Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Dizertační práce

2019 **Mgr. Nina Fárová**

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Dizertační práce

Muži do škol: Potřeba mužů v českém základním školství

Mgr. Nina Fárová

Plzeň 2019

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra antropologie

Studijní program Historické vědy

Studijní obor Etnologie

Dizertační práce

Muži do škol: Potřeba mužů v českém základním školství

Mgr. Nina Fárová

Školitelka:

PhDr. Jaroslava Hasmanová Marhánková, Ph.D.

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2019

Prohlašuji, že jsem tuto dizertační práci zpracovala samostatně a vyznačila jsem použité prameny tak, jak je to ve vědecké práci obvyklé. Obsah elektronické a tištěné verze dizertační práce je shodný.

Plzeň, prosinec 2019 **…….**……

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla především poděkovat mé školitelce Jaroslavě Hasmanové Marhánkové. Její cenné rady a fundované komentáře výrazně přispěly k finální podobě této dizertační práce. Byla se mnou, jak se říká, v dobrém i zlém, a po celou dobu mého doktorského studia mi byla velkou inspirací.

Chtěla bych také poděkovat mým kolegyním z NKC – gender a věda, které mi byly po celou dobu psaní dizertační práce velkou oporou. Děkuji především vedoucí NKC Marcele Linkové, která mi poskytla zázemí, svou důvěru a dostatek prostoru na soustředěné psaní dizertační práce, a také Blance Nyklové a Kateřině Cidlinské, jejichž analytické poznámky a psychická podpora byly nedílnou součástí procesu psaní mé dizertační práce.

Děkuji velmi také mým rodičům, mému bratrovi a mému Honzovi, kteří nikdy ani na chvíli nepochybovali o tom, že doktorské studium bez problémů zvládnu.

V neposlední řadě děkuji všem konverzačním partnerům a partnerkám, kteří byli ochotni věnovat mi svůj čas a být tak součástí tohoto výzkumu. Bez nich by tato dizertační práce nikdy nemohla vzniknout.

OBSAH

1 Úvod: Muži do škol 1

2 Gender a genderové univerzum 4

3 Gender ve vzdělávání 7

3.1 Gender a trh práce 7

3.2 Genderované instituce a tokenismus 8

3.3 Muži ve feminizovaných profesích 9

3.4 Výzkumy genderu ve vzdělávání v české společnosti 12

4 Kritická studia mužů a maskulinit 14

4.1 Koncept hegemonní maskulinity 15

4.2 Kritika hegemonní maskulinity a maskulinity nové 16

4.3 Představy o „správném“ mužském vzoru 18

4.4 Specifika postavení mužů v primárním vzdělávání 19

5 Metodologický rámec 21

5.1 Etika výzkumu 22

5.2 Metody sběru dat a realizace výzkumu 23

5.2.1 Rozhovory 23

5.2.2 Zúčastněné pozorování 25

5.2.3 Mediální analýza 26

5.2.4 Analýza politických dokumentů 26

6 Genderové složení pedagogických kolektivů v základním školství a jeho percepce 27

6.1 Mediální reprezentace 27

6.2 Perspektiva oficiálních politik 32

6.3 Perspektiva konverzačních partnerů a partnerek 37

6.3.1 Rigidita základního školství 37

6.3.2 Feminizace základního školství 39

6.3.2.1 Dopad feminizace na chlapce a jejich prospěch 41

6.3.2.2 Ženský kolektiv a jeho specifika 43

7 Genderové univerzum 47

7.1 Genderový symbolismus 47

7.1.1 Správná učitelka a správný učitel – ideální typy 47

7.1.1.1 Racionalita vs. emocionalita 49

7.1.1.2 Riziko vs. opatrnost 50

7.1.1.3 Autorita vs. podřízenost 52
7.1.1.4 Aktivita vs. setrvačnost 56
7.2 Genderová dělba práce 59
7.2.1 Učitelství jako zaměstnání 59
7.2.1.1 Vliv finančního ohodnocení 59
7.2.1.2 Kariérní vyhlídky učitelů a učitelek 63
7.2.1.3 Co muži ve školství potřebují? 65
7.2.2 Péče – splněný sen žen? 69
7.2.2.1 Fyzický kontakt a jeho možná úskalí 70
7.2.3 Práce v kombinaci s rodinnými „povinnostmi“ 73
7.3 Individuální rovina 75
7.3.1 Očekávání od mužů v základním školství 75
7.3.2 „Chlap jinak mluví, jinak chodí.“ – představy o mužském vzoru 78
7.3.2.1 Argument absence otců v rodinách 82
7.3.3 Podpora mužů a její (ne)dostatek 84
8 Závěr: Čekání na spásu 86
9 Doporučení 90
10 Seznam literatury 91
11 Internetové zdroje 98
12 Resume 99
13 Přílohy 101
13.1 Příloha č. 1: Seznam analyzovaných mediálních výstupů 101
13.2 Příloha č. 2: Seznam analyzovaných politických dokumentů 102
13.3 Příloha č. 3: Přehled provedených rozhovorů 103

1 Úvod: Muži do škol

> *„Já si hrozně vážím toho, že ty chlapy vůbec ve školství máme. A ne, že bych nemusela babinec, ale je to mnohem náročnější. Ti pánové jsou tady potřeba. Ten chlap ve třídě prostě funguje víc.“* (učitelka S)

Podobné apely na narušení feminizovaného prostředí základních škol, které by se daly shrnout do věty *Potřebujeme více mužů ve školách,* přicházejí z různých stran – ze škol, od rodičů, z médií, z ministerstev či vládních orgánů, z neziskových organizací, i z řad různě zaměřených výzkumnic a výzkumníků (Smetáčková 2016a; Matějů, Simonová 2013; Rolfe 2005). Důvodem je například poptávka po větší diverzitě (tedy po genderově smíšených kolektivech), zejména kvůli touze 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 (Maříková 2009; Kubíčková 2003).

Příběh spojený s tímto tématem je v očích laické i odborné veřejnosti vždy podobný. České základní školství je feminizované, a děti se tak od útlého věku setkávají spíše se ženami (matky, učitelky, pečovatelky, vychovatelky, zdravotní sestry, doktorky atd.). S muži se na institucionální úrovni setkávají nejčastěji až na druhém stupni základní školy. Většinu svého dětství tedy nemají šanci čerpat z mužských vzorů vyjma otce. I tento vzor však dnes v rodinách často absentuje, převážně z důvodu přetrvávající vysoké rozvodovosti (44 % v roce 2018[1]), vysokého počtu samoživitelek (90 % žen oproti 10 % mužů v roce 2018[2]) a vyššího pracovního vytížení otců (více odpracovaných hodin a méně částečných úvazků[3]). Proto je vnímáno jako nezbytné navýšit počty mužů-učitelů na základních školách, což je jedna z nejvíce feminizovaných oblastí českého školství[4].

Navyšování počtu mužů ve vzdělávání je dle výzkumů krokem dobrým směrem. Genderově smíšené kolektivy jsou efektivnější a lidé, kteří v nich pracují, spokojenější (The Lehman Brothers Centre for Women in Business 2007; Bear, Woolley 2013; Wegge et al. 2008). Je důležité poskytovat dětem dostatek rozmanitých vzorů napříč genderovým spektrem. Přítomnost mužů ve školství totiž navyšuje heterogenitu ve výchovných postupech, což je možné vnímat jako jasné plus (Václavíková Helšusová 2007b). V České republice však zatím neproběhl ucelený výzkum, který by se podobným tématem zabýval, ani zde neprobíhají náborové kampaně cílené na muže v primárním vzdělávání, jako je tomu v některých jiných evropských zemích (Gerner Wohlgemuth 2015; Rolfe 2005; Carrington, Skelton 2003).

Tato debata je v českém veřejném diskurzu zároveň úzce spojena s aktuálním tématem kvality vzdělávání, potažmo kvality pedagogického sboru a učebních metod. Již několik let se hovoří o tom, že české vzdělávání je v krizi[5]. Funguje zde implicitní předpoklad, že je to dáno, mimo

[1] Zdroj ČSÚ: https://www.czso.cz/csu/czso/cri/pohyb-obyvatelstva-rok-2018.
[2] Zdroj ČSÚ: https://www.czso.cz/csu/czso/1-obyvatelstvo-a-rodiny-a-domacnosti-l36jv0fmto.
[3] Zdroj ČSÚ: https://www.czso.cz/csu/czso/cri/ctvrtletni-analyza-vsps-na-aktualni-tema-2-ctvrtleti-2017.
[4] Zdroj ČSÚ: https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-zf37spb61c.
[5] Více viz např. popularizačně-výzkumný projekt Chytré Česko: https://www.chytrecesko.org/.

jiné, také nedostatečným množstvím kvalitních učitelů obecně. V případě základního vzdělávání to však nejsou učitelé, ale v drtivé většině učitelky. Zatímco je tedy debata o navyšování počtu mužů ve vzdělávání genderovaná explicitně, debata o kvalitě základního školství je genderová implicitně (Fárová 2018). A mohlo by se zdát, že jedním z řešení těchto problémů je právě zvýšit počty mužů v primárním vzdělávání. Toto řešení je přijímáno jako samozřejmé, jako něco, co není třeba problematizovat. Přemýšlení o této „nápravě" českého školství však není neutrální, jelikož odráží poměrně konzervativní genderové uspořádání české společnosti, kdy jsou femininní atributy vnímané jako podřadné atributům maskulinním.[6] V takovém kontextu je feminizace školství vnímána jako negativní a „mužský princip" objevující se ve školství jako pozitivní. Ačkoli se v českém prostředí věnuje (i výzkumná) pozornost genderovým aspektům ve vzdělávání (více viz kapitola Výzkumy genderu ve vzdělávání v české společnosti), neexistuje zde výzkum, který by se zaměřoval přímo na feminizované školství, nebo výzkum, který by z feministické perspektivy kriticky reflektoval téma potřeby mužů ve vzdělávání. Proto je tato dizertační práce zaměřena na muže, kteří vyučují na prvních stupních základních škol. Tvoří nicméně pouze 3 %.[7]

Cílem mé dizertační práce je popsat a vysvětlit fungování genderového řádu v základním školství z hlediska strukturálního z(ne)výhodnění mužů v něm. Mou hlavní výzkumnou otázkou je: Jakým způsobem jsou očekávání spojená s výkonem učitelského povolání genderovaná? Dále si pokládám především tyto dílčí výzkumné podotázky: Jak jsou konstruovány představy o „správném" učiteli/muži? Jak je ustavována maskulinita (a femininita) v každodenních interakcích? Jak vypadají genderové vztahy a mocenské hierarchie ve feminizovaném prostředí, a jaké mají důsledky pro muže a ženy působící v základním školství? Jak se genderové představy propisují do genderového řádu fungujícího v základním školství a jak následně zasahují do žité reality jednotlivých mužů a žen? Proč a jakým způsobem funguje v základním školství apel na navyšování počtu mužů v něm? Ambicí dizertační práce je tedy 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 základním vzdělávání přibývalo a zároveň nedocházelo ke stereotypnímu vykreslování mužů a žen v tomto prostředí. Výsledky dizertačního výzkumu jsou zároveň dalším střípkem do mozaiky o tom, jakým způsobem je česká společnost genderovaná.

V rámci dizertační práce navazuji na svůj předchozí kvalitativní výzkum, který jsem provedla pro účely své diplomové práce v letech 2013 a 2014, který se zabýval situací učitelů v mateřských školách (částečné výstupy lze nalézt ve Fárová 2015 a Fárová 2018). Jedním ze zjištění tohoto výzkumu je, že v mateřských školách jsou muži přijímáni s nadšením a

[6] Česká společnost je poměrně genderově konzervativní, což lze vidět nejen v otázkách genderovanosti školství, o kterých bude tato práce, ale také například v postojích veřejnosti k rolím a úkolům mužů a žen v rodině a ve společnosti (Červenka 2016) nebo v postojích k feminismu (Havelková, Oates-Indruchová 2015).

[7] Průměr zemí OECD je 18 % učitelů-mužů na prvních stupních základních škol. Nejvíce jich nalezneme v severských zemích (např. Norsko 25 %), Česká republika se nachází spíše na chvostu pomyslného žebříčku vedle Kazachstánu (2 %) nebo Ukrajiny (1 %). Zdroj The World Bank: http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR.FE.ZS.

očekáváním změny, a to do té míry, že dochází k hierarchizaci učitelů a učitelek (kdy muži jsou v pomyslném žebříčku stavěni výš), a ke zřetelnému odmítání feminizace mateřského školství. Aby bylo možné prozkoumat, jak tyto procesy přesně fungují, začala jsem se podrobněji zajímat o feminizované školství a jeho důsledky pro ženy a muže. To mě přivedlo ke zkoumání těchto jevů v prostředí základního školství, kde jsem se rozhodla provést etnograficky zaměřenou dizertační práci. Cílem dizertační práce je tedy popsat a analyzovat fungování základního školství vzhledem k jeho feminizaci a vzhledem k postavení mužů v něm.

Teoretická část práce se věnuje roli genderu ve vzdělávání, vzdělávacích institucích a pedagogických sborech. Představím v ní nejen koncepty spojené s genderovaností institucí a specifické aspekty pozice mužů pracujících ve feminizovaných profesích, ale také Kritická studia mužů a maskulinit (CSMM), která jsou pro tuto práci klíčovou teoretickou perspektivou. V metodologické části práce se věnuji epistemologickým východiskům, etice výzkumu a metodám sběru dat. První analytická část dizertační práce se zaměřuje na systému základního školství a na to, jak je z různých úhlů pohledu (média, oficiální politiky, konverzační partneři a partnerky) nahlíženo genderové složení pedagogických kolektivů. Struktura druhé analytické části dizertační práce je rámována třemi rovinami genderového univerza Sandry Harding (1986) – genderovým symbolismem, genderovou dělbou práce a individuálními genderovými identitami – skrze které lze velmi dobře popsat fungování genderového řádu v prostředí základního školství. V závěru nabídnu odpověď na otázku, zda se české základní školství skutečně změní, pokud v něm bude více mužů, a představím některá praktická doporučení.

2 GENDER A GENDEROVÉ UNIVERZUM

Gender můžeme definovat jako jeden z aspektů sociální struktury, který nám umožňuje popsat pravidla a institucionální praktiky, které počítají s odlišnými rolemi pro muže a ženy. Genderové struktury podmiňují lidské jednání a vědomí a limitují možnosti volby mužů a žen (Young 2010). Lidé se těchto omezených možností ujímají a vztahují se k nim, zároveň však utvářejí vlastní variace na tyto možnosti. Na úrovni identit a rolí je tedy gender zažíván na určité škále – jako kontinuum, které není stabilní, neměnné ani čistě binární, a z něhož lidé akcentují v různých situacích různé aspekty (Jarkovská 2009). Gender je tedy určitou strukturální vazbou mezi *„institucionálními podmínkami, individuálními životními šancemi a jejich realizací“* (Uhde 2010: 25).

Podle Harding (1986, 2008) je gender hlavním způsobem, skrze který jsou organizovány sociální vztahy ve společnosti[8]. Koncept genderového univerza (Harding 1986) definuje tři roviny genderové skutečnosti: rovinu symbolickou, rovinu dělby práce a rovinu individuálních identit. První rovinou je rovina symbolická, kterou Harding (1986) definuje jako tendenci popisovat svět kolem nás skrze dichotomii mužské vs. ženské, přičemž mužské je vždy nadřazeno nad ženské. Vše kolem je v rámci našeho vnímání zařazeno do jedné z těchto protikladných kategoriích, a to i přesto, že toto rozřazení nemá nic společného s biologickými odlišnostmi mezi pohlavími (např. kultura a příroda, objektivita a subjektivita, rozum a emoce, viz Šmausová 2002). Namísto údajné komplementarity mezi mužským a ženským principem zde však funguje hierarchie, kdy mužskému principu přisuzujeme vždy vyšší hodnotu (Harding 1986, Šmausová 2002). Pracování s kategoriemi mužský a ženský princip je bytostnou součástí mateřského i základní školství v České republice (Fárová 2018). Existují určité „mužské“ vlastnosti a určité protichůdné „ženské“ vlastnosti, které jsou spojovány s činnostmi nebo povoláními bez ohledu na biologické pohlaví člověka, který je zastává. Zdánlivá komplementarita těchto vlastností je však spíše zakrýváním skutečné hierarchizace učitelů a učitelek v základním školství, když mužský princip je hodnocen pozitivněji než princip ženský (Fárová 2018).

Na symbolickou rovinu navazuje rovina genderové dělba práce, kdy jsou na základě zmíněné dichotomie mužům přiřazovány jiné funkce a pozice než ženám. Dělba práce mezi muži a ženami je považována za přirozenou, ačkoli ve skutečnosti nabývala různých podob a byla vždy jen normativní konstrukcí sloužící k legitimizaci nerovného přístupu k ženám na pracovním trhu (jejich pracovní směřování bylo vždy spojováno s reprodukcí) (Harding 1986). Tato nerovná dělba práce umožňuje mužům lepší přístup ke zdrojům, který se poté projevuje v akumulaci moci a stoupání ve společenské hierarchii. Ustanovení symbolické dichotomie má tedy vliv na reálný (materiální) prospěch žen a mužů v oblasti práce (Šmausová 2002). Zaměstnání vyučujících na prvním stupni základní školy je v současném genderovém řádu

[8] Koncept genderového univerza byl také podroben kritice (např. Ellis, Fopp 2018). Jedním z problémů je, že Harding nepracuje s konceptem intersekcionality, tedy nezohledňuje různé typy nerovností a jejich prolínání. Existuje totiž mnoho situací, kdy gender není hlavní osou nerovnost, a i jiné nerovnosti (etnicita, sexualita) jsou určující.

konotováno femininně. Je to dáno nejen výraznou procentuální převahou žen v tomto zaměstnání, ale také tím, že toto zaměstnání je spojeno s výchovou a vzděláváním těch nejmenších dětí. Učit malé děti je stále často vnímáno jako „ženská práce“ (Čermáková 1997). Ženy zároveň v základním školství výrazně méně často obsazují vedoucí pozice (Fárová 2018) a také pobírají průměrný nižší plat než muži (Münich 2015[9], Pavlík, Smetáčková 2006).

Třetí rovinou genderové skutečnosti je individuální rovina, tedy genderové role, kterým se učíme v průběhu socializace. Genderový symbolismus a genderovou dělbu práce skrze tyto role reprodukujeme a předáváme dalším generacím. Již existující hierarchicky uspořádaná genderová struktura tak předkládá tzv. správné způsoby socializace, které je možné sankcionovat, pokud nejsou naplňovány (Harding 1986, Šmausová 2002). Genderové role jsou tedy jakýmsi zvnitřněním a zároveň završením celého procesu. Dívky jsou už odmalička směřovány do pečujících profesí, jedním z nich je i učitelka na základní škole. Ženy jsou totiž vnímány jako ty, které jsou lépe vybaveny pro péči o malé děti (Hašková 2005; Wingfield 2009), podle čehož je s nimi v rámci socializace zacházeno. Být učitelkou na základní škole je vnímáno jako jedna z tzv. správných kariér pro dívku. Struktura základního školství tomu odpovídá, ať už vysokým počtem studentek na pedagogických školách (94 % na středních a 82 % na vysokých školách[10]) a učitelek na základních školách (84,5 % ve školním roce 2015/2016[11]) nebo deklarovaným snadným kombinováním učitelské profese a rodičovství (Václavíková Helšusová 2007b).

Genderové univerzum[12] jako celek podle Harding (1986) funguje tak, že genderový symbolismus je určitým všeobjímajícím rámcem, genderovaná dělba práce je jeho praktickým projevem, a genderové role jsou vzorce myšlení a chování, kterými uvádíme sebe sama do souladu s genderovým symbolismem a s takovým typem práce, která přísluší naší genderové roli. Odhalením a popisem těchto tří rovin Harding tedy *„vysvětlila mechanismus jakoby automatické reprodukce androcentrické genderové organizace světa, která se do značné míry zasluhuje o dojem její přirozenosti či tradičnosti“* (Šmausová 2002: 20). Proces produkování genderového univerza však není jednosměrný (tedy vedoucí přímo od jedné roviny k druhé) ale spíše cyklický, kdy se jednotlivé roviny genderového univerza vzájemně a zpětně utvrzují.

V rámci genderového symbolismu označíme určité prvky, vlastnosti, povolání za mužské či ženské, což se projeví v dělbě práce na trhu práce (případně i naopak). A jelikož se kategoriím mužského a ženského principu učíme již v průběhu socializace, dochází k reprodukci původního arbitrárního (tzn. nahodile zvoleného) genderového symbolismu i v prostředí základního školství, které se nám poté se všemi jeho aspekty jeví jako „přirozeně“ ženské.

[9] Münich hovoří o rozdílech v platech učitelů a učitelek jako o zanedbatelných, přesto je patrné, že učitelé mají ve všech věkových kategoriích (kromě kategorie 60+) vyšší platy než učitelky. Více k platovým rozdílům, jejich příčinám a dopadům lze nalézt v kapitole Vliv finančního ohodnocení.

[10] Zdroj ČSÚ: https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-73ahyrt9w2.

[11] Zdroj ČSÚ: https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-73ahyrt9w2.

[12] Genderové univerzum pojímám analogicky k pojmu genderový řád, který lze definovat jako *„historicky konstruovaný vzorec mocenských vztahů mezi muži a ženami a definice ženství a mužství platné pro celou společnost“* (Connell 1987 in Vodochodský 2007: 35).

V českém kontextu jsme však nyní v situaci, kdy je formulována potřeba doplnit či vylepšit toto „přirozeně“ ženské prostředí muži-učiteli. Jak se tato potřeba projevuje a jak souvisí s fungováním genderového řádu v základním školství v České republice, je předmětem předkládané dizertační práce.

Podobné přístupy k pojetí genderu, se kterými budu v dizertační práci částečně pracovat, ale které, tak jako koncept genderového universa, netvoří její výkladovou kostru, lze nalézt u dvojice West a Zimmermana a u Sandry L. Bem. Bem (1993) přichází s tzv. teorií genderových čoček, které tvarují naše vnímání sociální reality. Tyto genderové čočky lze definovat jako určité skryté předpoklady vtělené do kultury, institucí i individuálních myslí, které udržují mužskou nadvládu a ženskou podřízenost. Bem definuje tři takovéto čočky: androcentrismus, genderovou polaritu a biologický esencialismus (Bem 1993). West a Zimmerman (1987) přicházejí s etnometodologickou teorií „dělání genderu“ (doing gender), která odkazuje k opakovanému a rutinnímu provádění a performování genderu v rámci každodenních interakcí. Toto dělání maskulinity či femininity, které se opakováním zdají jako přirozené, je odehráváno pro druhé, kteří toto hraní zároveň očekávají. Individuální „dělání genderu“ se tedy propisuje nejprve do vzájemných vztahů a poté také do institucionální oblasti (West, Zimmerman 1987), čemuž se věnuje následující kapitola.

3 GENDER VE VZDĚLÁVÁNÍ

Genderové konotace nejsou spojovány pouze s lidmi jako takovými, ale i s činnostmi, které jsou lidmi vykonávány, a institucemi, ve kterých lidé působí (Šmausová 2002). Aby bylo možné poukázat na to, jak se gender promítá do vzdělávání, je třeba tedy nejprve objasnit, jak se genderový řád promítá do fungování trhu práce, (vzdělávacích) institucí a pracovních kolektivů.

3.1 Gender a trh práce

Jednou ze základních lidských činností, která je genderovaná, je zaměstnání a práce. Již od dob, kdy ve společnosti funguje specifická dělba práce (především od nástupu modernity), mají muži a ženy tendence pracovat v odlišných oblastech nebo zaměstnáních. Strukturace zaměstnání podle genderu a kódování některých zaměstnání jako ženských či mužských je *„základním aspektem moderních společností“* (Young 2010: 146) a je *„historicky zakořeněné v kulturních systémech významů a představ o tom, co je femininní/maskulinní“* (Alvesson, Billing 2008: 49). V západních společnostech považujeme za femininní atributy, jako jsou emocionalita, křehkost, péče, kooperace, tělo, příroda, pasivita a závislost, mezi maskulinní atributy řadíme racionalitu, sílu, agresi, soutěživost, vědu, aktivitu a nezávislost (Francis 2000), což se promítá i do segregace trhu práce.

Pracovní trh je genderově segregován horizontálně i vertikálně a existuje jen málo povolání, kde je poměr obou pohlaví vyrovnaný (Alvesson, Billing 2008). Stále existují lokálně specifické představy o určitém typu práce, vzdělání a kariéry, které se pojí jen s jedním genderem. Většina zaměstnání tedy není genderově neutrální a různým zaměstnáním je připisována různá míra maskulinity či femininity, což platí i pro pracovní trh v České republice. Genderová segregace trhu práce vede k tomu, že zde vznikají dvě oddělené oblasti – „mužská“ a „ženská“ práce (Valentová, Šmídová, Katrňák 2007). Formálně získané vzdělání a společenská očekávání často směřují muže a ženy do těchto dvou oddělených oblastí.

V některých případech se genderová segregace trhu práce může stát určujícím důvodem, který rozhodne o jedincově pracovním zařazení (Alvesson, Due Billing 2009). Jak vyplývá z některých výzkumů, pro ženy je obtížnější dostat se na určité pracovní pozice, proto si vybírají taková zaměstnání, která jsou pro jejich pozdější kariéru snazší, např. povolání učitelky (Charles, Bradly 2002). Volba je to ale spíše v uvozovkách. Jak říká například Šmídová, anticipace pracovního uplatnění vychází *„spíše z představ o (genderově) vhodném zaměstnání vzhledem k předjímané životní dráze aktéra či aktérky“* (Šmídová 2009: 709).

S trhem práce a jeho genderovým nastavením je také úzce spojena představa muže jako hlavního živitele rodiny. Obraz muže-živitele, který podporuje muže v tom, aby se cíleně orientovali na práci a kariéru, je v dnešní společnosti stále funkční (Smetáčková 2016a; Fárová 2015; Maříková 2012; Alvesson, Billing 2009). Šmídová (2009) dokonce tvrdí, že genderová dělba práce vyžaduje od mužů konformitu se statusem živitele. Představa o muži-živiteli je

aktuální i přesto, že v České republice již několik dekád funguje model dvoupříjmových rodin (Možný 2002), jehož stabilní základy byly položeny v období reálného socialismu.

3.2 Genderované instituce a tokenismus

Genderovanost se nevyhýbá nejen trhu práce jako celku, ale ani institucím či organizacím, které se na něm vyskytují. Podle jedné z předních teoretiček genderovanosti organizací Joan Acker (1990) nejsou organizace genderově neutrální, a genderové rozdíly a nerovnosti se vpisují do jejich konstruování a fungování. Zdánlivě neutrální organizace nám předkládají ideu odosobněného ideálního pracovníka, který nemá specifický gender (Beck, Beck-Gernsheim 1995; Acker 1990). U každého ideálního pracovníka však implicitně předpokládáme určité charakteristiky, které se pojí s maskulinitou nebo femininitou. Genderované vzorce a vlastnosti (např. racionalita/emocionalita, kontrola/podřízenost) se tak propisují do nejrůznějších typů organizací, které hrají zásadní strukturální roli v reprodukci genderových nerovností (Acker 1990, Kanter 1977).

Když Acker (1990) popisuje genderovanost organizací, říká, že v organizacích, kde dominují muži, je tento ideál pracovníka spojován implicitně s mužskými charakteristikami – s mužským tělem, mužskou (hetero)sexualitou a reprodukcí, mužskou kontrolou emocí a mužskou placenou prací. Ideální pracovník je také spojován s úplným odstřihnutím se od rodinných závazků (Beck, Beck-Gernsheim 1995). Ženská práce spojená s ženským tělem, reprodukcí, sexualitou, péčí o děti a domácnost, menstruací a emocemi je oproti tomu stigmatizována a devalvována. Maskulinita poté prostupuje všechny organizační procesy, a dochází tak k marginalizaci žen a udržování genderových rozdílů (Acker 1990).

Acker (2006) také definuje tzv. režimy nerovností, což jsou podle ní různě související procesy, praktiky a významy, které udržují nerovnosti (genderové, třídní, rasové) v dané organizaci. O nerovnosti v organizacích lze podle Acker mluvit ve chvíli, kdy existují systematické rozdíly v moci a v kontrole zdrojů a výstupů, například rozdíly v povyšování, jistotě zaměstnání, platu a jiných finančních odměnách nebo radosti z práce a vztazích na pracovišti (Acker 2006).

Neméně důležitá je v tématu genderovaných institucí teorie tokenismu Rosabeth Moss Kanter (1977). Podle teorie tokenismu existuje v každém kolektivu určitá dominantní a určitá minoritní skupina, jejichž procentuální poměr přináší specifika pro daný kolektiv. Tokenem je nazýván příslušník (příslušnice) určité skupiny, který v daném sociálním prostředí, vzhledem k určující charakteristice (např. právě genderu[13]), zastává minoritní postavení. O tokenech lze podle Kanter mluvit v případech, kdy procentuální zastoupení minoritní skupiny nepřesáhne 15 % z celkového počtu osob. O takové skupině, která se dělí na dominantní a tokeny, hovoří Kanter (1977) jako o „nevyvážené skupině“ (skewed group). Tokeni se v takovém prostředí stávají reprezentanty (reprezentkami) své skupiny obecně, a je jim tak věnována mnohem větší pozornost, což jim může přinášet výhody i nevýhody (Kanter 1977). Učitelé na prvních

[13] Teorie tokenismu se netýká pouze genderového složení pracovních kolektivů, ale lze ji aplikovat také na další sociální charakteristiky, jako je rasa, etnicita, třída či náboženství.

stupních základních škol jsou tedy dle této teorie tokeny - na prvních stupních základních škol jich působí pouze 3 %[14].

Proporční výjimečnost tokenů je podle Kanter spojená se třemi percepčními tendencemi, které determinují dynamiku mezi tokeny a dominantní skupinou: viditelnost, kontrast a asimilace (Kanter 1997: 210). Viditelnost znamená, že tokeni jsou kvůli svým nízkým počtům více viditelní (v případě úspěchu i neúspěchu). Kontrast se pojí s tím, že ve skupině jsou zvýrazňovány rozdíly mezi tokeny a dominantní skupinou, přičemž dominantní skupina je brána jako norma (což je jedna ze strategií dominantní skupiny, jak si udržet své privilegované postavení). Asimilace odkazuje k určitému zdeformování vlastností tokena tak, aby odpovídal generalizované a stereotypní představě o něm. Na existenci či absenci těchto percepčních tendencí v případě učitelů na základních školách bude poukázáno v analytické části této práce.

Dopady tokenismu na ženy v maskulinizovaných profesích jsou však velmi odlišné od dopadů na muže v profesích feminizovaných. V prostředí, kde dominují muži, čelí ženy poměrně vysoké míře nepřátelství ze strany kolegů (Křížková 2003), jsou sociálně izolované a ignorované (Kanter 1977). Muži si ve feminizovaných kolektivech vedou o poznání lépe. Jejich zvýšená viditelnost a zdůrazňování rozdílů mezi muži a ženami jim totiž mohou přinášet i řadu výhod (Wingfield 2009, Acker 1990), které budou podrobněji rozebrány v následující kapitole.

