pro-rovnost-zen-a-muzu-v-CR-na-leta-2014-2020.pdf.
- Václavíková Helšusová, L. 2007. „Učitelé sbory z genderové perspektivy.“ Pp. 37–43 in *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost.
- Wegge, J. et al. 2008. „Age and Gender Diversity as Determinants of Performance and Health in a Public Organization: The Role of Task Complexity and Group Size.“ *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93. No. 6: 1301–1313.
- Williams, C. L. 1992. „The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the „Female“ Professions.“ *Social Problems*, Vol. 39, No. 3: 253–267.
- Wingfield, A. H. 2009. „Racializing the Glass Escalator: Reconsidering Men’s Experiences with Woman’s Work.“ *Gender and Society*, Vol. 23, No. 1: 5–26.
- Zábrodská, K. 2009. *Variace na gender. Poststrukturalismus, diskursivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.
- Zimbardo, P., Coulombe, N. D. 2015. *Man Disconnected: How Technology Has Sabotaged what it Means to Be Male*. London: Rider books.

© BY-NC Nina Fárová, 2018

© BY-NC Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2018

Nina Fárová vystudovala sociologii na Filozofické fakultě Západočeské univerzity v Plzni, v současné době je zde doktorandkou na Katedře antropologie. V rámci své disertační práce provádí etnografický výzkum základního školství v ČR, primárně ji zajímá téma mužů a maskulinit ve feminizovaném prostředí. V současné době pracuje jako výzkumná asistentka v Národním kontaktním centru – gender a věda SOÚ AV ČR a vyučuje genderové kurzy na Katedře sociologie FF ZČU. Korespondenci zasílejte na: nina.farova@soc.cas.cz.

Přílohy

Příloha 1: Seznam respondentek a respondentů

Jméno	Instituce	Specifikace
aktivista M.	nezisková organizace	
ředitelka S.	mateřská škola	
ředitelka Z.	základní škola	
student M.	mateřská škola	pedagogická fakulta
učitel J.	mateřská škola	
učitel J.	základní škola	třídní učitel
učitel K.	mateřská škola	
učitel L.	mateřská škola	
učitel M.	mateřská škola	
učitel O.	mateřská škola	
učitel P.	mateřská škola	
učitel P.	základní škola	částečný úvazek
učitel T.	mateřská škola	
učitel T.	základní škola	zakladatel
učitel V.	mateřská škola	
učitelka E.	mateřská škola	
učitelka I.	mateřská škola	
učitelka J.	základní škola	
učitelka S.	základní škola	
učitelka V.	mateřská škola	
úřednice K.	MPSV	vedoucí
úřednice N.	MŠMT	
úředník L.	Úřad vlády	člen
úředník V.	MŠMT	vedoucí
zástupce J.	základní škola	zástupce ředitelky
zástupce M.	mateřská škola	zástupce ředitelky

Příloha 2: Seznam analyzovaných mediálních výstupů

Aktuálně.cz: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/vic-muzu-muze-do-skol-dostat-liska-rekl-ucitel-online/r~i:article:631879/>.

Blesk.cz: http://www.blesk.cz/clanek/zpravy-live-zpravy/336931/liga-otevrenych-muzu-muzi-ve-skole-by-prospeli-nejen-chlapcum.html?utm_source=blesk.cz&utm_medium=copy.

Česká televize: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1417672-na-ceskych-skolach-chybi-muzi-ucitele>.

Český rozhlas Plus: <http://prehravac.rozhlas.cz/audio/3793074>.

Český rozhlas Radiožurnál: http://www.rozhlas.cz/radiozurnal/zajimavosti/_zprava/poslechnete-si-pribeh-mladeho-ucitele-muz-na-zakladni-skole-to-je-vzacny-druh--1576050.

Deník.cz: https://moravskoslezsky.denik.cz/zpravy_region/ze-skol-mizi-ucitele-muzi-duvod-nizky-plat-20161108.html.

Echo24: <http://echo24.cz/a/iegSg/zapomente-na-zeny-zacala-diskriminace-chlapcu>.

Lidovky.cz: http://www.lidovky.cz/vice-muzu-do-skol-pozaduje-ministerstvo-ffn-/zpravy-domov.aspx?c=A090310_154009_ln_domov_glu.

Novinky.cz: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/416583-muzu-ucitelu-je-ve-skolach-cim-dal-mene-ubyvaji-hlavne-mladi.html>.

OnaDnes: http://ona.idnes.cz/muzske-vzory-muzi-ve-skolstvi-failing-boys-few-/deti.aspx?c=A150325_211133_deti_haa.

Parlamentní listy: <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Zlobive-deti-srovnaji-ve-skolach-muzi-mysli-si-Dobes-170895>.

Týden.cz: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liskuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html.

Zkratky

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ÚV – Úřad vlády