3.3 Muži ve feminizovaných profesích

Nejen v současnosti, ale i dříve v historii existovaly oddělené sféry práce (mužská a ženská), které byly vždy zapovězené pro jedno nebo druhé pohlaví. Pokud muži dělali ženskou práci, riskovali často výsměch nejen od žen ale i od ostatních mužů. A jelikož prestiž byla historicky prakticky vždy spojená s takovou prací, kterou vykonávali muži, ztratili muži společenský status a moc pokud se rozhodli vykonávat ženskou práci (Alvesson, Billing 2008).

Historicky docházelo také k proměnám toho, co je vnímáno jako mužská či ženská práce a spolu s tím tedy i k proměnám prestiže daného zaměstnání. Příkladem může být úřednická profese. Úřednickou profesi koncem 19. století vykonávali pouze muži a povolání mělo vysoký sociální status. Postupně docházelo k navyšování počtu žen v této profesi, až v roce 1930 ženy tvořily více než 40 % úředníků a status tohoto povolání se výrazně propadl. Z úřednické profese se tak v západním kontextu stalo „typicky“ ženské zaměstnání (Alvesson, Billing 2008).

Velmi podobným procesem prošlo i učitelské povolání. Ještě v 19. století měli jen muži přístup k vyššímu vzdělání a jen oni také mohli vzdělání předávat dále (Bahenská 2005). Až na přelomu 19. a 20. století začala část společnosti podporovat rozvoj dívčích škol a ženy měly možnost získat vyšší vzdělání. Jako první povolání pro ně vhodná byla stále viděna hlavně ta, která jsou blízká rolím matky nebo manželky – ošetřovatelky, učitelky, pečovatelky (Bahenská 2005). Postupem času se poměr zcela obrátil. Na základních školách bylo ještě ve školním roce

[14] Zdroj World Bank: http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR.FE.ZS.

1953/1954 jen o 10 % více žen než mužů, v roce 1965/1966 byl rozdíl již 40 %, a na konci osmdesátých let už zde ženy tvořily téměř 84 %. Na prvním stupni ženy-učitelky tvořily ve školním roce 1993/1994 93 % vyučujících (Gobyová 1994). Dnes je učitelské povolání výhradně doménou žen, tedy kromě nejvyšších vzdělávacích stupňů. Dle 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)[15]. Došlo k takzvané feminizaci školství[16], a tedy k nerovnému zastoupení mužů a žen ve školství, což se projevuje nejvýrazněji na nižších vzdělávacích stupních (Havlík, Koťa 2007: 84).

Feminizovaný však není jen sektor školství, ale také zdravotnictví, sociální práce, pečovatelství, bankovnictví či státní a neziskový sektor[17]. Pro feminizovaná povolání jsou typické nízké platy a nízká prestiž (IWPR 2017, CVVM 2016), což obecně nesouvisí pouze s faktem, že je v nich více žen, ale se skutečností, že ženská práce je podhodnocována (Uhde 2009, Fraser 2004). Příčinou nízkého zastoupení mužů ve feminizovaných profesích je podle některých výzkumů hlavně nízká prestiž takových povolání a nízké finanční ohodnocení (Henson, Rogers 2001; Gobyová 1994; Heikes 1991)[18]. Vysoký podíl žen v daném zaměstnání, jeho prestiž a platové ohodnocení jsou tedy těmi faktory, které ovlivňují nejen zájem o dané zaměstnání u studentů a absolventů, ale i to, jak je vnímána perspektiva zaměstnání v časovém horizontu (Čermáková 1997).

Muži ve feminizovaných profesích jsou tedy ve specifickém postavení, v rámci něhož čelí určitým výhodám i nevýhodám. Mezi nevýhody patří penalizace za nedodržování společenských standardů, které se od mužů očekávají. Muž ve feminizované profesi většinou nenaplňuje konvenční standard mužského úspěchu, pod který spadá například pozice moci a role muže-živitele (Sargent 2000), nebo je vystavován společenským pochybám o své dostatečné mužnosti, ať už ve formě předpokládané zženštilosti či homosexuality (Henson, Rogers 2001; Sargent 2000).

[15] Zdroj ČSÚ: https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-73ahyrt9w2.

[16] Feminizací je myšlen *„sociální jev, kdy v určitých odvětvích nebo v některých profesích postupně nabývá převahy ženská pracovní síla“*, což má své pozitivní i negativní důsledky (Gobyová 1994: 5).

[17] V roce 1994 bylo školství na čtvrtém místě na pomyslném žebříčku nejvíce feminizovaných povolání, hned za sociální péčí, zdravotnictvím a peněžnictvím (Gobyová 1994).

[18] Prestiž učitelského povolání je však komplexnější problém. S tvrzením, že učitelské povolání má nízkou prestiž, nekorespondují například výsledky CVVM, kde se povolání učitele na základní škole vyskytuje v žebříčku prestiže na čtvrtém nebo pátém místě (Červenka 2005, CVVM 2016). Je však otázkou, jakou roli hraje v těchto žebříčcích uvádění učitelského povolání ve tvaru generického maskulina a zda by se výsledky prestiže učitelského povolání lišily, kdyby byl uváděn tvar „učitelka na základní škole“. Výzkumy ze zahraničí hovoří o nižší prestiži v případě uvádění ženské varianty (Formanowitz et al. 2003), výzkum z České republiky však u učitelského povolání zaznamenal vyšší prestiž u označení „učitelka na základní škole“ než u označení „učitel na základní škole“ (Smetáčková 2016b). To však může být způsobeno tím, že u mužů je vzhledem k jejich předpokládaným kariérním aspiracím vnímáno zaměstnání učitele na základní škole jako nedostatečné, zatímco u žen je prestiž spojená s tímto povoláním vnímána z hlediska kariéry jako dostatečná.

Z výzkumů mužů ve feminizovaných profesích však vyplývá, že muži požívají mnoha výhod. Ve feminizovaných profesích existuje preference přijímání mužů (Williams 1992), mají větší podporu na pracovišti (oproti ženám v maskulinizovaných profesích) (Taylor 2010), vykonávají méně administrativních či jinak „nepříjemných" činností (Fárová 2015) nebo existují snahy jim finančně přilepšit (Pavlík, Smetáčková 2006). Jednou ze zásadních výhod je také snadnější přístup do vedoucích pozic (Pavlík, Smetáčková 2006; Williams 1992). Známá metafora skleněného stropu, která platí pro ženy v maskulinizovaných profesích, není na situaci mužů ve feminizovaných profesích aplikovatelná. Pro popis jejich situace se využívá metafory opačné, metafory skleněného výtahu (Williams 1992). Tato metafora upozorňuje na to, že muži pracující ve feminizovaném prostředí těží ze svého specifického postavení tím, že mají urychlenou a jednodušší cestu k prestižnějším a lépe placeným funkcím v daném oboru z důvodu nerovného genderového společenského uspořádání, kdy si muže spojujeme s atributy a schopnostmi potřebnými pro vedení (na rozdíl od žen) (Wingfield 2009[19]; Williams 1992). Snaha subtilně „popostrkovat" muže do vedení je patrná také u ředitelů a ředitelek škol, kteří toto vnímají jako možnost finančního přilepšení a naplnění tzv. správné mužské kariéry (Pavlík, Smetáčková 2006).

Jak již bylo řečeno, profese vyučujících na základních školách je feminizovaná. Nejen že zde početně dominují ženy, ale jelikož je tato profese zároveň vnímána jako tzv. ženská, očekáváme zde ženské vlastnosti a atributy (empatie či trpělivost aj.). Tato očekávání se promítají do obrazu učitelství jako takového, který se traduje v české společnosti (Václavíková Helšusová 2007b). Funguje zde například horizontální genderová segregace vyučovaných předmětů, kdy učitelé učí často jiné předměty než učitelky (zeměpis, informatika, tělesná výchova vs. český jazyk, výtvarná výchova), což koresponduje s představou o určitých tzv. typicky mužských a ženských oborech (Václavíková Helšusová 2007b).

Existují také poměrně podstatné rozdíly ve vnímání učitelů a učitelek základních škol. Obvykle se ve veřejném mínění setkáváme s představou učitele-muže jako *„důstojného předavatele vzdělání a učitelky-ženy jako roztržité vychovatelky deformované povoláním",* jelikož práce učitelky má spíše *„výchovný aspekt, jemuž „každý rozumí", protože také vychovává nějaké dítě"* (Václavíková Helšusová 2007b:39). U učitelů se oproti tomu předpokládají odborné znalosti získané vzděláním a z toho vyplývající vyšší respekt a vyšší finanční ohodnocení (Václavíková Helšusová 2007b). Ačkoli již zmíněný obraz muže-živitele rodiny není příliš v souladu s učitelským povoláním, protože toto povolání je ve srovnání s jinými spojováno s nižší mzdou, představa muže jako živitele rodiny zároveň udržuje primární školství feminizované, jelikož muži vyhledávají taková zaměstnání, která s touto představou lépe korespondují. Tím de facto uvolňují ženám místa v podfinancovaném sektoru základního školství (Václavíková Helšusová 2007b).

[19] Wingfield (2009) však upozorňuje na to, že teorie skleněného výtahu nemá jen dimenzi genderovou, ale také dimenzi rasovou. Tvrdí, že tato teorie je platná pouze v případě bílých mužů. Pokud se totiž zaměříme na černé muže ve feminizovaných profesích (např. muže mezi zdravotními sestrami), zjistíme, že touto výhodou nedisponují.

Muži jsou tedy v prostředí základních škol ve velmi specifickém postavení. Vstupují do prostředí, které společností není vnímáno jako pro ně typické a ve většině případů jsou součástí čistě ženského kolektivu. Muž pak může v takovém prostředí působit jako určitá „abnormalita“, jako někdo, kdo narušuje „normální biografii“ a stává se určitou hybridní formou (Šmausová 2002) či tokenem (Kanter 1977). Zároveň často zaujímají lépe placené pozice a jsou jim připisovány lépe společensky hodnocené vlastnosti.

Na této dvojznačnosti se do velké míry podílí představy, které si v souladu s genderovým společenským uspořádáním asociujeme s feminizovaným školstvím. Učitelka je symbolem současného rigidního primárního školství, které je třeba změnit a které samo o sobě není v pořádku. Muži jsou explicitně vnímáni jako ti, kteří mohou feminizované primární školství vylepšit a obohatit svým novým vhledem, jsou symbolem změny a očekávání (Fárová 2015). Přínos mužů není zpochybňován a muži jsou tak považováni za přínos často pouze kvůli tomu, že jsou muži (bez ohledu na jejich učitelské kvality). Feminizace základního školství je také v obecném diskurzu vnímána jako nežádoucí či dokonce škodlivá, ačkoli toto hodnocení vyplývá pouze ze stereotypních představ o mužích a ženách (Sevier, Ashcraft 2009). Ospravedlnění navyšování počtu mužů ve feminizovaném školství se nebezpečně blíží tomu, že přítomnost mužů je nezbytným korektivním mechanismem zamezujícím tomu, aby byl někdo až příliš vystavován působení pouze žen (ibid).

3.4 Výzkumy genderu ve vzdělávání v české společnosti

Aby byl obrázek o genderovanosti institucí komplexní, je na závěr této kapitoly důležité zdůraznit a představit, jak se gender a genderové stereotypy projevují ve vzdělávání v České republice obecně. Nejedná se totiž jen o situaci učitelek a učitelů, ale záleží také na školském kurikulu (formálním i neformálním) a jeho vlivu na reprodukci genderových nerovností, a to hlavně skrze žáky a žačky.

Z výzkumů v českém prostředí jednoznačně vyplývá, že žačky čelí jiným očekáváním než žáci. Je od nich očekáváno, že budou nekonfliktní, pilné a poslušné, zatímco žákům jsou tolerovány horší známky, různé přestupky a vymezování se vůči autoritě. Podle těchto očekávání jsou také žáci a žákyně odlišně hodnoceni a případně penalizováni za jejich nedodržování. Ačkoli dívky dosahují v průměru lepších známek, jejich dobré výsledky jsou často zpochybňovány s důrazem na „pouhé šprtání se“ bez pochopení podstaty a logiky učiva, což je připisováno chlapcům. Takový přístup následně ovlivňuje jejich ambice a sebevědomí (Smetáčková 2005). Od dívek je také očekáváno jiné studijní či profesní zaměření v budoucnu korespondující s jejich genderovou rolí (Jarkovská, Lišková 2008, Smetáčková 2005). Nerovnosti ve školním prostředí nejsou však vytvářeny pouze na základě genderu, ale také na základě jiných sociálních kategorií, které se vzájemně prolínají a fungují na podobných principech, jako je například věk a etnicita/národnost (Jarkovská 2009).

V rámci vzdělávání záleží také na učebních materiálech a pomůckách, i ty totiž mohou přispívat k reprodukci genderových stereotypů. Projevuje se to například skrze oslovování žactva

v generickém maskulinu „žáci“, používáním nevhodných příkladů, které stereotypně pracují s rolemi žen a mužů, nebo nedostatkem významných žen-badatelek v učebnicích (Václavíková Helšusová 2007a). Genderovaný je také fyzický prostor samotných škol, například skrze (dobrovolnou) separaci dívek a chlapců v rámci zasedacího pořádku, skrze vzhled jednotlivých učeben či nástěnek nebo skrze venkovní, sportovní aktivity, kterým dominují spíše chlapci (Jarkovská 2013).

Předsudky samotných vyučujících vůči tomu, jací by žáci a žákyně měli být, a interpretace jejich jednání podle toho, hrají ve školském prostředí velmi podstatnou roli (Jarkovská 2009). Výzkumy naznačují, že jedním z klíčových prvků při řešení genderových nerovností ve školství je právě genderová senzitivita samotných vyučujících. Tzv. genderově citlivá pedagogika (Jarkovská 2013, Smetáčková 2007, Smetáčková 2006) se zasazuje o přenášení principů genderové rovnosti do praxe a o reflexi genderových nerovností a stereotypů na straně vyučujících, která přispěje k férovějšímu přístupu ke všem.

4 KRITICKÁ STUDIA MUŽŮ A MASKULINIT

Kromě teoretických konceptů z oblasti genderovanosti institucí a vzdělávání pracuji ve své dizertační práci s klíčovými koncepty Kritických studií mužů a maskulinit (Critical Studies of Men and Masculinities (CSMM)), kterým se bude věnovat následující kapitola. CSMM jsou již několik desítek let etablovanou feministickou perspektivou, která poukazuje na fungování genderových mocenských hierarchií z hlediska mužů a na jejich pozici v genderovém řádu, a to jak ve vztahu mužů k ženám tak ve vztahu mužů k jiným mužům (např. Kimmel 2008, Connell 2005, Morgan 1992, Connell 1987). CSMM (vycházející původně z tzv. Men 's Studies (Kimmel 1986)) si kladou mimo jiné otázku, co znamená být v dnešní době mužem – tedy jak lze nahlížet na maskulinitu, jejíž definice si v posledních dekádách prošla dramatickými změnami – a jak muže a maskulinity dnes zkoumat (Morgan 1992).

Maskulinita není fixně zakotvena v člověku. Je spíše *„konfigurace praktik ustavovaných v sociální akci – může se tedy lišit podle genderového nastavení ve specifickém kontextu"* (Connell, Messerschmidt 2005: 836). Neexistuje jeden typ maskulinity (nebo femininity), ale je možné rozpoznávat a konstruovat různé verze maskulinit (Kimmel 2008)[20]. Proto je vhodnější hovořit spíše o maskulinitách než o maskulinitě. Maskulinity jsou určitými strukturami, ke kterým se vztahujeme při uvažování o sobě samých, a jejich konstrukce je ovlivněna daným (historický, geografickým, genderovým atp.) kontextem. Jedinec tudíž ve vytváření nějaké vlastní verze maskulinity může být kreativní jen částečně. Na jednu stranu nemůže vystoupit z již existujících širších diskurzivních rámců či struktur a vytvářet něco radikálně nového, na druhou stranu může strategicky mobilizovat dílčí části těchto struktur a konstruovat tak „vlastní" verzi maskulinity (případně i femininity). Taková konstrukce se projevuje vždy v rámci nějaké sociální akce, během které dochází k neustálé identifikaci mluvčích se *„specifickými formami mužských a ženských identit, případně k jejich vymezování se vůči nim"* (Zábrodská 2009: 87). A jelikož genderové nastavení kontextu základního školství je specifické vysokou početní převahou žen, konstrukce maskulinit ze strany mužů zde učících se od toho odvíjí (Fárová 2015).

Kontextuální povaha maskulinity také souvisí s tím, zda a případně jak můžeme definovat určité mužské vzory. V tomto smyslu mi pro dizertační práci mi byla inspirací studie pracující s koncepty CSMM od Catherine Ashcraft a Briana Seviera (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, které si spojujeme s tzv. mužskými vzory, a na očekávání, která na muže klademe. Tato studie kriticky nahlíží na tři typy zdůvodnění, proč by mělo být přínosné navyšovat počet mužů v primárním vzdělávání, které vycházejí z dosud provedených výzkumů.

První zdůvodnění vyplývající z výzkumů spočívá v tom, že potřebujeme více mužů v primárním vzdělávání, abychom kompenzovali nedostatek pozitivních mužských vzorů v životech

[20] Maskulinita je zároveň vždy konstruována spolu s femininitou, a proto není možné ji zkoumat čistě odděleně. Vždy dochází ke vzájemnému ovlivňování, prolínání či vymezování, na což budu v této práci klást také důraz.

chlapců. Pracuje se zde s předpokladem, že mužství je automatickou předností mužů a že učitelé budou tedy automaticky sloužit jako žádoucí model maskulinity (nahrazující jim otcovský vzor). Ashcraft a Sevier (2009) však upozorňují na to, že spoléhání se na předpoklad takto oddělené socializace – chlapci se zhlížejí v mužích, dívky v ženách – je značně zjednodušující a nefunkční, protože ve skutečnosti děti čerpají ze všech vzorů bez ohledu na pohlaví. Druhé zdůvodnění předpokládá, že muži vnesou do feminizovaného prostředí nový styl učení[21]. Tento předpoklad opozitních stylů výuky implikuje, že ženy a (nebo) feminizované prostředí jsou viníkem zhoršujících se školních výsledků chlapců. Sevier a Ashcraft (2009) tvrdí, že pokud je tzv. ženský styl učení viděn jako problém, je nepravděpodobné, že by učitelé a učitelky byli ve školách stejně společensky oceňováni. 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. Tímto však podle Seviera a Ashcraft (2009), vzhledem ke kombinaci s předchozími body, očekáváme od mužů nesplnitelné. Na jednu stranu maskulinní chování, na druhé straně pečovatelství, které se v tradičních představách s maskulinním chováním neslučuje.

Největším problémem podle Ashcraft a Seviera je, že všechny výzkumy, že kterých vycházeli, 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 a právě kritických studií mužů a maskulinit, které nás vedou k nové artikulaci toho, proč potřebujeme víc mužů ve vzdělávání a jakou maskulinitu by tito muži měli představovat (Sevier, Ashcraft 2009).

4.1 Koncept hegemonní maskulinity

V minulosti nebyla příliš zpochybňována či diskutována představa o vzorovém muži, což se v posledních letech mění, a to hlavně díky rozvoji feministických teorií a objevujícím se politickým snahám o větší genderovou rovnost, a také kvůli reálným posunům v tom, jak lidé žijí své životy (Sevier, Ashcraft 2009). Na základě těchto změn se začínají objevovat otázky pátrající po roli mužů v dnešní společnosti. Jak by měl v určitém kontextu vypadat tzv. vzorový muž, výrazně ovlivňuje kulturní ideál hegemonní maskulinity. Koncept hegemonní maskulinity (Connell 1987) je jedním z nejvýraznějších a nejpoužívanějších konceptů kritických studií mužů a maskulinit. Ačkoli tento koncept prošel reformulací ze strany samotné autorky (Connell, Messerschmidt 2005) a byl mnohokrát v rámci akademické debaty rozebrán a kritizován (viz další kapitola), i přesto zůstává konceptem velmi vlivným, bez kterého se lze při výzkumu maskulinit jen těžko obejít.

[21] V historii docházelo i k opačným předpokladům, kdy tzv. ženský styl výuky (než došlo k jeho delegitimizaci) byl na rozdíl od mužského oceňován (Tyack, Hansot 1990 in Sevier, Ashcraft 2009).

Hegemonní maskulinitu nelze podle Connell a Messerschmidta (2005) vnímat jako nějakou fixní identitu, která v průběhu historie nepodléhá změnám. Hegemonní maskulinita se proměňuje podobně, jako se proměňují mocenské genderové vztahy. Co však mají různé historické či lokální verze hegemonní maskulinity společné, je skutečnost, že vždy jde o určitý systém praktik, jenž umožňuje a udržuje dominanci mužů nad ženami, a který ideologicky legitimizuje globální podřízení žen. Tento typ maskulinity je nadřazen nejen femininitě, ale také ostatním maskulinitám. Součástí konceptu hegemonní maskulinity je také jakýsi kulturní ideál, k němuž se muži vztahují a o jehož dosažení se (implicitně i explicitně) snaží. Tento ideál je však pro mnoho mužů nedosažitelný, což jim nezabraňuje se k němu vztahovat (Connell, Messerschmidt 2005).

Ačkoli je tento ideál lokálně či historicky podmíněný, minimálně v západním kontextu lze říci, že jednou z charakteristik hegemonní maskulinity je odmítání všeho ženského či homosexuálního, protože jejím zosobněním je bílý heterosexuální muž splňující všechny „správné“ mužské charakteristiky, jako například agrese, ochota jít do rizika či soutěživost (Connell, Messerschmidt 2005). Ideál hegemonní maskulinity zároveň mužům v určitém chování či projevech zabraňuje. Mužům je například zapovězena přehnaná citlivost nebo psychická a emoční intimita (Anderson 2009). Také muži pracující v „ženském“ zaměstnání selhávají v naplňování tohoto ideálu (Henson, Rogers 2001).

V souvislosti s fungováním hegemonní maskulinity jsou důležité minimálně další dva vzájemně provázané pojmy, které poodhalují další aspekty nadvlády mužů v patriarchální společnosti. Jedná se o patriarchální dividendu a komplicitní maskulinitu a femininitu. Patriarchální dividenda označuje určité systémové zvýhodnění mužů (jakýsi sociální kapitál), ze kterého všichni muži, chtě nechtě, nějakým způsobem benefitují. Tyto získané mocenské výhody poté uplatňují na úkor žen nebo jiných nehegemonních mužů (Connell 1987). Komplicitní maskulinitou jsou myšleny takové formy maskulinity, které ačkoli nedosahují ideálu dominantní formy maskulinity v dané společnosti, tento ideál neproblematizují a potvrzují. Podobnou formu spoluúčasti v podobě komplicitní femininity projevují v patriarchálním nastavení i ženy, což je podle Connell (2005) jeden z důvodů, proč je patriarchální uspořádání společnosti stále silné.

4.2 Kritika hegemonní maskulinity a maskulinity nové

Jak již bylo naznačeno, koncept hegemonní maskulinity není zcela neproblematický. Například Wetherell a Edley (1999) podrobili koncept hegemonní maskulinity kritice a odhalili, že hegemonie a hegemonní maskulinita nejsou tak jednoznačné, jak plyne z koncepce Connell. Hegemonie má podle nich mnoho různých podob, přičemž jedna z nich je možná překvapující – jedním z nejefektivnějších způsobů, jak být tím správným mužem v určitém prostředí, je snaha o vymezování se vůči té podobě hegemonní maskulinity, která dominuje danému kontextu, přičemž jako jeden ze sociálně uznávaných ideálů maskulinity identifikují Wetherell a Edley (1999) tzv. macho typ maskulinity. Být hegemonem v takovém případě znamená být nehegemonní z perspektivy majoritní společnosti (Wetherell, Edley 1999).

Představa hegemonní maskulinity dle Connell je sporná i podle Alvessona a Billing (2009). Ti si pokládají otázku, proč jsou některé charakteristiky brány jako znaky hegemonní maskulinity (riskantní chování) a jiné ne (fyzická síla). Zároveň upozorňují na to, že některé charakteristiky si protiřečí, např. riskantní chování a racionalita (Alvesson, Billing 2009). Další z řady kritiků Demetriou (2001) upozorňuje na to, že koncept hegemonní maskulinity vůbec nepočítá s tím, že to, jak je definována a jak se projevuje hegemonní maskulinita, je dialektické a reciproční podstaty. Jinými slovy, hegemonní maskulinita je v rámci svého formativního procesu utvářena i nehegemonními či marginalizovanými aspekty, od kterých nemůže být oddělena (Demetriou 2001).

Jedním z alternativních pojetí maskulinit je například Andersonova teorie inkluzivní maskulinity. Anderson (2009) tvrdí, že verze hegemonní maskulinity dle Connell není schopna zachytit komplexitu různých druhů maskulinit, které se v dnešním světě objevují. Hegemonní maskulinitu Anderson nazývá maskulinitou ortodoxní, protože v průběhu posledních let ztratila své hegemonní postavení a je nahrazována jinými maskulinitami, podle Andersona především maskulinitou inkluzivní, která oceňuje i femininitu a zahrnuje do sebe i jiné, dříve marginalizované formy maskulinity, například maskulinitu homosexuální (Anderson 2009).

Velmi aktuálním a vlivným pojetím maskulinity je dnes teorie hybridních maskulinit (Bridges, Pascoe 2014), která, spíše než by koncept hegemonní maskulinity kritizovala, je jeho nadstavbou. Hybridní maskulinita je taková forma maskulinity, kdy muži selektivně přejímají určité elementy, které jsou obvykle spojovány s marginalizovanými a podřízenými maskulinitami nebo femininitami, z důvodu posílení své vlastní identity na hierarchickém žebříčku. K tomu využívají tři taktiky: zaprvé, symbolické diskurzivní vymezení se vůči hegemonní maskulinitě, které jim umožňuje sehrávat roli těch „lepších“ mužů. Zadruhé, strategické vypůjčení si elementů spojených s maginalizovanými maskulinitami a jejich oceňování. Zatřetí, posilování existujících sociálních a symbolických hranic historicky novým způsobem, který zakrývá mocenské uspořádání genderových vztahů (Bridges, Pascoe 2014).

Ačkoli tedy koncept hegemonní maskulinity prošel reformulací minimálně ve čtyřech oblastech (zdůraznění jednání žen samotných, přiznání geografické podmíněnosti, zpřesnění konceptu ztělesnění v kontextu moci, zdůraznění dynamičnost hegemonní maskulinity) (Connell, Messerschmidt 2005), stále dle mého názoru není jasné, jak za použití tohoto konceptu jasně oddělit symbolickou, institucionální a individuální rovinu genderové skutečnosti. Tento analytický problém se v dizertační práci pokusím vyřešit právě provázáním kritických mužských studií s teorií genderového univerza Sandry Harding.

Pro tuto práci hegemonní maskulinitu definuji jako určitou tendenci zvýrazňovat a zvýznamňovat přínos mužů ve feminizovaném základním školství, která je spojená s poměrně nedosažitelným ideálem „správného mužského vzoru“. V kontextu představ o „správném mužském vzoru“, kterému se budu věnovat v následující kapitole, zůstává totiž koncept hegemonní maskulinity stále nosný.

4.3 Představy o „správném“ mužském vzoru

Z empirických výzkumů vyplývá (např. Sevier, Ashcraft 2009; Martino 2008; Sargent 2000), že muži i ženy stále mají pocit, že existuje něco jako „vzorový muž“ či „správný mužský vzor“. Většina z nich má ale problém konkrétně definovat charakteristiky, které by měl mít, či artikulovat, jak by se měl chovat či vypadat. Mnoho takových vyjádření odkazuje k určité zažité představě, tedy že „všichni přeci víme, co se tím myslí“. Ačkoli tedy podobná definice buď zcela chybí, nebo je vágní, muž ve feminizovaném prostředí je často podroben genderově stereotypním očekáváním, jelikož se od něj očekává, že charakteristiky „správného“ mužského vzoru (ať už znamenají cokoli) bude naplňovat. Artikulovaná a jakoby samozřejmá potřeba mužů ve vzdělávání tedy spíše zabraňuje mužům, aby nějakým způsobem v daném prostředí vyjednávali, co znamená být mužským vzorem, a tlačí je spíše ke spoléhání se na tradiční a esencialistické genderované představy o mužích (Sevier, Ashcraft 2009).

V kontextu feminizovaného základního školství je otázka mužských vzorů klíčová. Jak již bylo řečeno, vzhledem k velmi vysokému počtu žen na základních školách panuje obava, že děti budou ovlivněny tím, že jim ženy nejsou schopny předat žádoucí modely mužského chování. Zároveň na učitele (malých dětí) má veřejnost ještě vyšší nároky ohledně charakteristik a projevů chování než na „běžného“ muže (Sevier, Ashcraft 2009).

Otázka dostatku mužských vzorů ve feminizovaném školství se v posledních dekádách objevuje hlavně v souvislosti s chlapci-žáky. Ve veřejném mínění koluje například idea, že chlapci potřebují pozitivní mužské vzory, protože pokud je mají, nepodléhají poté tolik rizikovému chování (Martino, Kehler 2006). V poslední době na popularitě získává také teze, že feminizované školství a nedostatek mužských vzorů vede ke zhoršování školních výsledků u chlapců (Zimbardo, Coulombe 2015[22]; Matějů, Simonová 2013[23]). Feminizované školství je dle těchto názorů vychýleno ve prospěch dívek a ve společnosti, médiích i ve vzdělávacích politikách se objevuje diskurz, v rámci něhož jsou chlapci vnímáni jako „noví znevýhodnění“ (Martino 2008). Ačkoli dosud neexistují žádné empirické doklady pro taková tvrzení (Johnson 2008), z tohoto stavu jsou implicitně i explicitně obviňovány učitelky, které jsou v rámci tohoto diskurzu ztělesněním rigidního školství, které je třeba napravit (Fárová 2018). Tato situace se dle výzkumů projevuje také mezi samotnými rodiči, hlavně matkami samoživitelkami, které jsou přesvědčeny o tom, že muži umějí lépe nastolit disciplínu a zklidnit tak problematické chlapce. Proto v mnoha případech vítají, pokud je jejich syn umístěn do třídy, ve které učí muž (Fárová 2015, Sargent 2000). V návaznosti na tyto představy a očekávání čelí muži v primárním vzdělávání specifickým výzvám, kterým se bude věnovat následující podkapitola.

[22] Kapitola „Failing Schools“.

[23] U tohoto zdroje je nutné zdůraznit, že ačkoli autor a autorka s takovou tezí přicházejí, v jejich výzkumu není tato teze nijak empiricky podložena.

4.4 Specifika postavení mužů v primárním vzdělávání

Zaměstnání vyučujícího na prvním stupni základní školy je v současném genderovém řádu konotováno femininně a učit malé děti je stále často vnímáno jako „ženská práce“ (Čermáková 1997), takže jsou to femininní charakteristiky, které v tomto prostředí dominují a jsou také očekávané. Učitel se tedy musí na jednu stranu vyrovnat s tím, že od něj budou očekávané určité kvality, které jsou dobré pro práci s dětmi, na druhou stranu také kvality, které jsou ve všeobecných představách spojeny s muži a mužností. To ovšem nemusí být vždy v souladu.

Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, od učitelů jsou často očekávané tzv. mužské vlastnosti týkající se především racionality či fyzických aktivit. Učitelé v primárním vzdělávání jsou si těchto očekávání vědomi, a někteří z nich, kteří tyto žádoucí charakteristiky nenaplňují, pociťují ze strany některých kolegyň určité zklamání (Fárová 2015). V primárním vzdělávání funguje také genderovaná dělba práce, kdy po učitelích jsou vyžadovány jiné činnosti než po učitelkách. Učitelům jsou často dávány na starost úkoly spojené s fyzickou a manuální aktivitou (např. stěhování, zvedání věci, opravy) či úkoly technického charakteru (např. správa sítě, webových stránek, počítačové učebny) (Sargent 2000, Williams 1992).

Učitelé v primárním vzdělávání se však také setkávají se zpochybňováním svých schopností či genderové a sexuální identity. Čelí například pochybám o svých pedagogicko-pečovatelských schopnostech, které vycházejí z představ, že muži nemají tolik zkušeností s péčí o malé děti. Toto zpochybňování se v českém kontextu týká především mladších učitelů, nastupujících těsně po ukončení univerzitního vzdělávání (Fárová 2015). Dále je pravidlem, že muži v primárním vzdělávání se setkávají se zpochybňováním své dostatečné mužnosti a heterosexuality. Často se v reakcích s okolím setkávají s narážkami na svoji zženštilost, homosexualitu či pedofilii (Cameron 2001, Sargent 2000).

S tímto zpochybňováním souvisí také to, že oficiální pravidla, jak zacházet s dětmi, jsou jinak vynucována na mužích a ženách, což produkuje odlišné pracovní podmínky pro učitele a učitelky. Ze Sargentova (2000) výzkumu vyplynulo, že hlavně v případě těch nejmenších dětí jsou učitelé pod výrazně větším drobnohledem než jejich kolegyně (které jsou naopak desexualizovány). Jejich okolí (kolegyně, rodiče) více sledují, jak zacházejí s dětmi, v jak moc úzkém kontaktu s nimi jsou, jak a zda se jich dotýkají, což vede k tomu, že učitelé se více hlídají a cíleně omezují své citové či pečovatelské projevy vůči dětem (Sargent 2000). V některých zemích jsou dokonce nastavená pravidla, jak může či nemůže učitel (mužského pohlaví) zacházet s dětmi (např. muž vyučuje vždy v páru s kolegyní, nesmí být přítomen při převlékání dětí apod.) (Rolfe 2006).

Zmiňovaný zdánlivý nedostatek maskulinity či heterosexuality, který je jim podsouván, se učitelé v primárním vzdělávání snaží různě kompenzovat. Toto „dělání maskulinity“ (West, Zimmerman 1987) ve feminizovaném prostředí zahrnuje podle Sargenta (2000) minimálně tři kompenzační aktivity. Zaprvé se muži snaží rámovat své působení v primárním vzdělávání jako výuku a ne jako péči. Zadruhé, ignorují dle nich nesmyslná pravidla omezující fyzický kontakt

s dětmi. Zatřetí, prezentováním svého stylu výuky jako „druhé strany téže mince“, která chybí ve třídách s učitelkami (Sargent 2000). Při konstrukci maskulinity se také opírají o určitou lokální verzi hegemonní maskulinity (Connel, Messerschmidt 2005), kdy strategicky hegemonní maskulinitu využívají v situacích, kdy je to pro ně výhodné, zároveň se ale jedním dechem prezentují jako nehegemonní. Při konstrukci své maskulinity využívají principů hegemonní maskulinity tím, že zdůrazňují svou výjimečnost a jinakost, které se pojí s hierarchickým rozlišením mezi jimi samotnými, učitelkami a dalšími muži (Fárová 2015).

S feministickými koncepty a teoriemi představenými v teoretické kapitole, ať už se týkají genderu ve vzdělávání nebo kritických studií mužů a maskulinit, budu nadále pracovat v analytické části. Před samotnou analýzou je však nutné představit epistemologická východiska, která jsou určující pro koncepci celé práce, a také metody sběru dat a realizace výzkumu dizertační práce.

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC

Tato dizertační práce staví na třech hlavních epistemologických východiscích – sociálním konstruktivismu, feministické antropologii a feministicky angažovaném výzkumu. V této části tato východiska představím a uvedu, proč jsou pro tuto práci nosná.

Zaprvé, v této dizertační práci vycházím z tzv. realistického sociálního konstruktivismu (Realist Social Constructionism), který propojuje sociální konstruktivismus (Berger a Luckmann 1999) s kriticko-realistickým přístupem (Elder-Vass 2015). Toto propojení umožňuje zaměřit se ve výzkumu na komplexitu toho, co, jak a proč lidé vytvářejí ve své každodenní praxi, a zároveň na to, jak tuto svou každodenní praxi zvýznamňují či interpretují. Zaměřila jsem se tedy nejen na každodenní praxi mužů ve feminizovaném primárním vzdělávání, ale také na reflexi a interpretaci jejich působení ze strany jich samotných, a také z pozic či perspektiv dalších osob v oblasti základního školství. Realistický sociální konstruktivismus mi především umožňuje klást si otázky týkající se konstrukci maskulinity a femininity a pátrat po jejich interpretaci ze strany samotných aktérů a aktérek výzkumu.

Druhým epistemologickým východiskem je pro mě feministická antropologie. Feministická antropologie není jen jiný výraz pro antropologii žen, ale zahrnuje především analýzu genderových (mocenských) vztahů a analýzu genderu jako principu strukturujícího celou společnost (Moore 1988, Strathern 1987). Feministická antropologie tedy nejen dává prostor ženskému hlasu a zamezuje androcentrickému pojímání antropologie, ale také zdůrazňuje varietu různých životních zkušeností a analyzuje kulturní a sociální konstruovanost genderových rozdílů (Soukup 2012). Současnou feministickou antropologii lze definovat jako *„specifickou perspektivu, která jednak zvýznamňuje určité aspekty jako neopomenutelné, za druhé zdůrazňuje konkrétní etické závazky jako součást vědeckého bádání“* (Hasmanová Marhánková 2013: 216). Feministická antropologie je velmi často spojená s kvalitativním, a především etnografickým výzkumem, kdy je možné dojít k hlubšímu porozumění poměrně komplexních jevů, jako jsou například mocenské vztahy, marginalizace či znevýhodnění. Feministická antropologie mi byla inspirací například v tom, že i při zkoumání mužů a témat s nimi spojených pro mě bylo klíčové zaznamenat i ženskou perspektivu. Zároveň mi umožnila formulovat takové výzkumné otázky, skrze které je možné nahlédnout systém mocenských genderových vztahů co možná nejkomplexněji s přihlédnutím k různým specifikům aktérů a aktérek výzkumu.

Zatřetí, ve své dizertační práci používám principy feministicky angažovaného výzkumu. Cílem feministicky angažovaného výzkumu 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)[24]. Spravedlivějšího uspořádání lze docílit také například tím, že je ve výzkumu dán prostor či hlas

[24] Cílem angažovaného výzkumu je také často změna v životech aktérů a aktérek, na které se výzkum zaměřoval. Toto není primárním cílem této práce, ale určité možnosti, jak změnit české základní školství, aby se v něm pedagogickým pracovníkům a pracovnicím lépe působilo, nabídnu v závěrečné kapitole.

určitým marginalizovaným skupinám, a takovou skupinou učitelé na základních školách vzhledem k jejich nízkému počtu a nedostatku výzkumů jsou. Feministicky angažovaný výzkum se zároveň snaží o partnerský a ne-hierarchický přístup k aktérům a aktérkám výzkumu a také vyžaduje sebe-reflexivitu badatele či badatelky, což více rozvedu v následující kapitole věnované etice výzkumu.

Z těchto epistemologických východisek vyplývá, že výsledkem předkládané dizertační práce tedy není jen analýza a interpretace dat samotných, ale že jedná se především o kritickou feministickou analýzu širšího rámce potřeby mužů v primárním vzdělávání (v rámci něhož dochází spíše k posilování tradičních mužských a ženských rolí než k jejich rozvolňování) a toho, jak s ním aktéři a aktérky pracují, jinými slovy, jak si zvnitřňují již existující genderovou strukturu skrze genderované instituce (Harding in Šmausová 2002). To má totiž reálné dopady na fungování primárního školství v praxi a odlišné dopady na ženy a muže v něm. Ambicí dizertační práce je tedy 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 nedocházelo ke stereotypnímu vykreslování mužů a žen v tomto prostředí. Stereotypní uvažování o mužích a ženách je totiž výsledkem strukturálních nerovností, které by neměly být v základním školství reprodukovány.

5.1 Etika výzkumu

Jak je zřejmé z prezentovaných teoretických konceptů a epistemologických východisek, se kterými v dizertační práci pracuji, řadím samu sebe jako výzkumnici do oblasti feministických a genderových studií. Tato výzkumná situovanost je úzce provázaná se situovaností osobní, sama sebe tedy označuji také za feministku. Přiznání vlastní situovanost je pro jakéhokoli výzkumníka či jakoukoli výzkumnici klíčové. Nikdo není tabula rasa a představa objektivní a nezatížené vědy je pouhým mýtem minimálně již od dob tzv. krize reprezentace (Hasmanová Marhánková 2013). Mé vlastní zkušenosti zcela jistě formují to, co jsem schopná vidět, slyšet či vnímat a jak jsem schopná získané informace interpretovat. Sama jsem se proto cíleně a pravidelně snažila reflektovat své vlastní představy a následné interpretace, a to hlavně formou terénních poznámek, které se v průběhu času staly částečně také terénním deníkem[25]. Přiznání vlastní situovanost tedy ve výsledku napomáhá k větší objektivitě vědeckého výzkumu, pokud odmítneme tradiční koncept objektivity spojený se snahou vědců a vědkyň odhodit všechny své hodnoty, zkušenosti a předpoklady (Intemann 2012).

Jsem si vědoma toho, že informace, které jsem získávala prostřednictvím kvalitativních rozhovorů, nelze označit a přijmout jako fakta. Nejenže byly tyto informace nejprve „cenzurovány“ v myslích aktérek a aktérů výzkumu, kteří si sami zvolili, co a jak mi sdělit, ale

[25] Ukázka: *„Někdy mám pocit, že z těch lidí pod usmívající se a nekonfliktní záminkou tahám generalizace a stereotypy sama. Možná je i tlačím do toho, aby mi popsali rozdíly mezi učiteli a učitelkami. Musím se na to zaměřit při analýze. Nedokážu říct, nakolik je to moc z mé strany, nebo nakolik mi chtějí jako výzkumnici vyhovět a nezklamat mě. Když mi žádné rozdíly moc popsat neumí, jsem zklamaná. Když je začnou sypat z rukávu jak nic, jsem vlastně taky vnitřně zklamaná.“* (terénní deník, říjen 2017)

poté také mnou určitým způsobem interpretovány. Interakce výzkumníka či výzkumnice s aktérkou nebo aktérem je klíčová. I v průběhu rozhovoru totiž aktéři a aktérky výzkumu vytvářejí maskulinitu a femininitu, přičemž se vztahují k širším genderovým strukturám, které do rozhovoru vnášejí. Roli hrála samozřejmě také moje genderová identita, na kterou mohly, dle tradičních genderových schémat, ženy reagovat spíše „spiklenecky“, a muži se mohli spíše „předvádět“. Výzkumné intepretace těchto interakcí by ale vydaly na samostatný výzkum. Vždy jsem se však snažila ke všem aktérům a aktérkám výzkumu zaujímat partnerský přístup a brala jsem je v diskuzi jako rovnocenné. Rozhovory pro mě nebyly jen jednostranným přijímáním informací, ale stejně jako já jsem aktéry a aktérky výzkumu formovala svými otázkami, oni formovali svými odpověďmi (a někdy také otázkami) mě a mé uvažování. Vždy jsem jim samotným poskytla dostatek prostoru pro jejich vlastní otázky a vždy jsem se snažila nabídnout jim určitou formu reciprocity, tedy vyzvědět, zda existuje něco, s čím mohu naopak já pomoci jim.

Co se týče etické stránky výzkumu, bylo velmi důležité také zachování anonymity. O anonymitě byli všichni aktéři a aktérky výzkumu ujištěni ještě před samotným rozhovorem. Jejich identitu jsem anonymizovala zaprvé pseudonymy, zadruhé neuváděním konkrétní základní školy, ve které působí. Všichni aktéři a aktérky výzkumy věděli o mé roli výzkumnice, ve většině případů ještě před tím, než jsem se s nimi osobně setkala. Před provedením rozhovoru jsem je ústně seznámila s cíli dizertačního výzkumu a s jejich možnostmi a právy jakožto aktérek a aktérů výzkumu a následně jsem získala jejich ústní informovaný souhlas. Přístup do škol, kde probíhalo i zúčastněné pozorování, a oficiální představení mne jako výzkumnice mi vždy zajistil zde vyučující učitel, kterého jsem kontaktovala jako prvního (více ke konstrukci vzorku viz kapitola Rozhovory).

5.2 Metody sběru dat a realizace výzkumu

V etnografickém výzkumu uplatňuji několik zdrojů a metod, které společně umožňují utvořit si komplexní obrázek o genderovém nastavení základního školství v České republice a zároveň přispívají k triangulaci dat. Nejvíc informačně bohatý materiál pochází z polostrukturovaných rozhovorů, součástí výzkumu bylo ale také zúčastněné pozorování v základních školách, analýza mediálních výstupů a analýza politických dokumentů. Obecně je cílem etnografického výzkumu *„dokumentace vybraných etnografických dat, vysvětlení jejich smyslu pomocí jejich vztažení k jiným datům, jim samým a širšímu kontextu, nebo porozumění jejich významu z pohledu jejich nositelů“* (Janeček 2014: 12) a nositelek, k čemuž napomáhá také využití různých metod sběru dat, tak jako je tomu i v této dizertační práci.

5.2.1 Rozhovory

V průběhu etnografického výzkumu jsem prováděla rozhovory s mnoha různorodými aktéry a aktérkami základního školství, převážně s učiteli a učitelkami na základních školách, s ředitelkami těchto škol nebo s jejich zástupci, s rodiči docházejícími do těchto škol, s představiteli a představitelkami Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a Úřadu

vlády České republiky (ÚV), jejichž agendou je základní školství, nebo se zástupci neziskových organizací, které se věnují tématu mužů ve vzdělávání. Cílila jsem tedy nejen na učitele a učitelky, kteří se pohybují přímo uvnitř systému vzdělávání, ale také na státní (a pro doplnění neziskový) aparát, který situaci nahlíží zvenku a který určuje směřování českého školství a může na jeho potřeby reagovat. Celkem jsem provedla 21 polostrukturovaných rozhovorů (plus některé další neformální při průběhu zúčastněného pozorování), nejvíce z nich s učiteli a učitelkami základních škol. Podrobný přehled provedených rozhovorů je součástí Přílohy č. 3. Domnívám se, že počet rozhovorů zcela dostačoval potřebám výzkumu, protože v rámci průběžné analýzy se ukázalo, že nová témata se v rozhovorech již neobjevují a že vzorek je saturován (Guest, Bunce, Johnson 2006). Na základě studia literatury a předchozích výzkumných zkušeností v oblasti vzdělávání a genderu jsem sestavila dva scénáře pro rozhovory – jeden pro samotné učitele a učitelky (případně rodiče), druhý pro vedení škol, představitele a představitelky vládního a neziskového sektoru. Rozhovory se zaměřovaly na následující okruhy: cesta k učitelství, zkušenosti s učiteli (přístup, výuka atd.), reakce na učitele (ze strany pedagogického sboru, rodičů, dětí), překážky a výhody pro učitele, feminizace školství, muži ve vedení škol, vzdělávání a kariérní postup vyučujících, odměňování, existence a obsah oficiálních dokumentů k tématu mužů ve vzdělávání. Metoda polostrukturovaného rozhovoru umožnila orientovat se nejen na oblasti relevantní pro výzkumný zájem podle předem vytvořeného scénáře, ale zároveň poskytla volnost pro vlastní vyjádření aktérů a aktérek výzkumu.

Svůj dizertační výzkum jsem cílila na učitele, učitelky a další pedagogické pracovnice a pracovníky ze státních základních škol, a to z toho důvodu, že tyto školy stále představují hlavní typ základního vzdělávání v České republice. Při výběru výzkumného vzorku jsem si v první řadě v rámci principů účelového výběru (Toušek 2012) a za pomoci webových stránek základních škol vybrala muže učícího na prvním stupni základní školy (první stupeň je více feminizovaný a ještě částečně souvisí s péčí o děti) se kterým jsem provedla rozhovor, načež jsem oslovovala i jeho kolegyně nebo vedení dané školy. Cíleně jsem si vybírala základní školy různých velikostí a v různě velkých městech, přičemž jsem se pohybovala v Plzeňském a Středočeském kraji a v Praze. Zároveň jsem provedla několik doplňkových rozhovorů i s jinými nahodile vybranými učitelkami, v jejichž škole žádný muž neučí.

Co se týče představitelů a představitelek MŠMT a ÚV, soustředila jsem se zaprvé na osoby, které mají v gesci základní školství nebo pedagogické pracovnice a pracovníky, zadruhé jsem se obracela na osoby spojené s prakticky jedinou dohledatelnou akcí cílenou na navyšování počtu mužů ve školství – konferencí Muži do škol![26] – kde se vyskytovali i zástupci a zástupkyně neziskového sektoru, které jsem také kontaktovala.

Na tomto místě bych se také ráda věnovala intersekcionalitě, tedy reflexi propojování a vzájemnému ovlivňování různých os nerovností, a to hlavně v případě zkoumaných učitelů. Vzhledem k poměrně homogennímu složení českého obyvatelstva nebyl ani jeden z učitelů

[26] Zdroj MŠMT: http://www.msmt.cz/mladez/konference-muzi-do-skol.

jiné než bílé barvy pleti. Jejich věk se pohyboval od cca 20 do 50 let. Z rozhovorů nevyplynuly žádné zmínky o jejich sexuální identitě nebo náboženském vyznání. Několik z nich uvedlo, že žijí v heterosexuálním vztahu s manželkou či přítelkyní. Vzhledem k nízkým platům v základním školství je možné učitele charakterizovat jako zástupce nižší střední třídy. Tyto charakteristiky a jejich vzájemnou propojenost zohledním v samotné analýze.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon, přepsány pro účely analýzy a analyzovány prostřednictvím programu Atlas.ti za pomoci principů tematické analýzy (Auerbach, Silverstein 2003). Program Atlas.ti umožňuje víceúrovňové kódování textu, seskupování kódů do obecnějších kategorií i analýzu vztahů mezi kódy a kategoriemi (Hendl 2005). V prvním kroku byl každý rozhovor kódován z hlediska témat, jevů a procesů, které pojmenovával, včetně jeho různých dimenzí anebo vlastností, kdy byl použit induktivně-deduktivní postup. Nešlo tedy pouze o generování nových kódů zdola, ale zároveň o jakousi interakci mezi analyzovaným textem (rozhovory) a vlastní teoretickou znalostí. Tento krok zahrnoval i identifikaci tzv. in vivo kódů, tj. (výstižných) označení, které pro daný „objekt“ používají sami aktéři a aktérky výzkumu. Následně byly kódy seskupovány podle své příbuznosti do obecnějších kategorií a byly sledovány vztahy mezi kódy a kategoriemi. Uvedený postup nebyl čistě lineární, neboť analýza v rámci kvalitativního výzkumu probíhá metodou konstantního srovnávání (Disman 1993), při níž dochází současně ke kódování, přeskupování kódů a jejich kategorizaci, a vytváření memo poznámek. Účelem tohoto víceúrovňového a vzájemně propojeného postupu je vytváření systematičtější interpretace získaných kvalitativních dat.

5.2.2 Zúčastněné pozorování

Cílem zúčastněného pozorování bylo triangulovat data získaná z rozhovorů. Zúčastněné pozorování jsem systematicky prováděla na jedné základní škole ve středně velkém městě v Plzeňském kraji. Na tuto školu jsem se opakovaně vracela při různých příležitostech, jako bylo například vyučování (byla jsem přítomna i ve sborovně mezi přestávkami), venkovní aktivity (sběr odpadků v okolí školy) nebo školní oslavy (vánoční besídka). Celkem jsem zde provedla šest celodenních návštěv průběžně v letech 2016 a 2017. Byla (a stále jsem) v pravidelném kontaktu se zdejším učitelem prvního stupně, který se stal mým klíčovým informátorem, a jehož hodiny jsem navštěvovala. Byla jsem v kontaktu také s jeho kolegyněmi i vedením školy, prováděla jsem s nimi formální i neformální rozhovory a byla jsem součástí společných školních akcí, kde se také vyskytovali. Další pozorování, avšak menšího rozsahu (tři návštěvy v roce 2017), jsem prováděla v malé základní škole ve Středočeském kraji. Zde mi byl průvodcem opět místí učitel na prvním stupni. S jeho kolegyněmi zde jsem provedla skupinový rozhovor. Informace získané během pozorování jsem si (buď v průběhu pozorování, nebo těsně po něm) zapisovala do terénních poznámek. Přepis těchto poznámek jsem poté podobně jako rozhovory analyzovala za pomoci programu Atlas.ti.

Můj vstup do terénu byl bezproblémový. Oba zmínění učitelé, se kterými jsem vždy provedla nejprve individuální rozhovory, byli velmi ochotní mě následně školou provést a zapojit mě do svých vyučovacích hodin. V průběhu terénního výzkumu jsem se nesetkala s žádnou negativní

reakcí na mou přítomnost na dané základní škole. Spíše jsem měla pocit, že učitelé i učitelky si o tématu mužů ve vzdělávání chtěli povídat a byli rádi, že mohou někomu představit své názory. U dětí jsem zpočátku vzbuzovala zkoumavé a zvědavé reakce, vzápětí mě ale přijali jako určitou „asistentku pana učitele“ a zvykly si na mou přítomnost. Děti ve škole však nebyly předmětem výzkumu, proto se na jejich chování a projevy nebudu v práci zaměřovat.

Zúčastněné pozorování nakonec nepřineslo tolik přínosných dat, jak jsem zpočátku očekávala. Proniknout hlouběji pod povrch jednotlivých návštěv by vyžadovalo intenzivnější zapojení, například být zaměstnána na dané škole. Nicméně i tak mi zúčastněné pozorování napomohlo dovysvětlit či rozporovat některá tvrzení získaná při rozhovorech.

5.2.3 Mediální analýza

V rámci mediální analýzy, která je spíše přehledovou a doplňující, jsem analyzovala 17 mediálních výstupů (Příloha č. 1) z časového období 2009 - 2019, které se věnují tématu nedostatku a potřeby mužů v primárním vzdělávání. Rok 2009 byl pro toto téma klíčový, jelikož se konala již zmíněná konference Muži do škol, na kterou několik mediálních výstupů navázalo. Články pro analýzu jsem vyhledávala za pomoci klíčových slov „muži ve školách“, „muži do škol“ a „feminizované školství“. Soustředila jsem se především na zpravodajské články a ne na osobní výpovědi či blogy. Mediální výstupy prošly podobně jako rozhovory tematickou analýzou. Výčet mediálních výstupů není absolutní, šlo mi spíše o to postihnout určitý mediální obraz o mužích ve vzdělávání, který je k vidění napříč nejčtenějšími českými internetovými zdroji a který zprostředkovává sdílené představy o potřebě mužů ve vzdělání a důsledcích feminizace školství.

5.2.4 Analýza politických dokumentů

Abych téma dizertační práce uchopila co nejšíře, provedla jsem také analýzu dostupných politických dokumentů[27]. V rámci analýzy byly analyzovány strategické dokumenty MŠMT a ÚV, což jsou aktéři, jejichž agendy mají k tématu mužů ve vzdělávání nejblíže. Výčet analyzovaných dokumentů lze nalézt v Příloze č. 2. V těchto strategických dokumentech jsem pátrala po přítomnosti tématu mužů ve vzdělávání, a také po tom, jaká opatření či indikátory se v souvislosti s tímto tématem objevují. Analýza politických dokumentů umožnila postihnout téma mužů ve vzdělávání na politické úrovni (spolu s rozhovory představitelkami a představiteli MŠMT a ÚV) a poodhalit, zda a jak je toto téma genderované i na politicko-strategické úrovni.

[27] Politickými dokumenty mám na mysli oficiální dokumenty z pera vládních aktérů a ministerstev.

6 GENDEROVÉ SLOŽENÍ PEDAGOGICKÝCH KOLEKTIVŮ V ZÁKLADNÍM ŠKOLSTVÍ A JEHO PERCEPCE

Než se v rámci druhé analytické části dizertační práce (kapitola 7) dostanu k popisu fungování genderového univerza, budu se v první analytické části věnovat systému základního školství a tomu, jak je z různých úhlů pohledu (viz jednotlivé kapitoly této části) nahlíženo genderové složení pedagogických kolektivů. Jde mi o to postihnout, v jakých souvislostech a kontextech se v různých perspektivách objevují otázky o počtu učitelek a učitelů. Téma genderového složení pedagogických kolektivů vnímám jako téma obecnější a nadřazené, proto mu věnuji samostatnou část analytické práce.

Nyní už k jednotlivým perspektivám, jak lze téma genderového složení pedagogických kolektivů nahlížet. V teoretické části práci bylo podrobně představeno to, co nazývám feministickou perspektivou, tedy genderové koncepty, teorie a výzkumy, které se věnují fungování genderového řádu a pedagogickým kolektivům v základním školství. V této analytické části práce se nejprve zaměřím na mediální reprezentace, které vycházejí z mediální analýzy a které nabízejí pohled na téma mužů ve vzdělávání v mediálních obsazích. Poté se zaměřím na perspektivu oficiálních politik, která vychází z analýzy politických dokumentů a částečně také (jak již bylo zmíněno v metodologické části) z rozhovorů s oficiálními představiteli a představitelkami těchto politik. Obě tyto perspektivy nabízejí jakýsi prvotní vhled do tématu mužů v základním školství. Nejobsáhlejší část analytické části práce (část této kapitoly a i celá kapitola o genderovém univerzu) je však věnována perspektivě konverzačních partnerek a partnerů, jelikož i rozhovory s nimi tvoří nejobjemnější a nejpodstatnější část analyzovaných materiálů. V jednotlivých perspektivách rezonují různá i podobná témata, přičemž nelze přesně říci, jak se perspektivy vzájemně ovlivňují a jak přesně témata mezi nimi přecházejí. Nicméně v následujících podkapitolách poukážu na to, co mají jednotlivé perspektivy společné a v čem se naopak odlišují.

Na tomto místě je třeba také říci, že jednotlivá témata v dizertační práci jsou úzce velmi provázaná a ne vždy je možné je zcela jasně oddělit nebo popsat se všemi nuancemi (aby například nedocházelo k častému opakování), proto také v jednotlivých kapitolách pravidelně odkazuji na jiné kapitoly či podkapitoly, v nichž je dané téma rozpracováno podrobněji[28].

6.1 Mediální reprezentace

„Víc mužů do škol“, *„Muži ve škole by prospěli“*, *„Na školách chybí muži“*, *„Muž na základní škole, to je zvláštní druh“*, *„Ze škol mizí učitelé“*, *„Zlobivé děti srovnají ve školách muži“*, *„Diskriminace chlapců?“*, *„Začala diskriminace chlapců“*, *„České školství přeje hodným holčičkám“*. Už z pouhých titulků analyzovaných mediálních výstupů (viz Příloha č. 1) si lze

[28] Při čtení práce v elektronické podobě doporučuji použít navigační podokno s obsahem práce, a v případě potřeby přecházet napříč jednotlivými tématy, která mohou být rozptýlena v různých kapitolách.

vytvořit poměrně přesný obrázek toho, za pomoci jakých mechanismů či argumentů rezonuje téma mužů ve vzdělávání v českém mediálním prostoru.

Než se dostanu k samotnému obsahu mediálních výstupů, zaměřím se nejprve v krátkosti na často užívané jazykové obraty. V analyzovaných článcích se často objevují negativně zabarvené výrazy, které se pojí s feminizací primárního vzdělávání, jako například: *„drtivá převaha žen“*, *„školství trpí už léta nedostatkem mužů“*, *„prokletí českého vzdělávání“*, *„žalostná situace“*. Pozitivně a proaktivně zabarvené výrazy se objevují v případech, které se vztahují k mužům, jako například *„jak si muže udržet“*, *„jak muže nalákat“*, *„optimální vývoj dětí“*, *„rozmanitost vzorů“*. Často se v článcích v souvislosti s muži mluví také o snaze něco změnit či o nakročení ke změně, která je nutná a potřebná. Již jen z používání takto zabarvených výrazů si nelze nepovšimnout, že mediální prostor referuje o mužích a ženách velmi hierarchizovaně, kdy s muži je spojováno vše žádoucí, a se ženami vše nežádoucí.

Důležité je také poukázat na převažující používání generického maskulina. Ačkoli jsou v článcích často zmiňována konkrétní čísla týkající se počtu žen a mužů ve vzdělávání a hovoří se o tom, že ženy převažují, stejně je ve většině z nich používáno slovo učitel, které odkazuje k učitelům i učitelkám. Nezřídka poté dochází k poměrně nelogické situaci, kdy jsou používány výrazy jako „učitelé-páni“ nebo „studenti-muži“, aby bylo možné učitele nějak rozlišit, nebo kdy se zdůrazní gender učitelek v případě potřeby zdůraznit negativa feminizace školství: *„chlapci jsou v nich [testech] úspěšnější, než by napovídaly známky, které jim učitelé dávají (nebo spíš učitelky – na základních školách je jich 84 procent)“*[29].

Analyzované články se zaměřují především na popisování příčin současného nevyrovnaného zastoupení žen a mužů ve vzdělávání, přičemž zdůvodnění nacházejí v různých (a často i protichůdných) argumentech. Jako nejčastější důvod, proč muži ve vzdělávání nejsou, jsou uváděny nízké platy. Učitelské povolání je popisováno jako špatně placené, což muže, vzhledem k jejich roli živitelů rodin, odrazuje: *„Když učitel musí mít ještě druhé zaměstnání, aby uživil rodinu, není se co divit, že se mladí lidé do učitelství nehrnou“*[30]. Na druhou stranu se objevují texty, které explicitně zdůrazňují, že jenom změna finančních podmínek nepřispěje k nárůstu počtu učitelů. Zajímavé v kontextu finančního ohodnocení však je, že i když se objevují články, které zpochybňují důležitost výše platu nebo naznačují, že muži jsou pod určitým tlakem rodinu uživit, a proto se školství vyhýbají, jako řešení je vždy uváděno právě navyšování platů. Jiné možnosti řešení, například jak snižovat společenský tlak, který je na muže v souvislosti s představou muže-živitele kladen, uváděny nejsou. Podobně jako i u dalších témat, kterým se budu v mediálně analýze věnovat, média neakcentují strukturální genderové nerovnosti a očekávání z nich plynoucí, ale soustředí se spíše na tzv. věcnou či zdánlivě snáze vyřešitelnou stránku věci.

[29] Zdroj: https://echo24.cz/a/iegSg/zapomente-na-zeny-zacala-diskriminace-chlapcu

[30] Zdroj: https://moravskoslezsky.denik.cz/zpravy_region/ze-skol-mizi-ucitele-muzi-duvod-nizky-plat-20161108.html.

Články, které se snaží pátrat po jiných příčinách, než jsou ty finanční, se často zaměřují na nízkou prestiž učitelského povolání. Podle těchto výstupů muži nevyhledávají učitelské povolání, protože je málo prestižní, zvláště v porovnání s jinými (a často lépe placenými) povoláními: *„Nejdůležitější je zvednout učitelské profesi prestiž. Odborníci totiž upozorňují na fakt, že školství nemá u Čechů příliš dobrou pověst a učitelé nejsou příliš populární“*[31]. Oproti feministické perspektivě, která dává nižší prestiž určitých povolání do souvislosti s tím, že jsou feminizovaná a že tzv. ženská práce je tedy ve společnosti podhodnocovaná, v mediálních reprezentacích není prestiž učitelského povolání popisována genderovaně. Objevuje se hlavně argument, že dříve bylo učitelské povolání ve společnosti váženější (samo o sobě), a proto v něm bylo více mužů. Argument, že učitelství na základní škole je vnímáno jako ženská práce, jelikož ženy jsou lépe vybaveny pro péči o děti, přítomen není. To by se mohlo zdát jako pozitivní a nestereotypně vyhlížející výsledek prezentace tématu v mediálním prostoru. Troufám si tvrdit, že ve skutečnosti dochází spíše k zastírání či zamlžování faktu, že ženská práce (tedy práce vykonávána převážně ženami) není společností oceňována právě z důvodu, že je vykonávána ženami, které obecně nečerpají takovou společenskou autoritu jako muži. Podobně jako u případu finančního ohodnocení dochází v mediálním obrazu k určitému typu genderové slepoty, která zakrývá genderovanou povahu strukturálních nerovností.

Zajímavým faktem je, že až na úplné výjimky se mediální výstupy nezabývají otázkou, proč tedy ženám nevadí nízké platy a nízká prestiž učitelského povolání. Otázky finančního ohodnocení, prestiže a kariéry se z mediálních výstupů jeví jako mužská doména, která není předmětem zájmu žen. Jinými slovy z nich vyplývá, že ženy se o tyto otázky nezajímají. Skrze toto specifické uchopování tématu lze zároveň poukázat na to, že nízké ohodnocení ženské práce není vnímáno jako společenský, a tedy pro média vhodný, problém.

V předchozích odstavcích jsem popsala, jaké příčiny nedostatku mužů jsou předkládány v mediálním prostoru. Nyní nastíním důsledky, které s sebou jejich popisovaný nedostatek údajně přináší. Prvním důsledkem, který se objevuje v analyzovaných článcích, je tzv. neoptimální vývoj dětí, který je údajně způsoben homogenizovaným učitelským kolektivem. Ženské kolektivy jsou popisovány jako jednostranně založené a ženský typ péče jako specifický:

> *„Ženám a mužům bývá vlastní odlišný druh péče. Zatímco zpravidla zejména ženy preferují protektivní péči s dohledem na bezpečnost a ochranu zdraví dětí, doménou mužů většinou bývá explorativní péče spočívající v povzbuzování ke zkoušení nových věcí“*[32].

Učitelé a učitelky jsou tedy vnímáni jako dvě jasně oddělitelné skupiny s různými až protichůdnými zájmy a schopnostmi. Zároveň je zdůrazňována potřeba mužských i ženských

[31] Zdroj: https://www.lidovky.cz/domov/vice-muzu-do-skol-pozaduje-ministerstvo.A090310_154009_ln_domov_glu.

[32] Zdroj: https://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.

vzorů, a to hlavně pro děti z neúplných rodin, které se například až do střední školy mohou v roli autority setkávat jen se ženami. Podle mediálních sdělení děti potřebují variabilitu ve vzorech, ze které mohou čerpat rozličné názory, vzorce a způsoby jednání. Muži jsou tedy ve školství vnímáni jako potřební, hovoří se o tom, že přinášejí jiná témata a jiný úhel pohledu (ačkoli často není specifikováno, co je tím konkrétně myšleno, a články tak zůstávají jen u tvrzení, že muži jsou potřeba). Jak vyplývá i z feministické perspektivy a z perspektivy konverzačních partnerek a partnerů, heterogenní kolektivy jsou považovány za lepší a efektivnější. V mediálních reprezentacích se však předpokládají dvě homogenizované a jakoby vzájemně se doplňující skupiny – učitele a učitelky – v rámci nichž přemýšlejí všichni stejně a všichni mají stejné vyučovací postupy a priority, což vlastně skutečnou variabilitu a heterogenitu popírá.

Podstatné části mediálního prostoru, v němž se řeší téma mužů ve vzdělávání, dominuje téma zhoršujících se školních výsledků chlapců. Toto zhoršování je dáváno do souvislosti hlavně s feminizovaným základním školstvím, jelikož učitelky jsou vnímány jako někdo, jehož vyučovací styl automaticky vyhovuje více dívkám: *„Není to problém těch dětí, ale systému, který když je feminizován, se automaticky nastavuje na potřeby a rozvoj jen jednoho pohlaví“*.[33] Fakt, že jsou dnes ženy vzdělanější (častěji absolvují gymnázia i vysoké školy, viz např. Federičová 2019, Tenglerová 2017)[34], je v mediálním prostoru zdůvodňován jejich větší pečlivostí, přizpůsobivostí a spořádanosti, což jsou vlastnosti vnímané jako oceňované právě feminizovaným školstvím. Specificky pečlivost je vnímaná jako tzv. přirozená dívčí kvalita, která je ale implicitně hodnocena negativně. Pečlivost je také popisována jako kvalita, které chlapci „přirozeně“ nemohou dosáhnout. Namísto poukazování na genderové stereotypy a na to, že i chlapci mohou být vedeni k pečlivosti, je debata směřována tak, že pečlivost – tedy vnímanou dívčí kvalitu – bychom neměli (pozitivně) hodnotit.

Hovoří se také o tom, že chlapci v českém školství dostávají horší známky, než jaké je jejich skutečné nadání (viz odkazování na výzkumy Federičová 2019; Matějů, Simonová 2013), což je v některých mediálních výstupech rovněž zdůvodňováno tím, že v českých školách je většina učitelek: *„Problém [nerovné hodnocení] je zapříčiněný i tím, že učitelské povolání zastávají hlavně ženy“*[35]. Automaticky se tedy předpokládá, že ženy hodnotí lépe dívky, a pokud by bylo ve školství více mužů, chlapci by lépe prospívali. V kontextu zhoršujících se školních výsledků chlapců a jeho propojování s feminizací školství je zajímavé podívat se na to, kdy začalo být školství v českém kontextu feminizované a kdy se v mediálním prostoru začalo hovořit o tom, že chlapci hůře prospívají. Základní školství se začalo stávat feminizovaným především v 60. letech (v jejich průběhu až 70 % žen a 30 % mužů), přičemž na konci 80. let už bylo učitelek na

[33] Zdroj: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/vic-muzu-muze-do-skol-dostat-liska-rekl-ucitel-online/r~i:article:631879/.

[34] Tento fakt se však nepromítá do jejich rovného postavení na pracovním trhu, kdy ženy častěji obsazují hůře placené práce, na stejné pozici mají často nižší plat a složitěji se dostávají do vedoucích funkcí. (Křížková, Marková Volejníčková, Vohlídalová 2018).

[35] Zdroj: https://www.lidovky.cz/domov/diskriminace-chlapcu-stejne-znalosti-jako-divky-znamku-ale-dostanou-horsi.A190309_144443_ln_domov_zdp.

základních školách 84 % (Gobyová 1994). O zhoršujících se školních výsledcích chlapců začala média hovořit až v posledních letech, a to hlavně v kontextu převahy počtu žen jako absolventek gymnázií a vysokých škol, který například v roce 2015 překročil 60 % všech absolventů vysokých škol (Tenglerová 2017). Je tedy otázkou, proč v mediálním prostoru v současnosti dochází k určitému obviňování učitelek za výsledky chlapců, ačkoli sama feminizace školství trvá v České republice již mnoho let a byla zde přítomná i v dobách, kdy výsledky chlapů byly minimálně srovnatelné s výsledky dívek a kdy muži na vysokých školách dominovali. Abychom byli schopni tuto otázku zodpovědět, bylo by třeba provést detailnější analýzu propojení těchto jevů, nicméně domnívám se, že jedním z důvodů by mohl být stále častěji se objevující obrat k genderově konzervativním hodnotám, jehož jsme v euroamerickém a především východoevropském (mediálním) kontextu svědky (Nyklová, Fárová 2018).

Z analyzovaných článků sice nelze vyvodit, zda by s více muži přišlo do škol „férovější“ známkování chlapců i dívek, nebo zda by muži jaksi dorovnávali „neférové“ hodnocení chlapců tím, že by jejich výkony hodnotili lépe než ty dívčí, každopádně se předpokládá, že s muži se tento zdánlivě nerovný systém změní. Muži (a to všichni bez výjimek) jsou tedy v mediálním prostoru viděni jako určitá záchrana či spása, která napraví zhoršující se školní výsledky chlapců. A právě toto je jeden z bodů, kde se mediální reprezentace rozcházejí s feministickou perspektivou. Feministická perspektiva totiž nabízí zdůvodnění, která se v mediálních reprezentacích vůbec neobjevují. Jedno z velmi častých zdůvodnění, proč dochází ke zhoršování školních výsledků chlapců, jsou očekávání spojená s maskulinitou (Martino, Kehler 2006). Součástí maskulinního ideálu chlapců na základních a středních školách totiž nejsou dobré školní výsledky nebo dostatek času strávený nad učivem. Chlapci jsou socializováni k tomu mít jiné aspirace než se zaměřovat primárně na školu, z čehož často plyne jejich opovrhování školským systémem nebo snaha se vůči němu vymezovat (Martino, Kehler 2006). Například Willis (1977) hovoří o tzv. proti-školské kultuře, kterou vyznávají hlavně chlapci z nízko-příjmových rodin a která je součástí jejich představ o správné (a tvrdě pracující) maskulinitě, jejíž součástí nejsou dobré školní výsledky nebo zájem o školu. Pokud bychom se tedy chtěli zaměřit na to, jak zlepšit školní výsledky chlapců, není třeba přistoupit na mediální reprezentace a s nimi spojené obviňování učitelek z jejich vlastní předpojatosti, ale soustředit se na společenské normy a očekávání spojené s chlapectvím, potažmo mužstvím, které předkládají chlapcům „správný“ způsob života spoléhající se na genderově stereotypní maskulinní projevy.

Je zároveň třeba přiznat, že učitelé i učitelky mohou být, a pravděpodobně jsou, určitým způsobem předpojatí, stejně jako si každý z nás vnáší do hodnocení světa kolem sebe určité vlastní hodnoty a zkušenosti (Hesse-Biber 2012). Muži a ženy však trpí stejnými předpojatostmi, učitelé a učitelky tedy mohou stejně stereotypně hodnotit dívky a chlapce. Cílem by tedy nemělo být spoléhání se na to, že více učitelů ve školách zamezí stereotypnímu posuzování chlapců a dívek (nebo že chlapci a dívky jsou a budou z podstaty vždy odlišní, což se v mediálních textech také často vyskytuje), ale zaměřit se na principy genderově citlivého

vzdělávání pedagogických pracovnic a pracovníků, které je vhodným nástrojem pro snižování genderových předsudků, a tím tedy i vhodným nástrojem pro férovější hodnocení dívek a chlapců (Jarkovská 2013, Smetáčková 2006).

Ačkoli tedy požadavek na více mužů ve vzdělávání se objevuje jak v mediálních reprezentacích, tak i v perspektivě konverzačních partnerek a partnerů, debata o zhoršujícím se prospěchu chlapců rezonuje výrazně více v mediálním prostoru než mezi konverzačními partnerkami a partnery. Mediální výstupy tak vzbuzují v čtenářstvu určité obavy o škodlivosti feminizovaného školství. Podobnou situaci v americkém kontextu popisují například Martino a Kehler (2006), kteří poukazují na to, že média vyvolávají určitou morální paniku, že pokud se feminizovaná realita primárního vzdělávání nezmění, bude se situace chlapců dále zhoršovat.

6.2 Perspektiva oficiálních politik

V českém kontextu existují především dva hlavní aktéři, kteří se věnují genderovým otázkám ve školství – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a Úřad vlády České republiky (ÚV). Obě instituce pojímají genderové otázky ve školství v celé jejich šíři, v této části se však budu soustředit na témata spojená s genderovou rovností pedagogických pracovníků a pracovnic a na témata spojená konkrétně s muži ve vzdělání s ohledem na základní školství. Obě instituce se v genderových otázkách řídí základními strategickými dokumenty, které níže, s ohledem na témata této dizertační práce, představím.

Ústředním a zastřešujícím dokumentem je Vládní strategie pro rovnost žen a mužů v České republice na léta 2014 – 2020[36] (dále jen Strategie). Strategie je vypracovávána ÚV, a MŠMT si na jejím základě vytyčuje jednotlivé úkoly. Jeden z bodů Strategie se zaměřuje na „Vzdělávání, výzkum a rovnost žen a mužů ve znalostní společnosti“, v rámci něhož jsou identifikovány dva problémy, související s pedagogickými pracovnicemi a pracovníky: horizontální i vertikální genderová segregace ve vzdělávacím systému; nevyrovnané zastoupení učitelů a učitelek na různých úrovních vzdělávacího systému (str. 19). Cílem Strategie je tady zavádět programy, které zaprvé odstraní genderově podmíněné vzorce chování a tradic, jež omezují vyrovnané zastoupení žen a mužů ve vzdělání a také jejich výběr povolání, a které, zadruhé, zmírní genderovou segregaci ve vzdělávání prostřednictvím pozitivních opatření ve prospěch méně zastoupeného pohlaví (tedy v případě základních škol mužů). Cíle jsou tedy nastaveny poměrně obecně a stejně tak indikátory, které jsou formulované pouze ve formě zavedení takových programů, a není specifikováno jakých konkrétně.

Součástí Strategie jsou také každoročně vydávaná Aktualizovaná opatření Priorit a postupů vlády při prosazování rovnosti žen a mužů[37] (dále Opatření), která mají přispět k zabezpečení

[36] 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.

[37] Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/aktualizovana-opatreni-priorit-a-postupu-vlady-pri-prosazovani-rovnosti-zen-a-muzu-135580/.

naplňování Strategie. Opatření jsou podrobnější než Strategie a prezentují konkrétnější indikátory a také jejích termíny plnění. Od roku 2014, kdy je Strategie v platnosti, se v Opatřeních objevuje jen první cíl, tedy změnit genderově podmíněné vzorce tak, aby docházelo ke svobodné volbě povolání, která bude spět k vyrovnanějšímu zastoupení učitelů a učitelek. V Opatřeních se pravidelně s lehkou obměnou objevuje, že prioritou je:

> *„ […] zavést cílená opatření zaměřená na žáky a žákyně základních, středních i vysokých škol, která budou prohlubovat jejich individuální schopnosti a zájmy s cílem podporovat jejich studium a zaměstnávání i v oborech, které jsou z hlediska pohlaví považovány za netypické.“*[38]

Odpovědnou institucí tohoto cíle je vždy MŠMT. Druhý cíl, který se zaměřuje na určitá vyrovnávací opatření směrem k méně zastoupenému pohlaví v daném segmentu vzdělávání a který by se tak mohl týkat i samotných pedagogických pracovnic a pracovníků, se v Opatřeních nevyskytuje vůbec.

Ačkoli Strategie ještě nebyla oficiálně vyhodnocena, žádné programy na systematickou podporu mužů jako současných či budoucích učitelů nebo na chlapce a volbu jejich nestereotypních kariérních drah neprobíhají. Především v západoevropských zemích takové programy existují a často jsou i součástí podobných vládních dokumentů[39]. V českém kontextu podobný program reprezentovala nezisková organizace Liga otevřených mužů, a to ve formě programu Muži do škol nebo skrze supervizní skupinu pro učitele, které však již v současné době nejsou aktivní a které ani v dřívějších dobách nebyly oficiální součástí žádného vládního programu. Jedinou v současnosti dohledatelnou aktivitou na tomto poli je konference z roku 2009 s názvem Muži do škol[40], kterou organizovala právě Liga otevřených mužů společně s MŠMT. Na konferenci se aktéři a aktérky z různých oblastí snažili reflektovat hlavní bariéry, kterým muži čelí při vstupu do tohoto povolání. Na tuto konferenci však další aktivity nenavázaly, jak upozorňuje jedna z úřednic:

> *„S velkou radostí jsem to přivítala a otevřeli jsme se spolupráci při pořádání této konference. A je mi moc líto, že to nějak systematicky nepokračovalo dál, že nebyla ta tematika více rozpracovaná uvnitř ministerstva. My jsme připravili takový materiál, který měl přinést větší reflexi právě tématu genderu ve vzdělávání, ve školství, obsahoval celou řadu priorit, ale nebyl dále víc rozvíjen.“* (úřednice K)

[38] Jedinou konkrétnější dohledatelnou aktivitou je podpora genderové rovnosti v ICT oblasti, která vychází z předpokladu, že ženy si volí méně často technické a vědecké obory, kde převládají muži (Opatření na rok 2018, str. 16). Podobná aktivita, ale opačného rázu, tedy zaměřená na chlapce a volbu jejich kariérních drah, přítomna není.

[39] Příkladem může být strategický dokument britské vlády (The Goverment of the UK, Department for Education: Early Years Workforce Strategy – Gender diversity of the workforce), jehož část se zabývá možnostmi, jak do primárního vzdělávání zapojit více mužů. Dostupné z: http://www.men-into-childcare.org.uk/wp-content/uploads/2017/10/Early_years_workforce_strategy_02-03-2017.pdf.

[40] Zdroj MŠMT: http://www.msmt.cz/mladez/konference-muzi-do-skol.

V nedávné době vznikl pod hlavičkou ÚV nový dokument, který komplexně rozebírá tematiku mužů ve vzdělávání. Tento dokument z pera Pracovní skupiny Muži pro rovnost žen a mužů nese název Policy paper Muži v systému vzdělávání[41]. Dokument poukazuje na genderové nerovnosti mezi pedagogickými pracovnicemi a pracovníky, a přestože vyslovuje podporu navyšování počtu učitelů v primárním vzdělávání, upozorňuje i na problematické aspekty stereotypně pojímaného mužství a ženství ve vzdělávání, a doporučuje se proto zaměřit více na genderově senzitivní výchovu a vzdělávání na školách. Tento dokument však není nikterak závazný, ale pouze doporučující, a také není prozatím jasné, jak s ním bude v rámci oficiální politik nakládáno.

V současnosti také probíhá příprava nové Strategie, která bude platná od roku 2021, a která se opět bude v jedné své části věnovat vzdělávání. Do jaké míry do ní budou inkorporovány i cíle a indikátory zaměřující se na muže ve vzdělávání však v tuto chvíli nelze odhadnout.

Dalšími důležitými dokumenty v této oblasti jsou strategické dokumenty přímo z pera MŠMT. Prvním z nich je dokument Priority a postupy MŠMT při prosazování rovnosti příležitostí pro ženy a muže na rok 2010 a roky následující[42], v němž téma mužů ve školství nalezneme v kapitole Překonávání genderových stereotypů v bodě č. 18 Aktivními opatřeními působit na zlepšování genderové rovnosti pedagogických pracovníků a pracovnic. Ukazatel plnění tohoto bodu zní:

> *„Stanovení konkrétních kroků MŠMT směřujících ke zvýšení společenské prestiže učitelské profese a dalších pedagogických profesí. Zvýšení počtu učitelů a pedagogických pracovníků – mužů ve školství, porovnání relevantních dat dle genderového členění za poslední tři roky.“*

Genderové rovnosti pedagogických pracovníků a pracovnic by tedy mělo být dosaženo skrze zvyšování prestiže učitelského povolání a zvyšování počtu mužů jako učitelů. Nabízí se však otázka, zda zvýšení počtu učitelů a zvýšení prestiže učitelského povolání (které jsou například konverzačními partnerkami a partnery vnímány jako spojité nádoby), nepřispěje spíše jen vyrovnanějšímu zastoupení mužů a žen ve školství, které však nutně nemusí znamenat zlepšování genderové rovnosti pedagogických pracovníků a pracovnic (viz hierarchické hodnocení učitelů a učitelek zdokumentované v kapitole Genderový symbolismus).

Druhým z dokumentů je dokument s názvem Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu MŠMT[43], jehož součástí jsou střednědobé cíle v oblasti školství. Jedním z nich je cíl Změna podílu mužů a žen v učitelství (str. 39). Tento cíl je zdůvodňován potřebou vyšší pestrosti učitelských sborů (která přispívá k vyšší efektivitě vzdělávání), a to jak na úrovni mateřského a základního školství (ve prospěch mužů), tak i na úrovni středního odborného a vysokého školství (ve prospěch žen). Tento

[41] Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/pracovni_skupina_muzi_a_rovnosti_zen_a_muzu/Policy-paper_muzi_v_systemu_vzdelavani.pdf.
[42] Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/rovnost-zen-a-muzu.
[43] Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/31791.

argument je v souladu nejen s feministickou perspektivou, ale také s perspektivou konverzačních partnerů a partnerek (viz kapitola Ženský kolektiv a jeho specifika). Když se však podíváme na indikátory k tomuto cíli, zjistíme, že se zaměřují pouze na navyšování počtu mužů. Jeden z indikátorů například zní *„výrazné zvýšení podílu učitelů-mužů v předškolním a základním vzdělávání“*, analogický cíl směřovaný ke zvyšování podílu žen přítomen není. Dále se zdůrazňují aktivity zaměřené na zvyšování prestiže a odbornosti učitelské profese, na zavedení kariérního řádu a na zvyšování mzdových prostředků, což koresponduje spíše s představou tzv. typické mužské kariéry. Zároveň stejně jako ze Strategie a z Opatření není ze strategických dokumentů MŠMT zřejmé, jak by se zvyšování počtu učitelů mělo dosahovat a zda byl tento cíl skrze nějaké konkrétní aktivity naplněn.

Neexistenci programů nebo aktivit, které by se cíleně zaměřovaly na muže ve vzdělání, potvrzují i konverzační partneři a partnerky z MŠMT a ÚV, jak lze vidět v následujících citacích:

> *„Že by se cíleně do profese učitele lákali muži? To jsem si nevšiml. Některé školy teď spustily nějaké programy, snaží se vůbec přilákat lidi na učitelské studijní obory. Cílí ale na všechny, nemíří cíleně na muže, to jsem nezaregistroval v žádném případě. Je to i jedno z doporučení, které nám dávala Evropská komise, zvlášť teda abychom se snažili nějak hledat způsoby pro propagaci učitelských oborů, protože ten trend v celé západní Evropě je, že nám ty učitelské sbory stárnou.“* (úředník V)

> *„Přemýšlím, jestli v minulém operačním programu nebyly nějaké projekty, které se o to snažily [zvýšit počty mužů ve vzdělávání], ale myslím si, že ne. Už se o tom uvažuje nějakou dobu, jak vlastně narušit tu horizontální segregaci a co by se vlastně mělo udělat, aby se třeba muži právě víc věnovali oborům, které víc souvisí s péčí, a ale ono je to hrozně komplikované. Nedá se udělat kampaň a říct „muži běžte učit nebo běžte pečovat o děti do školky“, to je nesmysl. Je to komplexní problém, má to různé příčiny, proč tam ti muži nejsou. A je potřeba jít nejdřív po těch příčinách (…). Ale myslím si, že to se zatím řeší hodně málo zatím.“* (úředník L)

Posledním dokumentem, který bych chtěla v této části zmínit, je Kariérní řád[44], který vstoupil v platnost v roce 2017/2018. Ten nově rozšiřuje kariérní možnosti pedagogických pracovníků a pracovnic a stanovuje přesná pravidla pro postup do vyšších kariérních stupňů. Jeho cílem je zprofesionalizovat učitelské povolání právě skrze jednotlivé kariérní stupně, které se pojí nejen s rozvíjením pedagogických kompetencí, ale také s vyšším finančním ohodnocením. Jak kariérní řád ovlivňuje genderovou rovnost učitelů a učitelek, nebo zda přispívá k většímu zapojování mužů do vzdělávání, není možné v tuto chvíli ještě zhodnotit, nicméně součástí přípravy a zavádění kariérního řádu byla mimo jiné také úvaha, že právě zmíněná profesionalizace učitelského povolání více mužů do vzdělávání přiláká, jak popisuje jeden z úředníků:

[44] Dostupné z: http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad.

> *„Kariérní systém považujeme za důležitý faktor pro to, abychom učitelské povolání zatraktivnili. Tím trošku předbíhám k tomu, že jedním z důvodů, který vnímáme, že mezi učiteli není dostatek učitelů mužů, je, že ta profese pro ně není úplně atraktivní (…). Usilujeme teď o to, aby existovala skutečná kariérní cesta v oblasti rozvoje profesních kompetencí, aby ten učitel rostl (…). Pokud máme budovat kariéru, tak to musí být ruku v ruce s adekvátním odměňování, jako je to u lékařů třeba. Tam se z toho stala profese právě díky tomu, že na lékaře je kladen veliký nárok, musí si udělat atestaci, aby byli samostatnými lékaři a aby byli adekvátně ohodnoceni. To samé by se mělo dít i u pedagogických pracovníků, aby se z toho ta profese stala, aby to byla vážená profese, aby nikdo nezpochybňoval, že tím pedagogem může být skutečně jenom člověk, který má nějakou konkrétní odbornou kvalifikaci."* (úředník V)

Pokud bych měla shrnout, jak se k otázkám mužů ve školství staví politické dokumenty, lze říci, že téma početní vyváženosti pedagogických pracovnic a pracovníků se v nich objevuje často, ale ne systematicky. Pokud se toto téma objevuje jako jeden z cílů, jsou k němu sice i navrženy indikátory, jak cíle dosáhnout, nicméně konkrétnost těchto indikátorů nebo jednotlivých kroků, jak indikátory plnit, není dostačující. Indikátory jsou ve většině případů příliš obecné a také nejsou dostupné informace, jak a zda dochází k jejich plnění. V případě, že v rámci těchto institucí vznikne dokument, který pojímá téma genderové rovnosti pedagogických pracovníků a pracovnic komplexněji, jedná se pouze o dokument doporučující, jehož vymáhání je komplikované.

V souvislosti s avizovaným potřebným navyšováním počtu učitelů v pedagogickém sboru se také velmi často objevuje téma vyššího finančního ohodnocení a vyšší společenské prestiže učitelského povolání. Funguje zde tedy určitý předpoklad, že s vyšším finančním ohodnocením a vyšší prestiží učitelského povolání se v primárním školství zvýší počet učitelů (či naopak). Finanční stránka a prestiž jsou tedy dvě témata, která jsou v politických dokumentech genderovaná, tedy spojovaná s muži a maskulinitou. Třetím takovým tématem je kariéra spojená s nově zavedeným kariérním řádem. Kariérní řád ve svém samotném znění nijak neupozorňuje nebo nezdůrazňuje potřebu více učitelů ve školství. Je v něm patrná snaha školství zprofesionalizovat, „dopřát mu" skrze vyhlídku kariéry punc vážené profese. V tomto myšlenkovém schématu se však předpokládá, že když bude učitelství profesí s dobrými kariérními vyhlídkami, najde si do něj cestu více mužů, případně v něm více mužů zůstane, protože bude odpovídat tzv. správné mužské kariéře a muži tedy budou moci snáze naplnit maskulinní ideál živitele rodiny (více v kapitole Kariérní vyhlídky učitelů a učitelek).

Učitelkám či pedagogickým pracovnicím není v dokumentech věnována žádná speciální pozornost, a to často ani v případech, kdy se dokumenty dotýkají vyšších stupňů vzdělávání, než je primární vzdělávání, kde jsou již poměry učitelů a učitelek vyrovnanější[45]. Genderová

[45] Ve své dizertační práci se však analýze vysokoškolského sektoru nevěnuji, jelikož to již je nad rámec tématu mé práce.

rovnost pedagogických pracovnic a pracovníků se tedy často redukuje na téma nedostatku mužů ve vzdělávání, a perspektiva oficiálních politik tak neakcentuje toto téma v celé jeho potřebné šíři.

6.3 Perspektiva konverzačních partnerů a partnerek

Po zbytek této první analytické části dizertační práce se budu věnovat perspektivě konverzačních partnerů a partnerek a tomu, jakým způsobem oni vnímají genderovanost pedagogických kolektivů a skrze jaká témata rámují otázku genderového zastoupení. Ve druhé analytické části dizertační práce se již přesunu ke konceptu genderového univerza a tomu, jak podle konverzačních partnerů a partnerek učitelé a učitelky fungují (nebo by měli fungovat) v prostředí základních škol.

6.3.1 Rigidita základního školství

Naprostá většina rozhovorů, diskuzí a pozorování, které jsem v rámci výzkumu prováděla, se v určitou chvíli stočila k tématu nefungujícího systému základních škol jako celku. Spousta konverzačních partnerek a partnerů je frustrována nejen nízkými platy, ale také přetížeností vyučujících a jejich nedostatkem, byrokratizací, nemožností kariérního rozvoje, zastaralými učebními postupy a negativními reakcemi na jakékoli nově příchozí změny. Tato všeobecná frustrace ze stávajícího systému se prolínala celým výzkumem a touha po novém svěžím větru byla intenzivně přítomná. Určitá skepse týkající se možné (a proveditelné) změny se tak u mnohých konverzačních partnerů a partnerek zhmotnila do jednoho z nadějných pokusů, který školství ještě nevyzkoušelo – mužů.

Základní školství je často viděno jako rigidní z důvodu neschopnosti reagovat na změnu, kterou dnešní doba a dnešní generace přináší. Konverzační partneři a partnerky upozorňují na nízkou ochotu stávajícího učitelského sboru (tedy učitelek) přizpůsobit se nevyhnutelným změnám, což podle některých může být důsledkem příliš homogenizovaného kolektivu, který nemá předpoklady pro to, aby nějakou změnu započal:

> *„Když se vytvoří kolektiv, který bude dvacet let nezměněný, a bude sestávat z typově stejných lidí, tak bude mít problém se adaptovat na změny. A to je podle mě jeden z problémů současného školství. Učitelé si stěžují na to, že děti jsou dneska hrozné, ale podle mě je to dáno tím, že oni si představují, že děti budou stejné jako před třiceti lety, což tak prostě není, a oni se tomu nedokážou přizpůsobit, nedokážou ty děti zaujmout. A z toho do určité míry pramení ta frustrace. Je to zakonzervované, nemění se to a myslím, že ty homogenní kolektivy k tomu přispívají.“* (úředník L)

Ačkoli někteří rigiditu současného základního školství nespojovali explicitně přímo se ženami, jako například tento posledně citovaný konverzační partner, je zřejmé, že vzhledem k dominantní početní převaze žen v základním vzdělávání se zmíněná rigidita stává synonymem homogenizovaného feminizovaného školství. Byli však i tací konverzační partneři

a partnerky, kteří rigiditu základního školství spojovali explicitně se ženami. Symbolem rigidního školství pro ně byla učitelka, která je autoritativní, neprofesionální a příliš lpí na pravidlech, jak ukazují tři následující citace:

> *„Já jsem se vždycky pravidelně chytnul s paní ředitelkou. Chtěl jsem si to dělat nějakým způsobem a dokázal jsem si to odůvodnit, a ona končila: „Protože proto.“ Já bych ale potřeboval důvod, proč to mám takhle dělat.“* (učitel D)

> *„Některé učitelky se stávají takové arogantní. Můj osobní dojem je, že nad těmi dětmi už nepřemýšlejí, mají to na háku – řvou na děti, i když to není nutné, mluví o nich spatra, jmenovitě, to není profesionální.“* (učitel T)

> *„Muži asi spíš dokážou děti vyprovokovat k nějakým úvahám, souvislostem, k tvůrčímu myšlení. Ty ženy spíš vyžadují přesně, že to a tohle se musí, taková frontální výuka většinou. Škola tak není prostorem, kde můžou děti skutečné rozvíjet své talenty.“* (úřednice K)

Není tedy náhodou, že všechny tyto vlastnosti, které si konverzační partneři a partnerky spojují s rigiditou základního školství, jsou v úplném opaku oproti tomu, které vlastnosti si spojují s učiteli (více viz kapitola Učitelka a učitel – ideální typy). Učitel je vnímán jako profesionál, který umí zároveň být bezstarostný a udržet si hravého ducha. Ačkoli je učitel také vnímán jako autoritativní, není to v takto silně negativních konotacích, jelikož u něj je autorita vnímána jako nutná a spravedlivá a jako přirozená a genderovým řádem požadovaná součást jeho maskulinity.

Několik konverzačních partnerek a partnerů dávalo také do souvislosti rigiditu učitelek a jejich věk. Ne zřídka se objevoval názor, že jsou to hlavně starší učitelky, které negativní reagují na změny, nejsou tolik proaktivní, nechtějí pracovat s novými metodami ve výuce a vystihuje je přístup *„hlavně si to odučit a jít domů“*. Mladé učitelky byly oproti starším kolegyním vnímány spíše pozitivně. Intersekce věku a genderu, která může mít různé důsledky (více viz Mikić, Kanjuo Mrčela, Kalin Golob 2018), se v tomto případě stává klíčovou a zhoršuje postavení starších učitelek na pomyslném hierarchickém žebříčku ve vzdělávání, jelikož jsou konverzačními partnery a partnerkami považovány za ne dostatečně progresivní a tedy schopné.

Mezi některými konverzačními partnerkami a partnery se objevoval také názor, že různé alternativní směry vzdělávání mohou být cestou, jak se ze spirály rigidity současného školství vymanit. Podobně jako tato konverzační partnerka zároveň dávali do souvislosti to, že v těchto méně rigidních systémech působí nebo by mohlo působit více mužů, jelikož je to pro ně atraktivnější prostředí:

> *„V prostředí klasických škol se většina aktivit odehrává velmi ustáleným způsobem, až možná monotónním a rutinním způsobem. Zajímavé v tomhle směru by bylo podívat i na zapojení a uplatnění mužů v jiných systémech, než je ten klasický, třeba Montessori nebo waldorfská pedagogika, protože tam se ukazuje, že změna*

filosofie v přístupu k potřebám a potenciálu dětí najednou přináší úplně jiné příležitosti a možnosti zapojení právě třeba mužů.“ (úřednice K)

Rigidní systém základního školství je tedy konverzačními partnery a partnerkami vnímán jako muže odrazující, zatímco vzdělávací systémy hodnocené jako méně rigidní jsou vnímány jako více korespondující s tzv. přirozenou mužskou povahou. Tyto žádoucí mužské charakteristiky, které budu v této práci ještě podrobně rozebírat, jsou vnímané jako absentující v prostředí základních škol. Tyto zdánlivě nepřítomné charakteristiky a jejich částečné objevování se je tedy viděno jako určitá „záchrana“ před charakteristikami nadmíru přítomnými (rozumějme ženskými), které jsou vtiskávány do představ o rigidním základním školství jako celku.

6.3.2 Feminizace základního školství

Jak jsem naznačila v předchozí kapitole, v souvislosti s rigidním základním školstvím se v rozhovorech objevovala často debata o tom, zda je feminizované školství žádoucí, či nikoli. Feminizované školství je konverzačními partnerkami a partnery vnímáno jako problém. Všichni se shodují na tom, že vstup více učitelů do prostředí základního školství je žádoucí, a to hned z několika důvodů. Některé z těchto důvodů či problémů jsou rozepsány v samostatných kapitolách, na tomto místo bych je však chtěla stručně shrnout.

Prvním důvodem je podle konverzačních partnerů a partnerek fakt, že děti se odmalička setkávají téměř výhradně se ženami – vlastní matkou, jinými matkami, zdravotními sestrami, lékařkami a učitelkami. S mužem přicházejí do kontaktu často až na druhém stupni základní školy, což je podle nich nedostatečné. Pro ilustraci může dobře sloužit situace, kdy mi v rámci zúčastněného pozorování na jedné základní škole při venkovní aktivitě dětí jedna z učitelek s neskrývanou lítostí v hlase sdělila, že je *„hrozná škoda“*, že se děti setkávají celé dětství jen se ženami. Feminizaci školství vnímají konverzační partneři a partnerky jako něco, co děti ochuzuje o určité spektrum lidských vlastností. Toto setkávání se pouze se ženami dávají také často do kontextu vysoké rozvodovosti a absence otců v některých rodinách, kdy je podle nich o to důležitější, aby se děti alespoň ve škole měly šanci setkávat s mužskými vzory, jak upozorňují následující konverzační partneři:

„Já sám jsem z generace, kterou typicky vychovávaly ženy, tátové pracovali, mámy byly doma, ve škole byly učitelky. A potom o generaci dál si ženy stěžují, že nemůžou najít partnera, že jsou muži mamánkové, že o chlapa by člověk nezavadil. Takže dávat ty mužské vzory je důležité, stejně důležité jako ty ženské, ale těch ženských je zatím ve školství dost.“ (učitel T)

„Základní školství je systém opravdu tristní, protože přes devadesát procent jsou to ženy. A ty děti prostě potřebují ten mužský vzor.“ (zástupce J)

Feminizace školství je podle konverzačních partnerek a partnerů nežádoucí také z hlediska homogenních kolektivů, které jsou podle nich méně efektivní a přínosné pro děti ve srovnání s kolektivy heterogenními. Homogenním ženským kolektivům přičítají poměrně vysokou míru rigidity, tedy že ženy už jsou ve školství zaběhlé a fungují v něm stále stejným (neefektivním)

způsobem. Učitel je v tomto kontextu viděn jako někdo, kdo může danou nežádoucí situaci napravit či vybalancovat. Ačkoli poznámky konverzačních partnerek a partnerů směrem k narušování rigidity základního školství a směrem k větší heterogenitě učitelských kolektivů jsou nosné z hlediska systémové změny základního školství, problémem je, že tuto rigiditu spojují výhradně se ženami, čímž devalvují jejich přínos základnímu školství a vyzdvihují přínos mužů, kteří jsou stavěni do role jakýchsi zachránců (více viz předchozí kapitola o rigiditě školství nebo kapitola věnující se ženskému kolektivu).

Feminizaci základního školství si konverzační partneři a partnerky vysvětlují různě. Většina z nich se domnívá, že příčinou jsou spíše společenské faktory, jako je nízká atraktivita zaměstnání pro muže a nízké platy. Někteří z nich se však při vysvětlování feminizace školství uchylují i k používání biologizujících zdůvodnění, tedy že ženy mají *„přirozeně“* nebo *„od přírody“* blíže k danému povolání nebo že si ho vybírají z důvodu svého *„mateřského pudu“*. Podle některých je také sama feminizace základního školství a představa veřejnosti o učitelství na prvním stupni jako o ženském povolání příčinou nízkého zájmu mužů o toto povolání, jak tvrdí například následující konverzační partnerka:

> *„Už jenom tím, že to [učitelství jako ženské povolání] slyším hodně od veřejnosti, tak si myslím, že i spousta mužů o tom takhle uvažuje. A i kdyby ne, tak je ta společnost nakonec semele, že málokdo tomu prostě odolá a řekne si "kašlu na to, jsem prostě chlap a já to chci dělat a tak to dělat budu, ať si myslíte, co si myslíte", to málokdo zvládne.“* (učitelka S)

Učitelé musejí často tuto „nestandardní“ volbu povolání, která není v souladu se společensky vnímaným maskulinním ideálem, obhajovat před širokým okolím, což funguje i u jiných feminizovaných zaměstnání (Henson, Rogers 2001) a často zesiluje hlavně u zaměstnání, kde se pracuje s malými dětmi (Fárová 2015).

Vzhledem k tomu, že konverzační partneři a partnerky považují feminizaci školství za problém, hovoří někteří z nich o tom, že je potřeba systematicky zaujmout určitou strategii, jak feminizaci školství zvrátit a podpořit vstup učitelů do základního školství. Jeden z konverzačních partnerů vidí jako možnou metodu diverzifikaci způsobů, jak se muži (a především také samotní otcové dětí) mohou do fungování školy zapojit, a to nejen skrze samotné učitelství:

> *„[… pomohly by] třeba dílčí úvazky. Nebo aby bylo nějak podporované, abych je [otce] zatáhl do výuky. Mně třeba párkrát přišel jeden číst dětem do první třídy, taková drobnost. Nebo nějaké kroužky, prostě jakkoliv aby byli zapojení. Je potřeba, aby ta škola měla strategii a prostor na zapojování mužů otců a dalších externistů.“* (lektor M)

Feminizace školství také podle některých konverzačních partnerů a partnerek dopadá hůře na chlapce než na dívky, jelikož čistě ženské prostředí formuje chlapce jiným směrem než prostředí genderově smíšené, a to směrem femininním (jeden z konverzačních partnerů

například hovoří o tom, že se z nich stávají *„mamánkové“*), který je hodnocen jako jednostranný a tím pádem nežádoucí. Konverzační partneři a partnerky s těmito názory nepředpokládají, že pro dívky by setkávání se pouze s ženskými postavami mělo být problém. U mužů tedy automaticky předpokládají maskulinní projevy chování, které budou pro chlapce pozitivní inspirací, ačkoli nejsou často schopni tyto maskulinní projevy konkrétně popsat, jak můžeme vidět v následující citaci:

> *„Děti jsou pořád s matkami a s učitelkami. Z pohledu těch kluků si myslím, že je to o tom, že doma mají mámu, ve škole mají učitelku, a že nám trošku někdy měknou. Oni když budou mít toho chlapa… chlap jinak mluví, jinak chodí, jinak píše na tabuli, jinak věci řeší.“* (učitelka, skupinový rozhovor)

V citaci můžeme pozorovat určitý strach ze zženštilosti chlapců, kteří nejsou vystaveni působení muže, což koresponduje s principy společensky oceňované hegemonní maskulinity, jejímž charakteristickým rysem je vymezování se vůči všemu ženskému (Connell, Messerschmidt 2005). Toto potenciální zženšťování chlapců je tedy vnímáno jako nežádoucí, protože femininitě přiřazují konverzační partnerky a partneři nižší hodnotu než maskulinitě a protože je v rozporu s identitou, kterou by si podle nich měli chlapci ve škole osvojovat. Zároveň je zajímavé, že i přesto, že konverzační partneři a partnerky přemýšlejí o genderu velmi dichotomicky (což je určitá červená linie táhnoucí se jejich vyprávěním o učitelích na základních školách), vnímají zženšťování chlapců vůbec jako možné. Pokud by totiž byl gender tak dichotomický, jak ho na některých místech prezentují, obavy ze zženšťování chlapců by u nich pravděpodobně nenastaly, protože chlapci by při absenci mužů (učitelů) „pouze“ dělali opak toho, co dělají ženy (učitelky). Tento strach ze zženšťování chlapců skrze působení učitelek je tedy argumentem, skrze který konverzační partneři a partnerky sami narušují zdánlivě dichotomickou povahu genderu.

Téma učitelů a jejich údajně lepšího působení na chlapce, které mezi konverzačními partnerkami a partnery rezonuje, bude v této práci podrobněji rozebráno v následující kapitole a v kapitolách věnujícím se absenci otců v rodinách a s tím související otázkou potřeby mužských vzorů ve vzdělávání.

6.3.2.1 Dopad feminizace na chlapce a jejich prospěch

Samostatné téma, které bylo spojováno s negativními jevy feminizace školství, byl prospěch chlapců v dnešním základním školství. Oproti mediálním výstupům, které téma feminizace školství často spojují s prospíváním chlapců (viz Mediální analýza), bylo toto spojování pro konverzační partnery a partnerky spíše okrajové. Rezonovalo u menšiny z nich, a ani u této menšiny nebylo tématem, které by vnímali jako zásadní. Pokud se tedy k tématu vyjadřovali, bylo to hlavně ve spojitosti s celkovým uspořádáním školního prostoru a systému. Ten je podle nich vystavěn na učitelkách, které základnímu školství dominují, a reflektuje tedy převážně jejich potřeby a zkušenosti, což ve výsledku vede k tomu, že chlapci z takového uspořádání benefitují méně než dívky:

„Problém poklesu výkonnosti a učebních dovedností [u chlapců] je opravdu v tom, že školství jako celek je organizované tak, že přestává vyhovovat potřebám kluků. Bylo i ve výzkumech zjištěné, že kluci potřebují větší prostor pro fyzický pohyb a pro zkoumání tělesnosti. A také že rozvoj jazyka především v oblasti vyjadřování emocí je u kluků výrazně opožděný. A když tohle sečtete a podíváte se, jaké výukové prostředí je obecně v školství, tak ten rozpor je evidentní. To hraje z mého úhlu pohledu ještě větší roli než to, jestli to dětem zrovna organizuje muž nebo žena. Dovedu si ale představit, že když tam je muž, že to organizuje jinak, že to může víc podporovat to klukovské prospívání.“ (lektor M)

Ačkoli konverzační partner poukazuje na to, že učitel i učitelka mohou chlapcům poskytnout to, co jim ve školství podle jeho názoru schází, inklinuje spíše k tomu, že lépe jsou k tomu disponováni učitelé. Vyšší počet učitelů by tak dle něj přispěl k tomu, že by chlapci ve školách prospívali lépe než nyní.

Další z konverzačních partnerů připustil, že na základě medializace tématu zhoršeného prospívání chlapců ve feminizovaném školství reflektuje vlastní procesy hodnocení:

„Teď jsou ty výzkumy, hodně to bylo i medializované, že jsou holčičky úspěšnější, že mají častěji jedničky. To je něco, nad čím se zamýšlím, můžu se kouknout na své známky, co dávám dětem, a můžu si říct: Platí to i u mě ve třídě, nebo ne? […] My u kluků chceme, aby z nich vyrostli dobří chlapi, a teď je otázka, jestli nám to systém a prostor školy nabízí.“ (učitel P)

Jedna konverzační partnerka téma určitého znevýhodňování chlapců vnímala také v kontextu budoucích učitelů. Popisovala, jak už přijímací proces na pedagogické fakulty může být pro mladé muže nevyhovující:

„Velká část mužů říkala, že se už třeba u přijímaček cítila velmi nekomfortně, měli pocit, že přijímačky jsou stavěné poměrně jednostranně, spíš jakoby šité na míru ženám než mužům – už u přijímaček měli třeba něco zazpívat, a cítili se velmi pod tlakem a ve stresu. Neměli pocit, že můžou projevit nebo ukázat své kvality. I to studium vnímali jako spíš femininní, nebo ne úplně vyvážené ve smyslu reflexe specifik žen a mužů při výkonu profese.“ (úřednice K)

Zde je tedy v odpovědi možné vidět spíše návrh na změnu formy přijímacího řízení než na změnu přístupu k chlapcům a jejich žádoucím budoucím životním trajektoriím, tedy aby i chlapci mohli vnímat jako „normální“ stát se učitelem na základní škole a podstupovat kvůli tomu určité praktiky, které jsou konotovány jako femininní.

Konverzační partnerky a partneři, u kterých téma zhoršujícího se prospěchu chlapců rezonuje, nespojují toto téma s feminizací školství explicitně tak, jak se tomu děje v případě některých mediálních sdělení. Implicitně jejich sdělení ale směřují k tomu, že za zhoršující se prospívání chlapců může současné školství, které je vytvořeno „na míru“ ženám či dívkám, a to hlavně co se týče možností chlapců se (pohybově) projevovat. Předpokládají tedy jasně oddělitelné dívčí

a chlapecké projevy či vlastnosti, korespondující s tradičními představami o maskulinitě a femininitě.

Současné výzkumy potvrzují zhoršující se prospěch chlapců a jejich snižující se zastoupení na všeobecných gymnáziích a vysokých školách (Federičová 2019, Tenglerová 2017). Tyto výsledky jsou v rámci feministické perspektivy dávány do souvislostí s genderovou socializací dětí - u dívek a chlapců již od útlého věku podporujeme určité vlastnosti. Dívky směřujeme k pečlivosti a svědomitosti, což se projevuje na jejich dobrých známkách. U chlapců naopak podporujeme více nezávislé a divočejší chování a projevy (např. Jarkovská 2013), a neočekáváme od nich prvotřídní školní výsledky, což vede k tomu, že pro chlapce není v takto genderově nastavené společnosti důležité mít dobré známky. Někteří například nechtějí být považováni za „šprty“, protože by to mohlo uškodit jejich maskulinní identitě (Smetáčková 2007; Gilbert, Gilbert 1998). Z mého výzkumu však vyplývá, že v českém kontextu se tyto argumenty nevyskytují. Nevyskytují se nejen mezi mými konverzačními partnery a partnerkami, ale ani v mediálním prostředí[46]. Typickým prvkem pro tuto diskuzi je poukazování právě na feminizaci školství, která v lepším případě není žádoucí, v horším případě je dokonce škodlivá. Ženy jsou tedy přeneseně viděny jako původkyně zhoršujícího se prospěchu chlapců, ačkoli empirické důkazy pro toto tvrzení chybí[47].

Pokud budeme vycházet z tvrzení některých konverzačních partnerů a partnerek, že ze současného feminizovaného systému základního školství benefitují dívky, tedy že učitelky preferují dívky a lépe je hodnotí, musíme si klást otázku, zda by žádaným (ačkoli explicitně nevyřčeným) řešením situace opravdu bylo to, že „přilákáme“ do základního školství více učitelů, kteří naopak budou preferovat chlapce a kteří přetvoří školské prostředí tak, aby více vyhovovalo chlapcům. Dle mého názoru toto uvažování vychází z chybného předpokladu genderově symetrické socializace, založené na určitém „zdravém rozumu“ (Martino, Kehler 2006), a vede k další segregaci chlapců a dívek, přičemž klade na bedra učitelů vstupujících do prostředí základního školství nereálná očekávání (více o očekáváních v samostatné kapitole Očekávání od mužů v základním školství).

6.3.2.2 Ženský kolektiv a jeho specifika

V souvislosti s feminizací školství bylo pro konverzační partnerky a partnery důležité téma feminizovaných kolektivů a jejich projevů či specifik. Čistě ženské kolektivy, které dominují základnímu školství, jsou konverzačními partnery a partnerkami vnímány velmi negativně. Při jejich popisu se nezdráhají používat negativně zabarvená slova jako například *„slepičárna“*, *„slepičinec“* nebo *„babinec“*. Ženské kolektivy a dlouhodobý pobyt v nich jsou podle nich

[46] Nutno říci, že v expertním či vědeckém prostředí jsou tyto argumenty přítomné (např. pracovní skupiny UV ČR věnující se genderu ve vzdělávání), troufám si však tvrdit, že do škol a do veřejného prostoru nepronikají.

[47] Studie, které naznačují propojení feminizace školství a zhoršujícího se prospěchů chlapců (např. Matějů, Simonová 2013), jsou často studie, které pracují se zavádějícími a vědecky nepodloženými informacemi. Konkrétně zmiňovaná studie například popírá desítky let probíhající výzkumy genderových nerovností mezi žákyněmi a žáky, odmítá genderovou perspektivu v sociálně vědním výzkumu a také kvalitativní metodologii obecně. Autor a autorka studie zároveň nesprávně pracují s analytickou jednotkou gender, a jejich výsledkem je pouze analýza rozdělená na muže a ženy.

náročné na psychiku a mohou být i jedním z důvodů (ale spíše okrajovým), proč muži nevyhledávají povolání učitele na základní škole. Pokud se učitelé v ženských kolektivech vyskytují, jsou vnímáni jako někdo, kdo do nich vnese potřebný nadhled, nové přístupy, jiná témata a větší dynamiku. Vše, co muži přinášejí do ženských kolektivů, je považováno nejen za pozitivní, ale také v ostrém kontrastu s tím, co reprezentují ženy, jak je vidět například z následujících citací:

> *„Kdyby seděli v té sborovně [muži], tak jednak by se tam pořád nerozebíraly takové ty drobné detaily, na které potom učitelky myslí a zatěžují se jimi, i když přijdou domů. A pak by ty ženy v té sborovně třeba začaly přemýšlet jinak, říkaly by si "třeba on má pravdu". Pokud by ho neuštěkaly teda.“* (učitelka J)

> *„Mužský element je do ženského kolektivu vždycky zpestřením, oni si věci tak neberou, oni jsou ti s nadhledem, takoví mně se líbí, takové sem beru. Ženský element proti ženskému, to je souboj. Každá si myslí, že to její je to nejlepší, a nejsou tolik přístupné novotám.“* (ředitelka Z)

Tento nadhled, který byl zmiňovaný všemi konverzačními partnery a partnerkami a který byl jednou z nejčastěji asociovaných charakteristik s muži vůbec, se podle nich projevuje hlavně při řešení konfliktů v samotném učitelském sboru. Učitelky jsou popisovány jako ty, které se při konfliktech uchylují k tzv. typicky ženským strategiím, jako je pomlouvání, intriky a přehnané emoce, zatímco učitelé řeší vše více tzv. mužským způsobem, což má znamenat napřímo a racionálně, a umí tak údajně zklidnit případnou vyhrocenou situaci:

> *„Když dojde k nějakému konfliktu, tak ženy se většinou uzavřou a řeší si to ve svých skupinkách, vytvářejí se tábory, a i když jsou to vědomé kolegyně, které s tím chtějí pracovat, tak to má vždycky nějakou mezifázi, kdy prostě spadnou do toho ženského způsobu chování (…). Žena to radši bude trousit všude okolo a dlouho nejde do řešení problému, muž naopak všechno potřebuje řešit hned, teď a tady, takže se vyčistí vzduch.“* (učitel T)

> *„Kolektiv tady máme na škole dobrý, ale už je toho kolikrát na mě moc, už si chodím místo do kabinetu sednout ráno do třídy a radši se připravuju tam, než abych poslouchal v kabinetu, co kdo uvařil, co s manželem a tak dále. Jak ženy mezi sebou kolikrát mají takové bojůvky a chtějí to takhle a takhle, tak my chlapi to umíme rozrazit, jsme takový katalyzátor těch problémů. Kolikrát bychom se možná i lépe domluvili sami mezi sebou (…). Ženy se v tom někdy zbytečně hrabou, pořád řeší a řeší, a my to vyřešíme tak, že na to jdeme napřímo.“* (učitel J)

Konflikt se tedy dle výpovědí konverzačních partnerů dát řešit „správně“, tedy mužsky, nebo „nesprávně“, tedy ženský. Toto hodnocení jasně koresponduje s principem genderového

symbolismu, kdy vše mužské je v pomyslné hierarchii nadřazeno (a tedy lépe hodnoceno) nad vše ženské[48].

Kromě řešení konfliktů však poslední konverzační partner zmiňuje také těžkosti, které mu jako muži přináší ženský kolektiv, a to ve formě nespokojenosti s tématy, která se v ženském kolektivu rozebírají[49]. To potvrzuje i situace ze zúčastněného pozorování, kdy mi při mé návštěvě sborovny a konverzace s učitelkami jedna z nich vyprávěla, že se v přítomnosti kolegy ona i její kolegyně snaží nerozebírat témata, která ho příliš nebaví: *„nerozebíráme před ním, jaké bio jogurty jsou lepší, taková ta slepičí témata“*. K fungování pedagogických kolektivů lze na základě zúčastněného pozorování také dodat, že učitelky při společných konverzacích výrazně dominují. Jsou to ony, kdo nastoluje témata a organizuje chod diskuzí. Učitelé byli po velkou část mého pozorování spíše v pozadí a do konverzací se zapojovali především na vyzvání ze strany učitelek, což se stávalo často v případě potřeby nějakého rozhodnutí. Lze tedy říci, že při rozhodování se učitelky na učitele obracejí jako na autoritu, kterou jim samy přisuzují, avšak při „běžné“ konverzaci se obracely spíše jedna na druhou.

V souvislosti s ženským kolektivem se objevovalo ještě jedno téma. Podobně, jako to bylo popsáno v předchozí kapitole u chlapců, někteří se domnívají, že negativním důsledkem dlouhodobého fungování učitelů v ženském kolektivu by mohlo být jejich přílišné zženštění:

> Ředitelka Z: *„Je problém, aby se potom [muž po vstupu do ženského kolektivu] nezženštil…“*
> Výzkumnice: *„Jako že?“*
> Ředitelka Z: *„... aby nenasál tu jejich mentalitu. Někdy potom [později v kariéře] už to mají některé kolegyně tak, že koukají jenom takhle, některé dokonce koukají takhle – to si musíte potom vzpomenout, jak jsem to ukazovala.“*
> Výzkumnice: *„Nejdřív jako kůň s klapkami podél očí a potom úplně zamlžený nebo zatarasený pohled.“*
> Ředitelka Z: *„Ale já chci, aby se na věci koukalo trochu v souvislostech.“*
>
> *„Ze supervizní práce na základních školách mám někdy dojem, že muži, kteří tam jsou, a jsou tam už dlouho, jsou víc ženami než muži. Z hlediska schopnosti, otevřenosti, ochoty jít do sebereflexe, pracovat na věcech, jdou často do stereotypu, že nechtějí, že si to odpracují tak, jak to teď je.“* (lektor M)

Nejde tedy o zženšťování fyzické, ale o zženšťování psychické či charakterové. Konverzační partnerky a partneři mají obavu, že učitelé si při dlouhodobém fungování v ženském kolektivu neudrží již zmiňovaný a velmi pozitivně hodnocený nadhled a sebereflexi, které jsou vnímané jako maskulinní rysy. Obava ze ztráty maskulinity, která je viděna jako lék na nedostatečně fungující feminizované školství a feminizovaný kolektiv, je tedy v uvažování konverzačních partnerek a partnerů přítomná. Ztráta maskulinity a určitá feminizace mužů na této

[48] Genderovému symbolismu se podrobněji věnuje celá následující kapitola.
[49] Určitá osamělost, kterou konverzační partner naznačuje, bude více rozebrána v kapitole Podpora mužů a její (ne)dostatek.

charakterové úrovni, která je podle nich způsobena dlouhodobým pohybem ve feminizovaném prostředí, by totiž dle této logiky mohla ústit rovněž ve ztrátu naděje, že učitelé základní školy a jejich fungování nějak zlepší či napraví.

Nedostatky feminizovaného školství a kolektivu se tedy dají údajně jednoduše vyřešit vyšší heterogenitou v učitelských kolektivech, tedy tím, že do základního školství přijde více mužů. V tomto bodě konverzační partnerky a partneři přejímají argumenty feministicky zaměřených výzkumů (např. Bear, Woolley 2013; Wegge et al. 2008) a zdůrazňují, že žádný homogenizovaný kolektiv nefunguje tak dobře, jako kolektiv heterogenní. Homogenizovaný kolektiv podle nich může snadněji ustrnout ve stereotypu, což mu zamezí přicházet s novými nápady či lepšími řešeními. Heterogenní kolektiv podle nich lépe reaguje na měnící se potřeby, jelikož využívá různých zkušeností různých lidí. Dle mého názoru však tyto argumenty volí proto, že jim tzv. hrají do karet v tom smyslu, že se jedná o muže, kteří přicházejí do negativně hodnoceného feminizovaného prostředí. Vzhledem k tomu, jak konverzační partneři a partnerky argumentují v následující kapitole Genderový symbolismus, kdy vlastnostem učitelů přisuzují pozitivnější konotace než vlastnostem učitelek, se domnívám, že kdyby byla situace opačná a oni by měli zdůvodňovat, proč by mělo být v maskulinním prostředí více žen, argument prospěšnosti heterogenních kolektivů by mnozí z nich nepoužili[50].

[50] U vstupu dívek do technických oborů nebo žen do politiky se objevují spíše názory upozorňující na jiné životní preference, biologicky rozdílné schopnosti nebo na nedostatečný zájem žen o daná témata (např. Rakušanová 2006; Hasmanová Marhánková, Svatošová 2011).

7 GENDEROVÉ UNIVERZUM

V prvním analytickém oddíle jsem se soustředila na představy konverzačních partnerek a partnerů o genderovanosti pedagogických kolektivů. Nyní se ve druhém analytickém oddíle budu věnovat popisu a fungování jednotlivých rovin genderového univerza (Harding 1986) přímo v prostředí základních škol, a tomu, jak na ně konverzační partnerky a partneři nahlížejí. Jak již bylo uvedeno v teoretické části práce, genderové univerzum jako celek funguje tak, že v rámci genderového symbolismu označíme určité prvky, vlastnosti či povolání za mužské či ženské, což se nám poté projeví v dělbě práce. A jelikož se kategoriím mužského a ženského principu učíme již v průběhu socializace, dochází i na individuální rovině k reprodukci původního arbitrárního genderového symbolismu, z čehož se stává jakýsi začarovaný kruh udržující genderově nerovné společenské uspořádání v chodu. Skrze genderový symbolismus tedy nejprve popíšu tzv. ideální typy učitelky a učitele na základní škole, kdy jsou s učiteli a učitelkami na symbolické úrovni spojovány specifické vlastnosti. Následně poukážu na to, jak se toto rozdělení promítá do genderové dělby práce v učitelském povolání i v jejich vlastním rodinném uspořádání a nakonec se zaměřím přímo na učitele a na to, jak genderové univerzum ovlivňuje očekávání s nimi spojovaná.

7.1 Genderový symbolismus

Genderový symbolismus je definován jako tendence popisovat svět kolem nás skrze dichotomii mužské vs. ženské, přičemž mužské je vždy nadřazeno nad ženské (Harding 1986). Namísto údajné komplementarity mezi mužským a ženským principem zde funguje hierarchie, kdy mužskému principu přisuzujeme vždy vyšší hodnotu (Harding 1986; Šmausová 2002). Pracování s kategoriemi mužský a ženský princip je bytostnou součástí základního školství v České republice. Existují určité „mužské“ vlastnosti a určité protichůdné „ženské“ vlastnosti, které si spojujeme s různými osobami bez ohledu na jejich biologické pohlaví. Zdánlivá komplementarita těchto vlastností je však spíše zakrýváním skutečné hierarchizace učitelů a učitelek v základním školství, když mužský princip je hodnocen pozitivněji než princip ženský. To budu v této části analýzy demonstrovat na čtyřech základních dichotomiích: racionalita vs. emocionalita, riziko vs. opatrnost, autorita vs. druhost, aktivita vs. setrvačnost.

V následujících kapitolách nastíním, jak se genderový symbolismus promítá do představ konverzačních partnerů a partnerek o tom, jak vypadá tzv. správný učitel a učitelka. Budu tedy popisovat jak probíhá konstruování jakýchsi ideálních typů, jejichž vlastnosti jsou viděny jako opozitní.

7.1.1 Správná učitelka a správný učitel – ideální typy

Jelikož se výzkum soustředil především na postavu učitele na prvním stupni základní škol, kterých je na školách nízký počet, konstruovali konverzační partneři a partnerky v rozhovorech jakousi představu o ideálním či typickém učiteli, který by měl dle jejich názoru do škol vstoupit. Tuto představu konstruovali samozřejmě ve vzájemném spolu-působení s představou o typické, ne však ideální, učitelce. Učitelky přítomné na základních školách byly často dávány

do kontrastu s učiteli, kteří byli nebo by měli být podle konverzačních partnerů a partnerek přítomni na základních školách. Představy o typické učitelce totiž konstruovali na základě zkušenosti, zatímco představy o učiteli výrazně častěji na základě určité vize či přání. V následujících podkapitolách se těmto konstrukcím a jejich důsledkům budu věnovat podrobněji.

Předtím, než se budu věnovat popisu jednotlivých charakteristik spojených s „typickým" učitelem a potažmo „typickou" učitelkou, je nutné upozornit na důležitou věc, kterou je v kontextu následujícího generalizujícího popisu potřeba vnímat. Mnoho konverzačních partnerů a partnerek nepopisovalo vlastnosti spojené s postavou učitele a učitelky zcela jasně odděleně. Velmi často upozorňovali na existenci jakéhosi genderového kontinua, kdy se jednotlivé osoby pohybují po celé jeho škále. Řečeno jinými slovy, že existují i učitelky, které naplňují (více či méně částečně) atributy spojované s učitelem, a naopak také učitelé, kteří naplňují atributy spojované s učitelkou. Z vlastní zkušenosti popisovali, že existují osoby, které nezapadají do jimi popisovaného schématu femininní učitelka – maskulinní učitel, a že je to často záležitostí bytostně individuální, tedy jak se daný člověk projevuje. Nicméně prakticky vždy po tomto konstatování přicházelo jakési „ale", kdy byli schopni snadno a velmi precizně popsat rozdíl mezi vlastnostmi, přístupy a projevy učitelek a učitelů[51], podobně jako tato konverzační partnerka:

> *„Nechci nějak úplně zásadně zevšeobecňovat, jací jsou muži, jaké jsou ženy, protože každý je nějaká individualita samozřejmě, ale mám pocit, že se ukazuje z různých praktických zkušeností, že muži do školního prostředí přinášejí trošku jiná témata, jiné aspekty, jiný pohled na věc, jinou energii, se kterou se chápou různých výzev."* (úřednice K)

Vlastní zkušenosti s tím, že se muži a ženy chovají odlišně (ačkoli konverzační partneři a partnerky měli i vlastní zkušenosti jiné), byly často uváděny jako důkaz téměř nezpochybnitelné existence těchto odlišností. Tento typ odlišné zkušenosti s chováním učitelů a učitelek byl tedy vyzdvihován oproti zkušenosti, která toto odlišné chování nepotvrzuje. Jak jsem již zmínila, kategorie „mužské" vs. „ženské" (často pojmenovávané jako mužský a ženský princip), byly pro konverzační partnerky a partnerky snadno uchopitelné a velmi často dávané do protikladu, což je důvod, proč s nimi takto pracuji v následné analýze.

[51] V průběhu výzkumu jsem váhala, zda při rozhovorech konverzační partnerky a partnery příliš netlačím do popisování těchto rozdílů. Po provedení analýzy rozhovorů jsem však došla spíše k názoru, že popisování genderového kontinua a jednotlivých osob jako individualit mohlo být zčásti určitou snahou zavděčit se mně jako výzkumnici zkoumající genderová témata, tedy že konverzační partneři a partnerky se snažili prezentovat jako nestereotypně uvažující osoby. Čímž samozřejmě nechci tvrdit, že by všichni uvažovali čistě stereotypně. Jde mi pouze o to jakýmsi způsobem reflektovat situaci, kdy byli konverzační partnerky a partneři snadno schopni oddělovat „typicky" mužské a ženské vlastnosti, a zároveň tvrdili, že je vše velmi individuální.

7.1.1.1 Racionalita vs. emocionalita

Racionalita a racionální povaha veškerého chování je konverzačními partnerkami a partnery vnímána jako mužská doména. Učitele vnímají jako někoho, kdo dovede uvažovat racionálně a s nadhledem, kdo dovede objektivně zhodnotit a následně zklidnit jakoukoli obtížnou situaci:

> *„Jiný pohled, jiný náhled na věc, jiné uvažování, jiné řešení situací... My ženy máme tendenci vše hodně pitvat, a zabředáváme potom do maličkostí, které třeba nejsou podstatné. Pánové to vezmou obecně, najdou konkrétní část problému a umí ho vyřešit mnohem rychleji. To tady [ve škole] třeba zažíváme, on [kolega] umí jakožto muž krásně zhodnotit situaci a uklidnit ji svým nadhledem.“* (učitelka S)

Racionalita je vnímána jako bytostně vlastní mužům, naopak ženy jsou mnohými konverzačními partnerkami a partnery vnímány jako ne dostatečně racionální, tedy jako někdo, kdo neumí komplexně a objektivně zhodnotit situaci a rozptyluje svou pozornost mezi drobné a nedůležité detaily. Učitelé pro ně fungují jako určití arbitři rozumu. Je to právě racionalita a mnohokrát zmiňovaný nadhled, které jsou konverzačními partnerkami a partnery považovány za jeden z hlavních důvodů, proč by mělo na základních školách působit více mužů.

Racionalita je často spojována také s určitým působením navenek. Učitelé jsou popisováni jako klidní a vyrovnaní, jako někdo, kdo situaci tzv. nehrotí a nenechá se vtáhnout do určitých (emocionálních) sporů, což je vnímáno jako velké pozitivum hlavně pro děti. To naznačuje například následující konverzační partnerka:

> *„Je vyrovnanější, klidnější, když přijde nějaká situace, která je přes čáru. To ženy nemívají tak často. Asi bude nějaká taková, ale z větší části takové nejsme. Takže je to dobré pro psychický vývoj dětí, právě kvůli tomu nadhledu. Je to občerstvující, když ve školství ten chlap je.“* (učitelka, skupinový rozhovor)

Problémem by mohlo být, že pokud učitelé a učitelky toto smýšlení o mužích a o ženách prezentují i před dětmi, posilují v nich představu o dvou jasně oddělených skupinách – mužích a ženách – kdy vlastnosti spojované s muži jsou hodnoceny výrazně pozitivněji než vlastnosti spojované se ženami. Obecně je přístup učitelů viděn jako učebnicově správný, jako součást určitého „zdravého rozumu“, jak by se měla chovat každá lidská bytost. A přestože několik konverzačních partnerů a partnerek se nevyjadřovalo v souvislosti s racionalitou o ženách, bylo zřejmé, že opak toho, co popisují, dávají do souvislosti se současným feminizovaným základním školstvím:

> *„Muži by mohli přinést víc té lehkosti, takové to „pojďme konstruktivně řešit problémy, hledat cesty, nebudeme se hned hroutit, když něco nefunguje, řekněme si, čím je to zapříčiněné“. […] Je to takový víc analytický vhled do řešení problémů.“* (učitel P)

Učitelky jsou tedy oproti učitelům vnímány jako více emocionální, často jako přímo tažené svými emocemi, které jim zabraňují v racionálním přemýšlení a zanalyzování jednotlivých

situací, se kterými se pravidelně setkávají na prvních stupních základních škol. Na druhou stranu však někteří z konverzačních partnerů učitelů popisovali, že jejich kolegyně umějí lépe pracovat s emocemi a více se vcítit do dětí. Zároveň jsou podle nich schopny lépe zvládat komplexitu učitelského povolání na prvním stupni, jelikož dovedou vnímat všechny nuance potřebné pro správný vývoj dětí. Jejich rozptylování se zbytečnostmi tak najednou přestává být hodnoceno negativně a je vnímáno jako hodnotný smysl pro detail:

> *„Ženy to umějí lépe. Je potřeba sledovat strašně moc věcí, aby se to nepokazilo – poslat je na vyšetření, zahájit logopedickou nebo jinou péči. Takže člověk musí strašně moc věcí vědět a vymýšlet. A ženy dokážou vnímat víc věcí najednou, muži tolik ne. Zaměří se na jednu věc nebo na jednoho člověka a zbytek jim unikne, ženě podle mě ne. Ženy dokážou hodně rychle reagovat na změnu situace, měnit emoce […] a lépe se vcítit do dětí.“* (učitel D)

Ačkoli tito konverzační partneři často pracovali se stereotypem multi-taskingu, vnímali absenci tohoto „ženského“ emocionálnějšího přístupu u sebe samotných jako určitou vlastní nevýhodu, tedy jako nevýhodu „mužského“ přístupu ve školství. Tyto jimi popisované *„mateřské projevy“* vnímaly jako přirozenou (tedy biologickou) podstatu žen, kterou oni tedy nikdy nenabydou, což je částečně diskvalifikuje pro výkon tohoto povolání. Zajímavé také je, že z některých vyjádření plyne, že učitelé nemohou nijak ovlivnit absenci zmiňovaným mateřských projevů – jinak řečeno nemohou mít „mateřský pud“, protože jsou muži. Učitelky jsou však vnímány jako někdo, kdo by svou emocionalitu mohl a měl ovlivňovat, ačkoli u emocionality i u mateřských projevů je zároveň odkazováno na jejich biologickou podmíněnost.

Hodnocení racionality a emocionality učitelů a učitelek je tedy ambivalentnější, než by se mohlo na první pohled zdát. Racionalita je vnímána jako hodnotná a je symbolem pro učitele, emocionalita spojovaná s učitelkami je na jednu stranu vnímána jako přehnaná, a na druhou stranu jako potřebná. Částečně pozitivní vnímání emocionality je však třeba dát do souvislosti s tím, že učitelství na prvním stupni, spojené s péčí o děti, je stále vnímáno jako ženská práce. Projevovat emoce vůči malým dětem ze strany učitelek je vnímáno jako norma, která souzní s ženskou mateřskou rolí. Ačkoli tedy není emocionalita hodnocena pouze negativně, stále je dle tradičně pojímaných genderových rolí spojována primárně se ženami, což neústí ve změny na symbolické rovině. Genderované vlastnosti (např. právě racionalita vs. emocionalita, viz Acker 1990) se tak propisují do základního školství, kde se podílejí na reprodukci genderových nerovností.

7.1.1.2 Riziko vs. opatrnost

Definování učitelek na základních školách jako (příliš) opatrných v porovnání s jejich kolegy bylo u konverzačních partnerů a partnerek velmi časté. V souvislosti s tím, že učitelky pro často ztělesňují určitou rigiditu současného základního školství (viz kapitola Rigidita základního školství), je tato opatrnost vnímána jako jeden ze způsobů, jak učitelky vědomě či nevědomě udržují status quo základní školy jako instituce, která neposkytuje dětem možnost se

dostatečně či individuálně projevovat. Učitelé jsou tedy opět vnímáni jako jakýsi protipól – dle konverzačních partnerek a partnerů *„jsou odvážnější“*, *„jdou víc do rizika“* a nechávají děti, aby u nich mohly více *„testovat hranice“*, což v současných školách údajně chybí. Podstupování určité formy rizika, která je vhodná pro tzv. správný vývoj dětí, popisuje například následující konverzační partner:

> *„Věc, kterou hodně pociťuji, je, že já reprezentuju ten pól „jděte do rizika, nechte děti ty věci zkoušet, bezpečí není jako posvátná kráva“. Je potřeba s tím nějak zacházet, ale slibovat rodičům, že zajistíme, aby se jejich dětem za žádných okolností nic nestalo, je neurotická potřeba. […] Nerad bych řekl, že je úplně obecné, ale ženy drží víc to bezpečí a víc projevují úzkost a nejistotu.“* (lektor M)

Tento odlišný přístup vysvětlují konverzační partnerky a partneři často tím, že učitelky mají jako ženy mateřské pudy, které ovlivňují jejich chování k dětem obecně. Opatrnost se tedy v jejich uvažování úzce prolíná s opatrováním, které se podle nich výrazně častěji dopouštějí ženy než muži. Záměrně píšu „dopouštějí“, protože toto *„opečovávání“* je hodnoceno spíše negativně, jelikož dětem zamezuje v samostatném rozvoji a přemýšlení, což následně vede k jejich nesamostatnosti v budoucnu:

> *„Ženy mají pocit, že jim [dětem] musíme pořád pomáhat a někam je poposunovat. A ty děti potom když přijdou na střední školu, tak si neporadí. Muži tohle nemají, což je fajn.“* (učitelka J)

> *„Ženy jsou ta jejich maminka, pořád starostlivé, pečlivé. My muži nad spoustou věcí mávneme rukou a neřešíme to. A najednou v té symbióze s dětma to všechno funguje.“* (učitel J)

Učitelky jsou tedy hodnoceny jako určité náhradní matky, které mají o děti zbytečný strach. Učitelé jsou oproti tomu vnímáni konverzačními partnery a partnerkami jako někdo, kdo v dětech rozvíjí kreativitu tím, že jim nepomáhá s ničím, co není opravdu nutné, tzv. nějak si poraď, přijď si na to sám. Tento přístup konverzační partnerky a partneři popisovali často na příkladu zranění dítěte:

> *„My [ženy] jsme od přírody tak nastavené. Jsme emocionálnější, empatičtější. Chlapi to tak nemají, řeší vše věcněji: „Nó, dobrý, vstávej, pofoukáme, nazdar, třeba ani nefoukáme, teče krev, utřeme kapesníkem a jdeme.“ Udělal chybu, dítě pláče, koukneme, pokračujeme dál. A to ženy nemají.“* (učitelka, skupinový rozhovor)

Toto opatrování ze strany učitelek však není vždy hodnoceno negativně, protože je viděno jako komplementární k mužskému rizikovějšímu přístupu. Poslední citovaný konverzační partner to nazýval určitou *„symbiózou“*. Někteří konverzační partneři a partnerky vnímají toto opatrování pozitivně také z důvodu větší empatie a bezpečného prostoru pro děti, na což poukazuje například následující konverzační partnerka:

„Hlavně na prvním stupni učitelky musí být kvočny v tom dobrém slova smyslu. Ta ochranná křídla a tu empatii máme jinou. Chlapi by to víc mrskali, stavěli do latě. Učitelství je opravdu hodně o empatii, a ty chlapi na to nemají třeba takovou trpělivost.“ (ředitelka Z)

V kombinaci s předchozí kapitolou, která popisovala rozdíly ve vnímání racionality a emocionality u mužů a u žen, dochází k určitým kontradikcím ve výpovědích konverzačních partnerek a partnerů. Učitelé jsou na jednu stranu popisováni jako rozvážní a racionální, na druhou stranu se o nich mluví jako o těch, kteří jsou více spontánní a jdou do věcí takříkajíc víc po hlavě (což často znamená také více emotivně, viz také například poslední citace, kdy učitelka poukazuje na nedostatek trpělivosti a s tím spojených emočních projevů („*Chlapi by to víc mrskali, stavěli do latě*“) u učitelů). Učitelky jsou na jednu stranu obviňovány z přílišné emocionality a opatrnosti, na druhou stranu jsou to vlastnosti, které mnoho konverzačních partnerů a partnerek vnímá jako podstatné pro správné fungování dětí v základním školství. Chybějící emocionalita u mužů je tedy implicitně viděna jako problém, ačkoli to nikdo z konverzačních partnerů a partnerek neinterpretuje tak negativně jako třeba přítomnou emocionalitu u žen. Ženy jsou tedy konverzačními partnery a partnerkami hodnoceny přísněji, zatímco nedostatky u mužů jsou buď ignorovány, nebo transferovány do pozitivních konotací. Femininita je neustále zpochybňována, maskulinita je přijímána „taková jaká je“.

Co však mají všechny kategorie společného, je vnímání ženy, potažmo učitelky, primárně jako matky. A to za všech okolností, v případě učitelek tedy i v pracovním procesu. Mateřství, resp. predispozice k němu, determinuje dle výpovědí chování učitelek, které si tzv. nemohou pomoci chovat se jiným způsobem. Vlastnosti muže, potažmo učitele, nejsou definovány skrze jeho faktické či potenciální otcovství, ale čistě podle jeho přináležení k mužskému genderu. Muži si mohou dovolit podstupovat s dětmi určité riziko a nechovat se k nim příliš emocionálně, protože nejsou hodnoceni na základě standardu otce, ale na základě standardu muže. Jinými slovy, žena se rovná matka, muž se nerovná otec.

7.1.1.3 Autorita vs. podřízenost

Další soubor vlastností, které si konverzační partneři a partnerky spojují s postavou učitele, je možné zahrnout pod pojem autorita. Učitelé na základních školách fungují podle nich jako autority, které každý – děti, kolegyně i rodiče – respektuje. Autoritu spojují především s rozhodností, důsledností, férovostí a přesvědčivostí, a to vůči všem zmíněným stranám. Autorita je někdo, s kým se příliš nediskutuje a nevyjednává. Jak mě například upozornila při jednom z pozorování kolegyně klíčového informátora, *„přes něj nejede vlak“*.

Konverzační partneři a partnerky často dodávají, že autorita učitelů je vyšší než autorita učitelek, což na jednu stranu přisuzují tomu, že autorita mužů je přirozeně (tedy biologicky) vyšší, na druhou stranu tomu, že učitelů je v základním školství minimum. Zdůrazňují například to, že děti na učitele pozitivně reagují a více ho poslouchají právě proto, že zde působí jako určitá anomálie, která vede k jejich překvapení až pacifikaci. Přirozená autorita tedy není vnímána jako femininní charakteristika. Nebylo výjimkou, že se obě tato poměrně protichůdná

zdůvodnění objevovala v rámci jedné výpovědi, jako například u následujícího konverzačního partnera a konverzační partnerky:

> *„Člověk [myšleno za sebe, tedy muž] má takovou přirozenější autoritu, tu auru, kterou může ovlivňovat děti, a ony pak naslouchají. To mám po dvaceti letech vyzkoušeno, že člověk, aniž by kolikrát chtěl, tak je dokáže lépe ovlivňovat – je to tím, že nás [mužů] je tak málo.“* (zástupce J)

> *„Pokud má ten učitel autoritu, tak je jedno, jestli je to muž nebo žena, ale už jenom z toho pohledu, když sem nastoupí muž, na kterého děti samozřejmě nejsou běžně zvyklé, tak je tam ta autorita větší a ony ho více poslouchají a určitě ho mají více rády.“* (učitelka S)

Na jednu stranu je autorita vnímána jako mužům přirozeně vlastní, na druhou stranu je přisuzována jejich nízkému počtu zde. Pouze fakt, že je učitel mužem, mu tak přináší výhodu ve formě spořádanějšího dětského kolektivu, zatímco mít na prvním stupni třídní učitelku je jev, který nezasluhuje speciální pozornost a tudíž ani autoritu. Toto pojímání „muže jako vzácnosti“ souvisí s tím, že muži jsou jako tokeni ve feminizovaném povolání více viditelní a je na ně tak upřena větší pozornost (Kanter 1977), ze které učitelé v tomto kontextu benefinují ve formě větší autority.

To, jak se autorita učitelů konkrétně projevuje, popisovalo mnoho z konverzačních partnerů a partnerek na příkladu řešení krizových situací. Poukazovali na to, že učitel dovede v určitém momentě zasáhnout a danou situaci vyřešit, což například následující konverzační partnerka přičítá nejen učitelům, ale i mužům obecně:

> *„Myslím si, že v krizových situacích ho [kolegu] lidé víc poslouchají... Teď jsme třeba měli školu v přírodě a byla tam spousta problémů mezi kolegyněmi. Já jsem byla vedoucí té akce, takže jsem musela všechno řešit a občas už jsem si nevěděla rady. Říkala jsem si „ne, prostě se seberu a odejdu pryč“. A on tam prostě přišel a nějakým způsobem dokázal tu situaci zklidnit tak, že se vyřešila. Takže tyhle krizové okamžiky oni [muži obecně] umí nějakým způsobem nastolit tak, že se to vyřeší nebo zklidní.“* (učitelka S)

Jak lze vidět i z této citace, téma autority učitelů se často objevovalo právě ve spojitosti s feminizovaným učitelským kolektivem, který podle konverzačních partnerů není s to určité věci řešit nebo je řeší nesprávně (více k tématu ženských kolektivů v samostatné kapitole).

Autorita učitelů je zároveň spojována s jejich fyzickým vzezřením, je vnímána jako vtělená do samotného mužského těla. Děje se tomu nejen například skrze hrubší hlas, ale i skrze vnímanou mohutnější postavu. Na to jsou podle konverzačních partnerů a partnerek také navázány určité fyzické projevy, které mají děti, kolegyně a rodiče zklidnit, a dovést je tedy k žádoucí situaci, jak lze vidět například z této citace:

> *„Kdybych to měl nějak porovnat [s kolegyněmi], tak často vidím, že mně jako chlapovi stačí jenom přijít, zamračit se a ta třída už je v klidu. Kolegyně musí zvyšovat hlas, já když zvyšuju hlas, to už musí být. Nebo abych si udržel pořádek, bouchnu do stolu a je klid. Nemusím se rozčilovat, stačí se kouknout.“* (učitel J)

Na autoritativní styl vedení školní třídy v dobrém vzpomínali v rámci jednoho zúčastněného pozorování také absolventi klíčového informátora a pochvalně se o ní vyjadřovali i rodiče, kteří ji vnímali dokonce jako žádoucí pro „správný“ vývoj svých dětí[52]. Popisovaná autorita klíčového informátora byla patrná právě i při zúčastněném pozorování, které probíhalo při venkovní aktivitě dětí. Oproti jiným třídám vedených jeho kolegyněmi, reagovala jeho třída na jeho pokyny týkající se přesunů ven a dovnitř rychle a bez zbytečných dotazů či dalších hlasových projevů. Informátor lehce zvyšoval hlas až v případě opakovaného znepokojení nad chováním či projevy dětí, což bylo v poměrně velkém kontrastu oproti jeho kolegyním, které se směrem k dětem hlasitě projevovaly jakoby automaticky. Informátor také představoval všem třídám průběh venkovní aktivity, ačkoli ji měl na starost spolu s kolegyní. Byl také implicitně „zvolen“ svými kolegyněmi jako někdo, kdo má vyzvat třídy ke klidu, což se mu dařilo, lze říci, snadno.

Když se vrátím k autoritě učitelů z mého výzkumu obecně, objevovaly se i případy, kdy autorita učitele směřovala až k určitým částečně agresivním projevům. Tyto projevy jsou učitelům tolerovány (a někdy dokonce pozitivně hodnoceny), ačkoli učitelkám by dle mého názoru tolerovány nebyly, a to z důvodu stereotypního a často neproblematizovaného spojování mužů a agresivity[53]. Příkladem může být následující citace:

> *„Když třeba začaly některé děti mluvit sprostě, řekl jim [učitel], že kdo bude mluvit sprostě, tak vezme mýdlo a doslova jim obtáhne hubu mýdlem. Takže od té doby tam má klid. Děti ho opravdu poslouchají a mají ho rády. Jde o tu přirozenou autoritu… a přitom, když jsem ho poprvé viděl, tak jsem od něj takovou autoritu neočekával.“* (student V)

Jak si lze v citaci všimnout, jeden z konverzačních partnerů z řad studentů hodnotí tyto rétorické agresivní projevy učitele vůči dětem pozitivně, až obdivně a spojuje je se „správnou“ mužskou autoritou, kterou následně v rozhovoru popisuje jako absentující v základním školství. Zde je však nutné klást si otázku, zda je toto skutečně žádoucí charakteristika, kterou bychom od nástupu mužů do základního školství měli očekávat.

I při popisu mužů jako přirozených nositelů autority se však ve výpovědích konverzačních partnerek a partnerů objevují trhliny. Ti samí konverzační partneři a partnerky, kteří hovoří o

[52] Mnoho z nich popisovalo spokojenost, když se dozvěděli, že jejich dítě bude mít třídního učitele („jsme za chlapa rádi“). Zároveň u některých rodičů vedl fakt, že jejich dítě nebude ve třídě, kterou vede učitel, ke zklamání („my mysleli, že náš [syn] bude mít pana učitele“ (posmutněle)).

[53] Na důsledky, které může toto neproblematizování mít, lze poukázat skrze termín tzv. toxické maskulinity, kdy toxické praktiky (jako například agresivní projevy chování) slouží k udržování dominance mužů nad ženami (např. Connell, Messerschmidt 2005).

vyšší a přirozené autoritě mužů obecně, popisují, že se v průběhu své učitelské kariéry setkali s učiteli, kteří autoritou nedisponovali a nebyli dobrými učiteli. V tomto momentě začali odkazovat na individuální charakteristiky jednotlivých žen a mužů, tedy že ne všichni muži jsou stejní, a ne všechny ženy jsou stejné. Autorita tedy náhle přestává být přirozenou mužskou vlastností, ačkoli na straně konverzačních partnerek a partnerů nedochází k žádnému vysvětlení tohoto obratu. Jak jsem již naznačila, tento tzv. obrat k individualitě se mohl jevit jako určitá strategie neprojevovat se v rámci rozhovoru příliš stereotypně.

Zajímavý byl také příklad jednoho konverzačního partnera, který při rozhovoru popisoval učitele jako autoritativnější oproti učitelkám, avšak sám o sobě mluvil jako o člověku, který tu přirozenou autoritu nemá. Vyšší autoritu přisuzoval učitelkám a přiznával, že i on by ji chtěl mít, aby jednotlivé situace lépe kontroloval. Vztahoval se k určitému ideálu, který pro něj osobně byl nedosažitelný, podobně jako se muži v různých jiných situacích vztahují k ideálu hegemonní maskulinity (Connell, Messerschmidt 2005), který však sami nenaplňují. V tomto případě se však jednalo o ideál ztělesňovaný ženami, které v tomto prostředí početně dominují, a vytvářejí tak určitý standard toho, co znamená být vyučujícím na základní škole.

S tématem autority pro mě bylo spojeno také jedno z nejpřekvapivějších zjištění celého výzkumu, a to jak konverzační partnerky z řad učitelek zacházely se svou druhostí či určitou podřízeností – bezproblémově ji přijímaly. Momentem, který mi otevřel oči, pro mě byly především dvě situace. První situace proběhla při zúčastněném pozorování při úklidu odpadků na jedné ze základních škol. Když se mi jedna z učitelek snažila popsat rozdíl mezi učiteli a učitelkami, poukazovala na to, že ženy jsou schopné *„sklopit hlavu a stáhnout ocas“*, tedy být schopné poslouchat, nevzdorovat, a do určité míry zapřít své vlastní já. Tuto „schopnost“ však nepopisovala s lítostí, ale poměrně neutrálně, částečně možná jako výhodu, kterou učitelky mají. Dle jejich slov jim pak nevadí *„neustále dokolečka opakovat s prvňáčky čísla a písmena“*, tedy vykonávat rutinní monotématickou práci, což muži podle ní nechtějí nebo neumí. Další situace byla součástí rozhovoru s konverzační partnerkou, která má na prvním stupni kolegu učitele. Popisovala jeho oblíbenost, která je podle ní zapříčiněna hlavně tím, že je muž. Zároveň ale nepociťovala žádnou lítost nad tím, že k ní rodiče a děti přistupují jinak pouze proto, že je žena. Vyprávěla o tom dokonce velmi vesele:

> Výzkumnice: *„A jak rodiče reagují na vašeho kolegu?“*
> Učitelka S: *„Je to velký rozdíl [oproti učitelkám na stejné škole], už jenom třídní aktivy on má pravidelně narvané. My [učitelky] máme tak padesát až sedmdesát procent, on má rozhodně víc. Rodiče ho berou úplně jinak a jdou se tam s ním bavit na ty aktivy, takže má velkou účast. To samé na den otevřených dveří […] Rodiče na něj velmi pozitivně reagují, ten chlap tam prostě funguje víc.“*
> Výzkumnice: *„A když to takhle všechno popisujete, není vám to vůči vám samotné trochu líto?“*
> Učitelka S: *„Není, protože já si hrozně vážím toho, že ty chlapy vůbec ve školství máme. A ne že bych nemusela babinec, ale je to mnohem náročnější, a ti pánové jsou tady potřeba.“*

Tyto i jiné konverzační partnerky vnímají, že jejich autorita je nižší než autorita jejich kolegů, kteří se nechovají podobně poslušně a jsou vnímáni ze strany dětí i rodičů veskrze pozitivně. Tato situace v nich nevzbuzuje závist či zklamání, jelikož učitelé jsou podle nich v základním školství potřeba. Samy sebe odsuzují k monotematické nekreativní práci a podceňují své schopnosti. Mluví o učitelích jako o těch, kteří „logicky" potřebují něco jiného (a lepšího) než ženy. Učitelé jsou ti první, kolem kterých se točí svět. Učitelkám zbývá v současném genderovém řádu druhá příčka. Jak říká Beauvoir (1966), je to právě přijetí vlastní „druhosti", které zaručuje ženám jejich místo v patriarchální společnosti.

7.1.1.4 Aktivita vs. setrvačnost

Poslední typ odlišných vlastností či schopností učitelů a učitelek se týká především odlišného stylu výuky. Mužský styl je konverzačními partnerkami a partnery popisován jako více aktivní, interaktivní a kreativní, ženský styl výuky popisován explicitně příliš není, nicméně z jejich výpovědí lze vyvodit, že je opakem mužského. Mužský styl výuky je spojován především s vysokou mírou entusiasmu. Učitelé jsou často popisováni jako nadšenci, zajímající se ve výuce o specifické téma (např. přírodověda nebo sport), do kterého vkládají sto deset procent svých schopností. Tyto aktivity zároveň podle nich provádějí obvykle i nad rámec standardní výuky, a to ve formě návštěv různých zařízení (např. útulek či sportoviště) nebo mimoškolních kroužků na dané téma. I samotní konverzační partneři a partnerky v průběhu rozhovoru nostalgicky vzpomínali na své vlastní učitele, kterých měli sice málo, ale kteří byli prý vždy velmi zapáleni pro danou věc. Tyto učitele často popisují jako vzory, které si budou pamatovat do konce života. Podobně se vyjadřovali i absolventi klíčového informátora, se kterými jsem měla možnost mluvit během zúčastněného pozorování.

Další charakteristikou, která je spojovaná s mužským stylem výuky, je zábava. Mnoho konverzačních partnerek a partnerů často popisovalo, že muži jsou *„pro každou špatnost"*, že rádi *„vymýšlejí ptákoviny"*, *„dělají s dětmi blbiny"* nebo že ve třídě *„řeší věci s humorem"*. Sama jsem při pozorování byla svědkyní toho, že humor byl de facto součástí výuky[54]. Zapojování zábavných prvků do výuky popisovali například následující konverzační partneři:

> *„Nevím, kolik učitelek by to vzalo, když si kluci vymysleli, že jedna ze soutěží na škole v přírodě bude, kolik vody se vejde do prezervativu, což podložili knížkou Přežít v drsné přírodě. Naprosto je nadchlo, že je v tom podporujeme. Ale zas aby to nevyznělo, že si nedovedu představit učitelku, která to s nimi udělá, asi ano."* (lektor M)

> *„On [kolega] vzal tu kytaru a při matematice zahrál písničku, třeba o nějakých příkladech. A teď ten mužský element a teď náš pan učitel, a to stačí, hotovo. Vynikající kolegyně, i kdyby se rozkrájely, taky jim zahrají třeba na klavír, ale to nebude nikdy takové."* (zástupce J)

[54] Nemohu nicméně porovnat, do jaké míry je humor také součástí výuky u učitelek, protože jsem v rámci pozorování žádnou hodinu vedenou učitelkou nenavštívila.

Tito konverzační partneři si buď nedovedou představit, že by učitelky obecně byly ochotné účastnit se podobně zábavných aktivit, nebo že by byly schopné docílit stejně pozitivního efektu jako jejich kolega. Jinými slovy řečeno, když dva dělají totéž, není to totéž. Domnívám se, že toto nerovné vnímání souvisí nejen s nízkým počtem mužů ve vzdělávání (tedy že něco více neobvyklého vyvolá více rozruchu, nebo jak by řekla Kanter (1977), je více viditelné), ale také s tím, jak je patrné z předchozích kapitol, že učitelům a všem jejich aktivitám je v základním vzdělávání přiřazována hierarchicky vyšší hodnota na pomyslném žebříčku než učitelkám.

Nejvýraznějším prvkem spojeným s mužským stylem výuky byla podle konverzačních partnerek a partnerů fyzická aktivita. Prakticky do jednoho zdůrazňovali, že učitelé kladou větší důraz na pohyb dětí během vyučování a častěji směřují svou výuku k venkovním pohybovým aktivitám. Fyzická aktivita je podle nich důležitá hlavně proto, že děti skrze ni zažívají rozmanitější zkušenosti, kterých by nedosáhly pouhým seděním v lavicích. Učitel, jelikož je muž, je tedy automaticky vnímán jako někdo, kdo má bližší vztah k fyzickým či sportovním aktivitám.

Při zúčastněném pozorování přímo ve třídách jsem sama pozorovala, že mí konverzační partneři z řad učitelů velmi často zapojují do svých hodin pohyb, a to i do předmětů zdánlivě nesouvisejících (např. matematika). Děti se ve třídách často přesouvaly (z lavic na zem, z dvojic do skupin) nebo vyjadřovaly určité úkoly pohybem. Pohyb se v jedné hodině stal i „lékem“ na únavu a zasmušilost, kdy konverzační partner po zpozorování, že jeden z jeho žáků vypadá unaveně, ho vyzval *„běž se proběhnout k družině a zpátky, pak budeš mít energii“*.

Někteří konverzační partneři z řad učitelů přiznávali, že u svých kolegyní nezaznamenávají určitou touhu či tendenci provozovat fyzické či venkovní aktivity a *„jít s dětmi objevovat svět tam venku“*. Někteří ale říkali, že dnešní, dle jejich slov více rozjívené děti již není možné učit staticky v lavicích, a že je nutné jim pohyb dopřát, což už dnes musí dělat každý učitel či každá učitelka. Obecně jsou však učitelky implicitně vnímány jako někdo, komu se příliš nechce investovat do ničeho navíc, což venkovní aktivity často jsou. Učitelky jsou svým způsobem viděny jako ustrnulé na místě, což již bylo více rozvedeno v kapitole Rigidita základního školství.

S rigiditou současného základního školství souvisí také fakt, jak vnímají fyzický prostor samotné školní třídy. Třída je konverzačními partnery a partnerkami vnímána jako stísňující prostor, který učitele omezuje v rozvíjení vlastních schopností, což považují za jedno z vysvětlení, proč je učitelů v základním školství nedostatek. V tomto kontextu někteří z nich upozorňovali na to, že ve školách založených na alternativních principech mají učitelé větší prostor „přirozeně“ a lépe uplatit své schopnosti:

> *„ […] takové to zkoušet, tělo, aktivita, outdoor, lítat venku. Proč chtějí muži do lesních školek? Ne kvůli dobrému platu, ale protože si tam můžou užívat venku a vyvíjet s dětmi aktivity, které nejsou omezené třídou. Pro muže to může být zajímavé.“* (lektor M)

> *„Prostředí klasických škol, […] je více svázané tím vnitřkem a tou budovou […]. Tam opravdu muž s tím svým potenciálem a s tou svojí energií dynamickou možná nemá takový prostor pro realizaci nebo následování vlastních vnitřních impulsů.“* (úřednice K)

Nutno dodat, že školní třída a sezení v lavicích jsou pro konverzační partnery a partnerky ztělesněním oné rigidity či setrvačnosti. Tento způsob výuky si zároveň spojují primárně s učitelkami, protože jsou to ženy, které tvoří valnou většinou učitelského sboru. Muž je oproti tomu vnímán jako výjimka a aktivity jím vykonávané jako výjimečné.

Častější fyzická, venkovní či sportovní aktivita, kterou si konverzační partnerky a partneři spojují s učiteli, se objevovala často v souvislosti s rozmanitými manuálními či praktickými činnostmi, které děti často nabývají na školách v přírodě, jak je vidět například v následujících citacích:

> *„Kde jsou muži, tam se daleko více rozvíjí dovednosti nebo témata, jako je třeba pracovní výchova, práce s materiálem, práce se zvířaty, práce na zahradě, určitá manuální práce… Když tam děti mají třeba různé dřevařské dílničky, tak se tam pak může odehrávat daleko víc zajímavých a zábavných věcí než v tom klasickém systému.“* (úřednice K)

> *„Myslím, že se mi za tři roky, co jsem tam byl, povedlo zúročit mé mužské vlastnosti. Například ve škole v přírodě jsme si sami vařili, vozili jsme si vodu, lezli jsme po skalách, a v té třídě to fungovalo neskutečně. To jsem vnímal jako vrchol pedagogické dráhy na prvním stupni, kdy sice ne všichni uměli dokonale něco třeba z matematiky, ale uměli plno kompetenčních věcí.“* (lektor M)

Mužský styl výuky je tedy viděn jako více praktický či užitečný pro budoucí život dětí. A jelikož jsou tyto schopnosti v představách konverzačních partnerů a partnerek spojeny výhradně s muži (a vyplývající z jejich biologické podstaty), učitelky na základních školách jsou vnímané jako někdo, kdo jim tento typ rozvoje zdánlivě logicky nemůže poskytnout, a ochuzuje je tak o určité spektrum znalostí. Důraz na tyto aplikovatelné dovednosti opět staví učitelky do pozice těch, jejichž výkon je nedostatečný či neúplný bez přispění kolegy učitele. Od učitelů se zároveň tento typ aktivit očekává, což může následně vést k určitému zklamání, pokud učitel těmito tzv. mužskými vlastnostmi nedisponuje (více viz kapitola Očekávání od mužů v základním školství).

Z předchozích podkapitol, skrze které jsem popsala konstruování představ o ideálním učiteli a ideální učitelce, je zřejmé, že genderované vzorce a vlastnosti se propisují do fungování základního školství a přispívají k reprodukci genderových nerovností v něm, kdy je podporována marginalizace učitelek Zároveň je třeba zdůraznit, že nedochází k tomu, že ideál pracovníka v určité organizaci je spojován hlavně s charakteristikami, které v daném prostředí převládají (Acker 1990; tedy jak se tomu děje v dominantně mužských pracovních kolektivech). Ač by tento teoretický předpoklad směřoval analogicky k tomu, že ve

feminizovaném prostředí základních škol bude ideální pracovníka spojován s femininními charakteristikami, je tomu zcela naopak. Za ideální charakteristiky jsou považovány ty, které chybějí a které jsou na základě biologizujících představ konverzačních partnerek a partnerů spojovány s muži. Práce žen je podle Acker (1990) spojována s péčí o děti, reprodukcí a emocemi, což z ní činní práci stigmatizovanou a devalvovanou – a přesně k tomu dochází i v prostředí základních škol. Práce učitelek je rovněž spojována s péčí o děti, reprodukcí a emocemi, a její stigmatizace a devalvace se odehrává i přesto, že ženy na základních školách početně dominují**.**

Jak lze vidět, vytvářet kontrast mezi učitelkami a učiteli na základních školách je často používanou strategií konverzačních partnerek a partnerů. Zvýrazňování rozdílů mezi tokeny (učiteli) a dominantní skupinou (učitelkami) je jednou z percepčních tendencí, o kterých mluví Kanter (1997) v souvislosti s proporční výjimečnosti tokenů. V případě feminizovaného prostředí základních škol však nedochází k tomu, že by dominantní skupina byla zároveň v privilegovaném postavení. V tomto nastavení, kdy je maskulinita oceňována více než femininita, jsou privilegia na straně tokenů.

7.2 Genderová dělba práce

Druhou rovinou genderového univerza je rovina genderové dělby práce. Genderová dělba práce odkazuje na přiřazování jiných funkcí, pozic a úkolů mužům a ženám v daném prostředí, což vyvěrá z hierarchizování konceptů „mužského“ a „ženského“, které jsme si ukázali v předchozí kapitole. Nerovná dělba práce umožňuje mužům například lepší přístup ke zdrojům, který se poté projevuje v akumulaci moci a stoupání ve společenské hierarchii (Harding 1986), zároveň kombinace faktů, že učit malé děti je stále často vnímáno jako „ženská práce“ (Čermáková 1997) a že muži v základním školství častěji obsazují vyšší pozice (Fárová 2018), vede ke specifické dělbě práce v základním školství. Nerovná dělba práce na obecné úrovni, tedy co je pro ženy a muže v české společnosti tzv. vhodné, také dovoluje mužům vztahovat se k učitelskému povolání pouze určitým způsobem. Všechny tyto aspekty genderové dělby práce nastíním v následujících kapitolách.

7.2.1 Učitelství jako zaměstnání

V této podkapitole se budu věnovat především tomu, jak je genderová dělba práce mužů a žen ve společnosti vnímána konverzačními partnerkami a partnery. Zajímá mě hlavně to, které atributy „mužské“ či „ženské“ práce zvýznamňují, a jak jejich představy o genderové dělbě práce ovlivňují jejich pohled na to, proč by muži (ne)měli učitelské povolání vykonávat.

7.2.1.1 Vliv finančního ohodnocení

Finanční ohodnocení bylo jedním z nejvíce rezonujících témat celého výzkumu. Nízké platy v základním školství vidí jako důvod nízkého počtu učitelů zde prakticky všichni konverzační partneři a partnerky. Potvrzují se tak výsledky dalších výzkumů, které poukazují na to, že obraz muže-živitele je v dnešní společnosti stále funkční (Smetáčková 2016a; Maříková 2012; Alvesson, Billing 2009) i přesto, že například v České republice již mnoho let funguje model

dvoupříjmových rodin (Možný 2002). Konverzační partneři a partnerky popisují i jiné důvody, proč je v základním školství málo mužů (např. feminizovaný kolektiv, volba či předurčenost k jiným životním drahám, absence mužských vzorů), nízké platy ale vidí jako hlavní důvod, který jim zabraňuje naplňovat žádoucí roli muže-živitele rodiny. Zvýšení platů je tedy vnímáno jako možné řešení, které by do škol přilákalo více mužů[55], případně by alespoň ve školství udrželo stávající učitele, jelikož mnoho z nich se setkalo s případy, kdy učitelé ze základních škol kvůli nízkému platu (a snaze založit rodinu) odcházeli, jak naznačuje následující konverzační partner:

> *„Jsem přesvědčen, že kdyby to bylo jinak [finanční stránka], tak bychom tady ten rozhovor vůbec nemuseli vést, protože spoustu učitelů, kteří to vystudovali, tak by určitě rádi zůstali. Spousta jich odchází nerado, ale to je bohužel smutná česká realita. Ostatní ředitelé mi často říkají, že měli učitele a už nemají. Nebo že měl zájem, a když zjistil, kolik bude brát, tak už se ani neozval. A vy jim nemůžete nic nabídnout, ani auto... co by dělal doma s křídou.“* (zástupce J)

Řešení této neblahé finanční situace v základním školství, která podle konverzačních partnerek a partnerů dopadá především na muže, je podle nich hned několik. Kromě nabízejícího se plošného zvýšení platů v základním školství se jedná o přesun do vedoucích pozic (více o tom v následující kapitole) nebo o přesun do lépe placených zaměstnání, a to ať už do lépe placených pozic v oblasti vzdělávání (např. soukromé školy) nebo úplná změna profese (zmiňované byly například i manuální avšak lépe placené profese jako skladník či prodavač). Nejčastějším řešením v případě stávajících učitelů jsou ale tzv. *bokovky* nebo *vedlejšáky*, tedy další zaměstnání, která učitelé vykonávají mimo školu a která často souvisejí s oblastí jejich zájmu:

> *„Na prvním stupni není tolik toho času, který člověk stráví v práci. Odučí si svoje a odpoledne má volno. Takže mě třeba baví auta a všechno okolo nich, takže bych si pak mohl udělat třeba kurz na instruktora autoškoly. Zkrátka ještě nějakou druhou práci si k tomu vzít.“* (student V)

> *„Když jsem se ucházel o místo učitele jinde, narovinu mi pan ředitel při prvním pohovoru řekl: „Tady budete učit do dvou hodin a pak všichni máme volno – a čím si budete přivydělávat?“ A to se mě narovinu zeptal, protože počítal s tím, že mi nemůže dát určité peníze, že ví, že budu mít tyhle problémy.“* (učitel P)

Řešení ve formě druhého zaměstnání se tedy stává pro učitele určitou normou, jak řešit nízké platy v základním školství. A mnoho z konverzačních partnerů učitelů na tuto normu přistupuje, protože sami sebe vnímají jako živitele rodiny.

Oproti tomu u učitelek není nízký plat vnímán jako téma. Konverzační partneři a partnerky vůbec neproblematizují možnosti učitelek živit rodinu z učitelského platu, protože se

[55] Zároveň jsou si ale vědomi, že toto řešení by nebylo samospásné, tedy že by automaticky neznamenalo zvýšení počtu učitelů v základním školství.

jednoduše nepředpokládá, že by taková situace existovala. Ve shodě s dalšími výzkumy (např. Maříková 2012) je příjem žen vnímán konverzačními partnerkami a partnery jako doplňkový k přijmu muže, a žena se jeví jako někdo, jehož vliv na udržení chodu rodinného rozpočtu je minimální, na což poukazuje například následující konverzační partnerka:

> *„Spousta z nich [učitelek] jsou samoživitelky samozřejmě. Ale když to vezmeme obecně, tak ženy to finančně nemají tolik na bedrech, když mají manžela, takže tu finanční stránku neřeší tak tvrdě a tak úzkostlivě jako muži. Protože když máte manžela, který má povolání, a máte dva platy, tak ten plat ve školství vám nepřijde až tak katastrofální. I když to samozřejmě vnitřně je podhodnocené, i pro vás to musí být takové degradující, ale jakoby fakticky to ženy neřeší tolik jako muži. Ve škole mají svůj jistý plat, ale zároveň mají toho manžela.“* (úřednice N)

U mužů se živitelství automaticky předpokládá a je vnímáno jako neměnné, a to i přesto, že někteří konverzační partneři a partnerky popisovali v průběhu rozhovorů situace, kdy je tomu naopak (nebo zcela jinak, viz například zmíněné samoživitelství v poslední citaci). Jeden konverzační partner popisoval kolegu, který je na rodičovské dovolené, protože jeho žena bere vyšší plat, další konverzační partnerka zase kolegu, který může být učitelem, protože jeho žena působí jako soudkyně. I přesto, že jsou schopni popsat situace, které koncept zdánlivě neměnného živitelství narušují, nepromítne se tato osobní zkušenost z žité reality do jejich symbolického uvažování o rolích mužů a žen v rodinách, ve společnosti, a potažmo ve škole.

Toto uvažování bych chtěla doplnit ještě jedním argumentem, který se objevil při konverzaci s učitelkami a učiteli na jednom ze zúčastněných pozorování. Nízký plat hodnotili jako důvod, proč není více mužů v základním školství. Popisovali situaci, kdy začínající učitel chce založit rodinu a má vedle sebe ženu, která má nízký plat a která půjde dříve nebo později na rodičovskou dovolenou – *„nemůže si tedy dovolit být učitel“*. Automaticky předpokládali, že mladí učitelé chtějí zakládat rodiny, že jejich potenciální ženy budou pracovat v zaměstnání s nižším platem než jejich manželé, a že to budou ženy, které půjdou na rodičovskou dovolenou. Použili dokonce příklad *„nedejbože, aby jeho žena byla taky učitelka“*. Jeden z přítomných učitelů doplnil, že on *„si může dovolit být učitel, i když jeho žena je také učitelka“*, a to proto, že byl a je finančně zajišťován ze strany rodičů. Opět se dostáváme k tomu, že příjem muže je viděn jako stěžejní, a to i v případě, že se jedná o stejné zaměstnání učitele či učitelky na základní škole. Konverzační partneři a partnerky si z různých rámců zdůvodnění (např. je nutné zvýšit platy ve školství obecně; ženy by se měly přesunout do zaměstnání s vyššími platy) vybírají ten, který koresponduje s genderově konzervativní představou o muži jako hlavním živiteli rodiny a ženě jako pečovatelce.

Podtématem finančního ohodnocení je také genderově (ne)rovné odměňování na prvních stupních základních škol. Ačkoli naprostá většina konverzačních partnerů a partnerek v rozhovorech velmi silně zdůrazňovala, že v případě finančního ohodnocení se pohlaví nezohledňuje a že všichni dostávají stejně, objevovaly se v jejich výpovědích určité tendence, které vedou nebo by mohly vést k finančnímu zvýhodňování učitelů ve srovnání s učitelkami.

Snaha mužům tzv. přilepšit se objevovala například v náznacích, že muži možná občas dostanou trochu víc, co se týče nenárokové složky platu, jako určité znamení toho, že si je na dané škole chtějí udržet:

> *„Já jsem v jednom rozhovoru řekl, že až jednou budu mít rodinu a hypotéku, že ze školství budu muset odejít. Paní ředitelka na mě vylítla, říkala: „Co to říkáte do novin?" Já říkám: „No paní ředitelko, ono je to trošku pravda, že jo." „A vždyť víte, že u nás to vždycky prostě nějak udělá…".* (učitel P)

> *„Nevidíme si úplně do platů navzájem, ale průměrně je možné, že dostanu občas nebo jednorázově trochu víc. Že mi dá ředitel najevo, že je rád, že jsem tady."* (učitel M)

> *„Jestli se bavíme o těch penězích, tak můžu říct, já mám občas i pěknou odměnu. Nevím, jestli to mají ostatní kolegyně, ale mně občas přijde pěkná odměna, která potěší."* (učitel J)

Ačkoli tabulkové platy jsou stejné, jsou to právě nenárokové složky platu, kde mají ředitelé a ředitelky škol určitou flexibilitu. A i když se dle informací konverzačních partnerů a partnerek nejedná o závratné částky, když se bonusy za jednotlivé úkony poskládají (např. příplatek za vedení, osobní příplatek), můžou činit v celkovém platu určitý rozdíl. Nerovné odměňování mužů a žen ve školství potvrzují i výzkumná data z českého prostředí, kde někteří ředitelé a ředitelky dávají více přesčasovým hodin mužům, aby byl jejich plat vyšší a oni tak mohli naplňovat právě onu roli živitele rodiny (Pavlík, Smetáčková 2006).

I když konverzační partneři a partnerky hlavně z řad ředitelek a ředitelů popírají, že by v odměňování hrál roli gender, shodují se na tom, že se snaží více odměňovat ty učitele a učitelky, s jejichž výkonem jsou spokojeni – tedy takové, kteří plní své pracovní povinnosti nebo kteří dělají něco navíc, jak ukazuje například následující citace:

> *„Když mi zbyde [z rozpočtu], pravidelně v pololetí nebo na konci školního roku, tak já zhodnotím ten školní rok. A je mi jedno, jestli to je chlap, nebo ženská. Dělal, nedělal, udělal tohle, udělal tohle. A mám na to svoje tabulky, ze kterých vyplyne, co dostanou. Jsou obvykle v nadprůměru těch odměn [muži]. Jestli se baví mezi sebou o odměnách, to nevím, neměli by se bavit. Ale musí vědět, že bych všem nedala stejně. To teda nejsem zastánce, protože všichni stejně nedělají."* (ředitelka Z)

Z tohoto i dalších vyjádření plyne, že odměňování v základním školství je nejen netransparentní, ale také subjektivní (záleží na názoru dané ředitelky či ředitele), což přispívá k tomu, že rozhodování o odměnách může být ovlivněno genderovými očekáváními. A jak jsem ukázala v kapitole o genderovém symbolismu, je zřejmě, že učitelé a vlastnosti s nimi spojené jsou na základních školách hodnoceny lépe, což se s velkou pravděpodobností propisuje do subjektivního rozhodování ředitelů a ředitelek škol. Vzhledem k genderovým očekáváním a k negativně vnímanému nedostatku mužů v základním školství je tedy možné, že učitelé

budou spíše pozitivně hodnoceni (nebo budou přehlíženy jejich nedostatky), což se následně promítne do jejich finančního ohodnocení. Symbolické představy o mužích a o ženách se s nejvyšší pravděpodobností promítají do reálného materiálního prospěchu učitelek a učitelů, a přispívají tak k jejich nerovnému postavení v základním školství.

7.2.1.2 Kariérní vyhlídky učitelů a učitelek

Součástí představ o (ne)vhodnosti učitelského povolání pro muže byly také otázky spojené s kariérními možnostmi v základním školství. Mezi konverzačními partnery a partnerkami obecně panuje názor, že povolání učitele na základní škole není příliš perspektivní, co se týče kariérního postupu – jak to například pojmenovala tato konverzační partnerka: *„začnete jako učitel, skončíte jako učitel“,* nebo tento konverzační partner: *„školství je nastaveno systémově ne pro-mužsky, ne pro-kariérně“*. Potřeba mít kariéru je však pro ně bytostně spojená s muži, kteří podle nich z důvodu nemožnosti kariérního rozvoje povolání učitele na základní škole ani nezvažují. Existuje dle nich však několik variant, jak muži mohou budovat kariéru i v rámci učitelského povolání. Nejčastěji zmiňovanou variantou je směřování učitelů do vedoucích pozic zástupců či ředitelů:

> *„Myslím si, že to je [u mužů] jasná touha po nějakém kariérním růstu nebo moci. Moc něco ovlivňovat, něco řídit. A kam máte ve školství růst? Nastoupíte jako učitel ve dvaadvaceti a skončíte jako učitel v pětašedesáti? Jednou z variant je, že budete v řídící pozici.“* (lektor M)

> *„Muži jsou od přírody ti vedoucí, inklinují k tomu. A taky to přináší zvýšené finance, příplatek za vedení. Takže to je možná jedna z motivací, ta jejich tendence velet.“* (úředník V)

Muži nejenom že získají díky této pozici vyšší plat, ale také tím naplní předpoklad „správné“ mužské kariéry, která je s vedoucími pozicemi často spojená (Pavlík, Smetáčková 2006). Muži mají podle konverzačních partnerů a partnerek „přirozenou“ touhu velet či řídit, a ze své podstaty disponují jinými (tedy vyššími) ambicemi než ženy. Ambice a snaha o posun v kariérním žebříčku podle nich logicky ústí v to, že je mužů na vedoucích pozicích ve školství více žen. Jedna z mých otázek, která směřovala ke zdůvodnění, proč se na vedoucích pozicích ve školství nachází více mužů, byla často doplněná číselným údajem, že mužů je ve vedení základních škol třikrát více než žen, v přepočtu k jejich procentuálnímu zastoupení (Fárová 2015). Tento fakt konverzační partnery a partnerky vůbec nepřekvapil ani ho nijak neproblematizovali. Bylo pro ně samozřejmé, že muži ze své podstaty inklinují k vedoucím pozicím, a proto jich je zde logicky více. V tomto smyslu se tedy potvrzuje teorie skleněného výtahu (Williams 1992), která poukazuje na snadnější přístup mužů ve feminizovaných povoláních do vedoucích pozic, kdy si z důvodu nerovného genderového společenského uspořádání spojujeme muže s charakteristikami a schopnostmi potřebnými pro vedení.

Druhou variantou, jak muži mohou budovat kariéru v prostředí základního školství, bylo podle konverzačních partnerek a partnerů rozvíjení odbornosti v určité specifické oblasti. V tomto případě se systematické vzdělávání a rozvoj odborných schopností stává součástí pracovní

náplně. Takový učitel se pak stává odborníkem na danou věc (např. metodik prevence), což opět vede jak k mírnému zvýšení platu, tak podle konverzačních partnerek a partnerů také k vyšší spokojenosti mužů s učitelským povoláním skrze možnost rozvíjení vlastních schopností. Jednou z variant takové odbornosti je například i další působení učitele na vysoké škole (doktorské studium nebo vzdělávání dalších pedagogických pracovníků a pracovnic). Při pozorování v jedné z pozorovaných škol jedna z učitelek zdůraznila, že její kolega zůstává na dané škole podle jejího názoru hlavně proto, že současně také vyučuje na vysoké škole a vzdělává další pedagogické pracovníky a pracovnice. Dle jejích slov se totiž muži *„potřebují rozvíjet, posouvat se a přemýšlet o věcech, aby nezakrněli“*.

Třetí varianta rozvoje kariéry v základních školách, která se konverzačním partnerům a partnerkám zdála jako vhodná, byla varianta vytváření dílčích úvazků, kdy by muži pracovali v základním školství jen na částečný úvazek, stranou svého běžného zaměstnání. Tato varianta se liší od předchozích dvou, tím, že je cílená spíše na muže v jiných zaměstnáních (tedy potenciální učitele a experty v jiném než učitelském oboru), a také tím, že v praxi na rozdíl od předchozích dvou příliš nefunguje. Konverzační partneři a partnerky ji však vnímají nejen jako možnost, jak přilákat do základního školství více mužů, ale také jako variantu pro současné učitele, která by zamezila jejich možnému odchodu (hlavně z finančních důvodů a z důvodu nemožnosti kariérního rozvoje). To potvrzuje i jeden z konverzačních partnerů, jehož hlavním zaměstnáním není učitelství:

> *„Často si [muži] staví kariéru někde jinde. Jako třeba já, já mám školu jako vedlejšák, nestagnuju na nějaké pozici […]. Kdybych tady byl na celý úvazek, tak buď budu hledat tu pestrost tak, že si to budu s něčím kombinovat, anebo budu aspirovat na nějakou cestu dál. Ale myslím si, že to je dané asi i tím, že ženy víc odcházejí na rodičovskou dovolenou, že spíš my jako muži chceme budovat kariéru nebo stavět nějaké vize.“* (učitel P)

Jak plyne z podobných vyjádření, pokud by se základní vzdělávání více otevřelo a stalo se více expertním, přicházelo by do něj dle logiky konverzačních partnerů a partnerek více mužů. To by v důsledku alespoň částečně zamezilo rigiditě současného základního školství, která je vnímána jako problematická (viz kapitola Rigidita základního školství), a povolání učitele na základní škole by se stalo prestižnějším. Prestiž je totiž klíčové slovo při uvažování o „správné“ mužské kariéře. Mužskou kariéru vnímají konverzační partneři a partnerky jako navázanou na určité (vyšší) finanční ohodnocení a na notnou dávku prestiže. V jejich uvažování jsou totiž nízké platy a nemožnost kariérního rozvoje úzce provázány s mírou prestiže, jaké se učitelskému povolání dostává, což koresponduje i s vyzněním oficiálních strategických dokumentů, které na několika místech artikulují nutnost zvýšit prestiž učitelského povolání. Učitelství je podle nich obecně veřejností negativně hodnoceno a má nízkou prestiž, což hůře dopadá na muže, jelikož muži vzhledem k celospolečenským představám o „správné“ mužské kariéře nedostatek prestiže hůře snášejí.

Spojování prestižního zaměstnání s muži je výsledkem současného nastavení genderového řádu, v němž jsou muži penalizováni, pokud na prestižní zaměstnání nedosáhnou a nenaplní tak konvenční standard mužského úspěchu (Sargent 2000). V případě žen se to stává méně často, jelikož femininita a její naplňování nejsou propojeny s prací a kariérou, ale s mateřstvím a péčí (Čermáková 1997). Aby muži naplnili společenská očekávání a zapadli do předem připravené škatulky prestižního povolání a s ním souvisejícím obrazem živitele rodiny, je pravděpodobné, že se podfinancovanému školství cíleně vyhýbají nebo ho případně v určité fázi života opouštějí. Tyto představy o mužské kariéře zároveň mohou vést k určitému tlaku na učitele, aby se kariérně rozvíjeli (např. hlásili se na vedoucí pozice). U učitelů se totiž automaticky předpokládá, že se potřebují, a tedy budou ve své kariéře posouvat, a nepočítá se s variantou, že ne všichni z nich chtějí budovat kariéru.

Představy o ženské kariéře v základním školství jsou zcela opačné, v důsledku vlastně neexistují. Konverzační partneři a partnerky nevnímají učitelky jako někoho, kdo by nějak systematicky uvažoval o potřebě budovat kariéru. Velmi silně zde (někdy implicitně, někdy explicitně) funguje předpoklad, že učitelky po kariéře netouží, že jsou spokojené s tím, co mají, a to hlavně proto, že vykonávají povolání, které je blízké jejich „přirozené“ mateřské roli, jejíž vykonávání je naplňuje (případně se ženskou „kariérou“ stává to, že odchází na rodičovskou dovolenou a vychovává vlastní dítě). Takové uvažování činí z jejich práce podceňovanou ne-práci, tedy péči, která přichází automaticky a není třeba ji nějak budovat, podporovat nebo rozvíjet. Do centra dění se tak dostává práce jako hlavní společenská hodnota (Uhde 2009), která je spojována s kariérou a muži, ne péče, která je spojována s dobrovolností a ženami[56].

7.2.1.3 Co muži ve školství potřebují?

V souvislosti s tématem učitelství jako zaměstnání a vnímaným nedostatkem učitelů v základním školství v rozhovorech často a spontánně vznikala diskuze nad tím, co by tedy muži kromě vyššího finančního ohodnocení a kariérních vyhlídek potřebovali. V rámci této diskuze konverzační partneři a partnerky přicházeli s idejemi, proč je podle nich základní školství pro muže neatraktivní.

První důvodem, když odhlédneme od finančního ohodnocení a kariérních vyhlídek, bylo podle konverzačních partnerů a partnerek rigidní a autoritativní vedení základních škol, které příliš nepodporuje diskuzi a iniciativu. V takovém prostředí podle nich nedochází k podpoře osobního rozvoje či možnosti realizovat vlastní nápady, což hůře snášejí muži. Ti se oproti ženám potřebují podle nich více realizovat a rozvíjet. V souvislosti s tím bylo někdy zmiňováno také vysoké množství administrativy, které muži údajně hůře snášejí než ženy, jelikož mají *„potřebu se bavit“*. Potřebu mít více prostoru pro seberealizaci popisuje například následující konverzační partner:

> *„Mě to vždycky moc baví, když mám čas – prázdniny, Vánoce – že přestanu řešit, co mám zapsat do třídnice, jaký mám vyplnit formuláře, tyhle nesmysly, a můžu přemýšlet nad tím tématem, a jak ho dětem předat, najít třeba nějaké zajímavé*

[56] Tematika péče je více rozebrána v samostatné kapitole Péče – splněný sen žen?.

video nebo článek. Takže možná víc seberealizace pro muže, aby měli čas napsat si reflexi, zamyslet se nad tím a připravit si to dobře. A ne že v běhu, běhu, běhu, jedu, jedu a teď musím." (učitel D)

Druhým důvodem byla popisovaná vysoká náročnost učitelské profese. Být učitelem nebo učitelkou je podle konverzačních partnerů a partnerek velmi náročné a vysilující povolání, které obnáší vysoké pracovní nasazení. Ačkoli na prvním stupni vyučující tráví přímo ve výuce pouze pár hodin, upozorňují na další aktivity spojené s výukou (přípravy na hodiny, aktivity pro děti po skončení klasického vyučování atd.), které vedou k tomu, že prakticky *„žijete školou"*[57]. Učitelky jsou v tomto kontextu vnímány jako někdo, kdo tzv. vydrží víc – jsou popisovány jako odolnější osoby s daleko větší trpělivostí (a také zkušeností) než učitelé, kteří tento nával povinností a časovou náročnost zvládají hůře. I těmito názory je tedy vysvětlován vyšší počet žen v základním školství. Nabízí se však otázka, že pokud jsou ženy vnímány jako lépe připravené na nároky učitelské profese, proč konverzační partneři a partnerky artikulují potřebu více mužů v základním školství? Tento zdánlivě protichůdný požadavek vyplývá z genderového symbolismu, který se na tomto místě promítá do genderové dělby práce. Ženy jsou vnímány jako predisponované k určité oddanosti, obětavosti a trpělivosti, z čehož plyne, že mohou (nebo je to možná i žádoucí) ztratit své vlastní já a stát se ve škole i mimo ni učitelkou. Muži jsou oproti tomu vnímáni jako někdo, kdo potřebuje více svobody a prostoru sám pro sebe, pro svůj vlastní rozvoj, což české školství v současné podobě mužům údajně neumí poskytnout. Muži se dle těchto symbolických kategorií nemusí naplno odevzdávat učitelské profesi a být pouze učitelem, ale přinášejí do ní právě touhu po vlastním rozvoji a seberealizaci. Tato touha je navázána i na mimoškolní aktivity (na něž mají učitelé oproti učitelkám zdánlivě více času - více v kapitole Práce v kombinaci s rodinnými „povinnostmi") a je vnímána jako prospěšná pro základní školství. Ženy zdánlivě takovou touhou po seberealizaci nedisponují.

Třetím důvodem, proč je školství pro muže neatraktivní, je neatraktivnost učitelského povolání jako takového, která úzce souvisí s neatraktivností pedagogických fakult. Konverzační partneři a partnerky uvádějí, že pokud se chce muž vydat na dráhu učitele, hrozí mu zesměšnění ze strany okolí, že je *„prostě učitelka"*. Dotýká se to tak jejich ega a nabourává pocit úspěchu, což muži podle nich hůře snášejí, jak je vidět například na následující citaci:

„Myslím si, že jim [mužům] chybí ten pocit: Proč bych šel dělat učitele, je to naplnění mého života? Je to něco, čím se můžu pochlubit ostatním? Aby si ostatní neťukali na čelo, a neříkali „ty seš učitel, jo?". […] Řekl bych, že muži jsou v tomhle

[57] Toto tvrzení jde však zcela proti tvrzení v předchozí kapitole, kde popisuji, že učitelé mají často ještě vedlejší pracovní aktivity, aby zvýšili své příjmy (nebo jsou k těmto aktivitám podněcováni). Je tedy otázkou, proč je náročnost učitelské profese vnímána takto dvojznačně, když na jednu stranu lze podle konverzačních partnerek a partnerů po skočení vyučování vykonávat i jiné pracovní aktivity, a na druhou stranu je učitelská profese popisována jako profese zabírající spoustu času i mimo klasickou výuku. Oficiálně učitelská profese zabírá při plném úvazku standardních 40 hodin práce týdně (což zahrnuje i práce související s přímou pedagogickou činností, ne jen přímou pedagogickou činnost), tedy osm hodin denně. Vzhledem k získaným datům však nejsem schopna říci, kde a proč tento zásadní rozpor ve výpovědích konverzačních partnerek a partnerů vzniká.

statisticky ješitnější, takže hůř nesou, když mají práci, kterou se nemůžou pochlubit.“ (učitel T)

Zároveň podle konverzačních partnerek a partnerů existuje také společenská představa, že muži mají na víc, než „jen“ na pedagogické fakulty, které nemají v očích veřejnosti dobrou pověst. Reakce veřejností či okolí tak mohou odradit už mladé muže na počátku jejich kariéry, aby se vůbec chtěli stát učitelem, jak ukazuje například následující situace studenta pedagogické fakulty:

„Mámy kamarádka, která učí na prvním stupni už nějakých třicet pět let, říkala „přepište dějiny právnické fakulty, on se tam dostal a jde radši na pajdu", tak si z toho ze mě dělají srandu.“ (student L)

Jak říká Čermáková (1997), feminizace povolání souvisí i s jevy, jako jsou *„zájem o profesi u studentů a absolventů, stupeň profesionalizace určitého povolání a perspektivy profese v časovém horizontu.“* (ibid: 391) V tomto momentě tedy fakt, že se jedná o tzv. ženské zaměstnání, může vzbuzovat v mužích a v jejich okolí pocity nedostatečnosti, selhání nebo ohrožení jejich maskulinního statusu, což je pro muže ve feminizovaném povolání standardem (Alvesson, Billing 2008; Henson, Rogers 2001).

Čtvrtým stěžejním důvodem, byla určitá zranitelnost učitelů a učitelek, která se podle konverzačních partnerů a partnerek projevuje hlavně v dnešní době. Tím, že učitelské povolání ztratilo podle nich oproti minulosti v očích veřejnosti a i rodičů autoritu a vážnost (což je téma, které rezonuje i v mediálních reprezentacích), dochází k častějším konfliktům mezi vyučujícími a rodiči. Naprostá většina konverzačních partnerek a partnerů popisovala situace, kdy rodiče vyučující poučují, prosazují si svou, hádají se nebo jim nedůvěřují, což se poté projevuje v úvahách, zda mají takříkajíc zapotřebí tyto konflikty zažívat, jak popisují následující učitelé:

„Věřím, že někteří z nich [potenciálních učitelů] si řeknou: „já přece za sedmnáct tisíc nemám zapotřebí nechat tady na sebe řvát nějakou paní, jejímuž dítěti dám pětku".“ (zástupce J)

„Občas si říkám: ty vážně učíš děti? Není to prestižní povolání. Není to, jako kdybych říkal, že jsem doktor nebo právník nebo manažer – jsem učitel na prvním stupni. A v podstatě teď je to tak, že mě může sprdnout každá mamina.“ (učitel D)

Podle konverzačních partnerek a partnerů tato dnešní situace více dopadá na muže, a tedy i na potenciální učitele. Podle nich muži potřebují, aby si jich okolí vážilo a aby důvěřovalo jejich schopnostem. A vzhledem k tomu, že celospolečenské nálady jdou proti tzv. učitelské autoritě, muži nejsou motivováni stát se učitelem na základní škole. Na tomto místě však nastává ve výpovědích značný rozpor. Učitelé jsou popisováni jako někdo, kdo s rodiči vychází velmi dobře a učitelskou autoritu čerpá ve velké míře, často pouze z důvodu, že se jedná o muže, u něhož je autorita vnímána jako přirozená. Představa jednoznačné mužské autority, kterou konverzační partnerky a partneři popisují, tak dostává určité trhliny. I přes popisovanou problematickou realitu vztahů mezi učiteli a rodiči však pro ně učitel autoritu symbolizuje.

Tato kapitola, která se věnovala představám, co učitelé či potenciální učitelé potřebují, aby se stali nebo zůstali součástí základního školství, poukazuje na jednoznačný dvojitý standard. Učitelky jsou vystaveny vysokým nárokům, předpokládá se, že je budou snášet bez jakýchkoli námitek. Jejich učitelství je vnímáno jako trvalé a neproblematizované. Učitelství mužů je vnímáno za každých okolností jako potenciální a křehké, což je dobře vidět například v následující citaci:

> *„Schopných chlapů ve školství je opravdu minimum a měli bychom si vážit každého, který tady je a je ochotný za tu almužnu s dětmi pracovat. Permanentně jste ve stresu, permanentně jste jednou nohou ve vězení*[58]*, to prostě každý chlap nezvládne. My [ženy] jsme prostě víc odolné a oni tu psychiku na to nemají. Je to možná moc náročné, je to moc věcí založených na základě lidských interakcí, které se musí řešit, a to asi oni úplně nezvládají. Takže třeba i když vystudují a do školství jdou, tak zpravidla po pár letech odcházejí někam pryč."* (učitelka S)

V případě učitelů je zaujímána strategie, kterou je možná nazvat jako „našlapování po špičkách" – všichni přemýšlejí, jak učitelům co nejvíce vyhovět, jak naplno využít jejich schopnosti, jak přizpůsobit základní školství tak, aby do něj přicházeli nebo z něj neodcházeli a cítili se v něm dobře. Učitelkám v základní školství se takové péče a takového komfortu nedostává.

Z učitelů na základních školách se tak na jednu stranu stávají v představách konverzačních partnerů a partnerek křehké bytosti, které příliš nezvládají náročné stresové povolání, necítí se dost oceňováni (finančně[59] ani společensky), nemohou kariérně růst a potýkají se s osamělostí (viz kapitola Podpora mužů a její (ne)dostatek). Na druhou stranu jsou popisováni jako autority schopné nadhledu a racionálního uvažování, překypující klidem, nenuceností a cílevědomostí. Podobný rozpor lze nalézt u učitelek, kdy jsou na jednu stranu vnímány jako emočně nestabilní a bojácné, na druhou stranu jako bytosti schopné překonávat překážky a čelit stresujícímu zaměstnání. Otázkou je, zda tuto schopnost čelit stresujícímu zaměstnání, kterou konverzační partneři a partnerky popisují, však není přesnější interpretovat jako „schopnost" nestěžovat si a přizpůsobit se (naznačeno již v kapitole Autorita vs. podřízenost), což se v patriarchálně nastavené společnosti předpokládá u žen spíše než u mužů.

[58] V kontextu trestněprávní odpovědnosti pedagogických pracovnic a pracovníků, kterou někteří konverzační partneři a partnerky zmiňovali, si lze klást otázku, zda negativně rámovanou opatrnost učitelek, o které bylo hovořeno v kapitole o ideálních typech, nelze vnímat (na rozdíl od toho, jak ji vnímají konverzační partneři a partnerky) spíše jako výsledek racionální úvahy nad tím, co vše se dětem reálně může stát. S tím mají totiž jistě větší zkušenost učitelky, které na prvních stupních základních škol výrazně již mnoho dekád dominují, což by naznačovalo, že jejich ochota nechat děti podstupovat určitá rizika nevyvěrá z jejich mateřského pudu, jak se domnívají konverzační partneři a partnerky, ale z přímé či zprostředkované zkušenosti. Nabízí se tedy úvaha o tom, zda by v případě „obráceného" genderového symbolismu, kdy by bylo riziko spojováno se ženami (a opatrnost s muži), rizikovost nedostala spíše nálepku nedostatečné opatrnosti (a opatrnost nálepku oné racionálně podložené úvahy).

[59] Z této kapitoly zcela jasně vyplývá, že vnímaný problém nedostatku učitelů v základním školství nelze redukovat pouze na finanční otázku. Ta se objevuje vždy v kombinaci s dalšími popisovanými faktory.

Na datech z této kapitoly lze dobře poukázat na to, jak jsou snahy o definování „správného muže“ nebo „správné ženy“ skrze stereotypně pojímané mužské a ženské vlastnosti (a na to navázanou genderovou dělbu práce) neúspěšné. Genderové hranice jsou v tomto kontextu nestabilní a konverzační partneři a partnerky eklekticky a utilitárně využívají vždy takové vlastnosti, které jim v dané chvíli nejvíce zapadají do jejich zkušenosti. Svou zkušenost, která je často genderově nestereotypní a poukazuje právě na variabilitu genderových kategorií, však i přesto prezentují skrze jasně oddělitelné představy o mužích a ženách.

7.2.2 Péče – splněný sen žen?

Jak již bylo několikrát zdůrazněno, péče o malé děti je v představách o genderové dělbě práce vnímána jako ženská charakteristika (Hašková 2005; Wingfield 2009). Předpoklad, že povolání učitele/učitelky na prvním stupni základní školy je velmi silně spojeno s péčí o děti, který byl důvodem vstupu právě do tohoto terénu, se ukázal jako platný. První stupeň základních škol je mezi konverzačními partnery a partnerkami vnímán jako spojený spíše s péčí než se vzděláváním, což se podle nich proměňuje na druhém stupni, který už se týká hlavně vzdělávání:

> *„Čím nižší je věk, tím víc je to spojené s péčí a za vzdělávání se považuje až to ve vyšším věku, druhý stupeň základní školy a výš. Vzdělávání není až tak spojené s jedním z pohlaví, ale ta péče ano, a proto to [nízký počet učitelů na prvních stupních] tak prostě je.“* (úředník L)

Péči o děti vnímají konverzační partneři a partnerky jako ženskou doménu, a to hlavně z důvodu mateřství, které je pro ženu přirozené – přirozená se pro ni tudíž stává i péče. Dle jejich názoru mají ženy přirozeně jiný (bližší) vztah k dětem než muži, a to nejen z důvodu faktického mateřství založeného na zkušenosti, ale i z důvodu mateřství potenciálního. Mateřství (i potenciální) tedy samo o sobě kvalifikuje ženu pro vykonávání profese učitelky na prvním stupni základní škol. Ženy jako biologicky predisponované k péči silně vnímalo mnoho z konverzačních partnerek a partnerů. Ačkoli ne vždy byli zcela explicitní v tom, proč tomu tak podle nich je (*„mají to tak nějak biologicky dané“*), někteří a některé byli explicitnější, jako například následující konverzační partnerka:

> *„Nemyslím si, že jsou na to geneticky stavění [muži na výkon učitelství na prvním stupni]. Myslím si, že když už, tak je to výjimka, ale to ženské pohlaví k tomu patří trochu víc. […] My [ženy] si zpravidla plníme sny a jdeme učit kvůli dětem.“* (učitelka S)

Z citace lze dobře poukázat na to, jak do situace, kdy je spojení ženy a péče vnímáno takto nezpochybnitelně, zapadají muži. Konverzační partnerky a partneři buď nijak nevysvětlovali, proč muži učí na prvních stupních základních škol, i když mají podle nich ženy biologicky blíže k péči, nebo upozorňovali na to, že tito muži jsou jiní a jsou jakousi výjimkou z pravidla. Biologická determinace mužů jako méně schopných péče tedy platila jen do té doby, dokud konverzačním partnerkám a partnerům zapadala do jejich interpretace.

Byli však i tací, kteří vnímali jen malé rozdíly v tom, jak muži a ženy pečují, tedy že učitelé a učitelky jsou schopni podobně pečovat. Rozdíl popisovali jen v tom, že ženy se podle jejich názoru umí díky své mateřské roli lépe do dětí vcítit. To byl i případ absolventů a absolventek klíčového informátora, kteří nejdřív popisovali, že učitelky *„jsou jako mámy a umí se lépe vcítit“*, avšak hned dodali, že jejich bývalý učitel to umí stejně. Často tedy docházelo k tomu, že ačkoli osobní zkušenosti byly genderově nestereotypní, při popisování se konverzační partneři a partnerky uchylovali ke generalizujícím a stereotypním vyjádřením. Ani osobní zkušenost je nesměrovala k tomu, aby zcela popřeli existenci rozdílů v pečování.

Péče byla v představách konverzačních partnerek a partnerů také pozitivně spojená s fyzickým kontaktem. Na učitelkách oceňují, že se k nim děti mohou jít pomazlit nebo je obejmout. Tento mateřský přístup podle nich právě děti na prvních stupních základních škol ještě často potřebují: *„Paní učitelky jsou takové mámy, které každého pohladí, to chlap v životě ne. Žena se s každým pomazlí, chlap ne. A ty děti to od něj ani nevyžadují.“* (zástupce J). Jak bude podrobněji popsáno v samostatné kapitole věnované fyzickému kontaktu, muži v tomto typu péče, která zahrnuje fyzický kontakt, fakticky selhávají, jelikož si ho nemohou dovolit. Péči spojené s fyzickým kontaktem se strategicky spíše vyhýbají, protože jsou si vědomi možných negativních důsledků, které by to pro ně mohlo mít. Tím pádem nemohou nikdy dostát ideálu pečující osoby, která je v prostředí základního školství spojovaná s učitelkou. Nabízí se tedy vysvětlení, že biologické faktory nejsou tou pravou příčinou, proč se učitelky jeví konverzačním partnerkám a partnerům jako „přirozeně“ pečující.

Zároveň však nelze na tomto místě nezmínit, že učitelky jsou často vnímány jako příliš pečující či příliš opatrovnické, což bylo více rozvedeno v kapitole Riziko vs. opatrnost. Přílišná péče vede podle konverzačních partnerek a partnerů k tomu, že děti jsou málo samostatné a nepřipravené na budoucí život, nebo také k tomu, že učitelky do své práce investují příliš nad rámec svých povinností, na což poukazuje například následující konverzační partnerka:

> *„Často řeší [učitelky] problémy tak, že chtějí pomoci. Měla jsem tady paní učitelku, která potom až chodila domů k dítěti, a já říkám: „Proč? Ne! Vy máte svoji rodinu proboha.“ To prostě nejde. A to asi udělá spíš žena než muž.“* (ředitelka Z)

Péče je na jednu stranu viděna jako jasné pozitivum, ale opět se částečně dostáváme k tomu, že ženy pečují příliš, což pozitivně hodnocené není. „Správná péče“ je vnímána jako mateřská, ale zároveň jako péče s určitým odstupem. Je tedy otázkou, kdo reálně může naplnit tzv. pečovatelský ideál – je to učitelka, která když pečuje, je vnímána jako příliš pečující, nebo je to učitel, který nemůže pečovat naplno? Učitele a učitelky na základních školách tak genderové stereotypy v tuto chvíli zavádějí do pomyslné slepé uličky.

7.2.2.1 Fyzický kontakt a jeho možná úskalí

Péče je v prostředí prvních stupňů základních škol spojená s fyzickým kontaktem s dětmi, což pro muže v současném genderovém uspořádání může přinášet určitá úskalí. Učitel je v tomto kontextu oproti učitelce vnímán jako bytost disponující určitou sexualitou, přičemž preferovaná a vyžadovaná je hlavně heterosexualita, homosexualita je vnímána jako

nežádoucí a podezřelá (Francis, Skelton 2001; Sargent 2000). Učitelka je vnímána zcela asexuálně a její fyzický (a zároveň mateřský) kontakt s dětmi tedy není pod takovým drobnohledem, jako je tomu u učitelů (Sargent 2000).

Téma fyzického kontaktu mezi učiteli a dětmi bylo u některých konverzačních partnerů a partnerek spojeno s potenciálním sexuálním obtěžováním ze strany učitele směrem k dětem. Nikdo z nich se s žádným případem osobně nesetkal, a tak se komentáře k tomuto tématu odehrávaly spíše na hypotetické úrovni. Konverzační partneři a partnerky přiznávali, že určité části veřejnosti se muž v primárním vzdělávání může jevit jako něco neobvyklého, a tím pádem zvláštního, což může vést k domněnkám o jeho možné deviaci, jak naznačila například následující konverzační partnerka:

> *„ … [existuje] společenský stereotyp ve vnímání muže učitele, že to je v podstatě něco, co není nahlíženo jako něco normálního. Rovnou to ve spoustě lidech vzbuzuje nějaké negativní konotace a očekávání, že takový muž možná není úplně dost mužský a že tam můžou být i nějaké patologie v chování, které jsou pro děti ohrožující.“* (úřednice K)

Z rozhovorů je však zřejmé, že tento stereotyp nikdo z konverzačních partnerů a partnerek nesdílí. Podle nich nepředstavuje učitel na prvním stupni základních škol pro děti žádnou hrozbu a jeho přítomnost je naopak vyzdvihována jako důležitá.

Mezi samotnými konverzačními partnery z řad učitelů ale zaznívalo, že někdy musejí v rámci své učitelské činnosti sebe-regulovat své chování, a to hlavně ve smyslu fyzického kontaktu s dětmi (viz také např. Sargent 2000). Pokud by se tento kontakt podle nich řídil stejnými standardy, které jsou běžné například pro jejich kolegyně, mohly by být jejich projevy okolím nebo samotnými dětmi hodnoceny jako nevhodné, jak lze vidět v následujících citacích:

> *„[…] máte tam [jako muž] určitou záklopku, protože já když na prvním stupni pohladím holku nebo kluka, tak spíš mě pak dají na nějakou černou listinu a budou říkat „Ten je divnej“, přitom u ženy by se tomu nikdo nepodivil, ať hladí kluka nebo holku.“* (učitel P)

> *„Dávám si třeba při tělocviku velký pozor, aby to [doteky] bylo všechno v pohodě. Někdy ale prostě musím pomoct, někde chytnout a tak.“* (učitel T)

Někteří z konverzačních partnerů z řad učitelů zároveň identifikují poměrně nepříjemný stav neustále přítomného pohybu na určité hraně, tedy hypotetické situace, kdy by je například některé z dětí mohlo obvinit z obtěžování. Jsou si vědomi, že jako mužům by se jim to mohlo stát a že následky by byly fatální, ať už by pravda byla kdekoli:

> *„Nikdy se mi naštěstí nestalo, že by na mě chtěl někdo něco ušít. Člověk je ale de facto opravdu jednou nohou v kriminálu, ale to povolání za to stojí. Bojím se jen, kdyby ta situace přišla, a vy nemůžete doložit žádné důkazy, tak to je potom věc,*

která vás může úplně sesadit na kolena tak, že už se nezvednete. Toho se určitě bojím.“ (student L)

Zajímavá byla také situace v jedné z pozorovaných škol, kde má zdejší učitel v rámci bezpečnosti práce zakázáno (pouze neformálně však, není to nikde oficiálně ukotveno) vstupovat do dětských sprch. Pracovník bezpečnosti práce mu to sdělil se slovy *„jsou případy, tak si nenadbíhejte“*. Učitelky z této školy potvrzují, že toto opatření skutečně existuje, a zamýšlejí se nad jeho funkčností následovně:

Učitelka C: *„Myslím, že chlapi to mají ve školství horší – když se pan učitel na někoho křivě podívá, třeba v páté třídě je holčička do něj platonicky zamilovaná, může z toho být velký průšvih.“*
Učitelka D: *„To jsou určitě rizika.“*
Učitelka C: *„Náš bezpečák třeba říkal: „Jedete na školu v přírodě, neexistuje, aby pan učitel šel do sprch, ani klukům, ani holkám.““*
Učitelka B: *„Vezměte si, u ženy je to vnímané jako přirozené. Počítá se, že žena je máma, dítě koupe atd.… a jako učitelka, když s nimi jedete na školu v přírodě, tak jste prostě v té sprše a kontrolujete, že si vzal ručník, klíšťata, že má vyčištěné zuby a ty děti tam pobíhají a je to naprosto v pořádku. Ale on [kolega] prostě tyhle věci nikdy nedělá, děláme je vždycky jenom my [učitelky].“*
Učitelka C: *„Ten bezpečák to jasně řekl: „Tím si toho chlapa chráníte.““*
Učitelka B: *„Pak se nemůže stát, že by někdo přišel s nějakou historkou, která by ho mohla ohrozit.“*
Učitelka C: *„A moje první otázka tenkrát na bezpečáka byla, on říkal: „Nesmí utírat pan učitel ve školce třeba dítěti zadeček.“ A já říkám: „A já můžu?“ On mi odpověděl: „Ano, vy jste matka.“ Já říkám: „On je otec!“ „Ne, on je muž.““*
Učitelka D: *„Prostě matka je pro společnost taková ochranná známka. Myslím si, že tohle pořád platí. To jeho [kolegu] asi nikdo jako otce nebere, navíc on otec není. A i kdyby byl, tak to takhle bráno asi nebude.“*
(učitelky, skupinový rozhovor)

Tato a další situace zmíněné v této kapitole poukazují na několik zajímavých poznatků. Přestože pro většinu konverzačních partnerek a partnerů nebylo téma možného obtěžování nějak zásadně důležité a viděli ho pouze jako společenský stereotyp, samotní konverzační partneři z řad učitelů své chování tomuto stereotypu částečně přizpůsobují. V určitých situacích se vyhýbají (nebo jsou nuceni vyhýbat se) fyzickému kontaktu s dětmi, a stávají se tak méně pečujícími ve srovnání s kolegyní učitelkou, která ztělesňuje v daném kontextu péči o malé děti. Femininní aspekty péče jsou jim v určité chvíli zapovězeny, na což reagují uchýlením se ke stereotypně maskulinnímu projevu chování – odstupu a ne-péči.

Společenské stereotypy se tedy v tomto případě zhmotňují, materializují a stávají se reálnou překážkou, které musí učitel při výkonu svého zaměstnání čelit. A jelikož součástí vzdělávání

dětí na prvním stupni je i péče, stávají se učitelé svým způsobem nedostateční ve své profesi, jelikož nemohou naplňovat její běžné standardy.

Analytický potenciál obsahuje také informace o zásadních genderových rozdílech týkajících se potenciálního obtěžování dětí. Co se týče fyzického kontaktu vyučujících s dětmi, funguje zde poměrně jasný a zdánlivě praktický dvojitý standard. Konverzační partneři a partnerky vnímají, že k mužům a ženám se v těchto otázkách přistupuje odlišně. Učitelky nejsou vnímány jako potenciální původkyně obtěžování dětí. Jsou vnímány především skrze svou mateřskou roli, jejíž automatickou součástí je péče o děti spojená s doteky a intimitou. Učitelka představuje určitý „bezpečný přístav", kde nehrozí žádné riziko. Učitel je oproti tomu vnímán jako prvek, pro kterého je péče o děti cizorodý prvek, jelikož je muž, a není vnímán skrze svou identitu (potenciálního) otce. A jelikož muži v obecné rovině nejsou s péčí o děti příliš spojováni, učitelé v základních školách jsou vnímáni jako implicitní, ač je zdůrazňováno, že neopodstatněné, riziko. To zároveň velmi účinně přispívá k upozaďování problematického sexuálního chování žen směrem k dětem.

7.2.3 Práce v kombinaci s rodinnými „povinnostmi"

Genderová dělba práce, ke které dochází mezi učitelkami a učiteli základních škol, je velmi úzce spojená nejen s dělbou práce přímo na školách, ale také s dělbou práce v domácnosti samotných učitelek a učitelů. Učitelské povolání je považováno za povolání se snadným kombinováním práce a rodičovství, což se uvádí jako jeden z důvodů jeho feminizace (Václavíková Helšusová 2007b). Tento předpoklad potvrzují i konverzační partneři a partnerky. Uvádějí, že ženy častěji než muži volí toto povolání, protože jsou si vědomy, že se jim bude v budoucnu dobře kombinovat s pečováním o vlastní děti, což se také u mnoha z nich reálně děje, jako například u této konverzační partnerky:

> *„Myslím si, že tam hraje obrovskou roli pro ženy ta výhoda, že končíme dřív než většina jiných povolání. Skončíme dřív, můžeme si to odnést domů a pracovat pak doma. Ale to už jsme doma s rodinou třeba, což v těch jiných povoláních není."*
> (učitelka, skupinový rozhovor)

Mnoho z konverzačních partnerů a partnerek si chválí také flexibilitu učitelské profese, tedy že po skončení vyučování není nutné práci vykonávat přímo ze školy. Zároveň se ale vůbec nevyjadřovali o poměrně nízké flexibilitě samotných vyučovacích hodin, u kterých se jim nenabízí příliš manévrovacího prostoru. Učitelské povolání také vnímají jako snadné co se týče návratu na mateřskou/rodičovskou dovolenou a odchodu z ní, někteří to dokonce popisují jako přirozenou součást života učitelek, kdy běžně (a někdy opakovaně) přechází od péče o děti ve škole k péči o své vlastní děti.

Ačkoli v datech z rozhovorů byla zmínka o jednom kolegovi-učiteli, který je s povoláním učitele spokojený právě proto, že se po skočení vyučování může více věnovat svým dětem, pro většinu konverzačních partnerek a partnerů byl benefit snadného kombinování práce a rodiny popisovaný pouze ve spojitosti s učitelkami. Učitelé, ačkoli mají vzhledem k povolání učitele

na prvním stupni také blízko k malým dětem, nejsou vnímáni jako někdo, kdo by si vybíral učitelské povolání kvůli možnosti snadněji pečovat o vlastní děti. Jak již bylo naznačeno v kapitole Kariérní vyhlídky učitelů a učitelek, u učitelů se spíše předpokládá druhé zaměstnání či jiná forma přivýdělku, kterou vykonávají po skončení vyučování. V tomto smyslu se konverzační partnerky a partneři drží genderově stereotypní dichotomie živitel-pečovatelka.

Tato dichotomie, kterou mnoho z konverzačních partnerů a partnerek vnímá jako přirozenou a funkční (i pro ně osobně), má však i vliv na to, jak probíhá dělba práce v prostorách školy. Učitelky, jelikož jsou ženy, jsou vnímány jako primární pečovatelky o své vlastní děti, a proto se podle výpovědí tolik nevěnují mimoškolním či určitým nadstavbovým aktivitám, protože *„přirozeně spěchají domů“*. Učitelé, jelikož jsou muži, a nejsou vnímáni jako primární pečovatelé o své vlastní děti (konverzační partnerky a partneři předpokládají, že u nich doma opět primárně pečuje o děti jejich partnerka), mají tak více času na další aktivity spojené se školními dětmi. Tuto situaci výstižně shrnul jeden z konverzačních partnerů:

> *„I když já jsem býval na základce třídní, tak jsem se s nimi [dětmi] častěji než moje kolegyně mohl vydat v pátek někam po škole na kole, nebo jsme jezdili někam na víkend. Když máme dneska sraz, tak ony [děti] na to pořád velmi vzpomínají, dávají mi to k dobrému a říkají „my už to chápeme, že vy jste mohl, protože vy jste se prostě dohodl doma a mohli jsme jet, a vaše partnerka se musela starat". A takhle znám spoustu kolegů, kteří to takhle dělají. Já jsem si to taky mohl dovolit.“* (zástupce J)

Rozdělení domácích povinností a péče o vlastní děti tedy ovlivňuje učitele a učitelky zcela odlišně. Učitele podporuje v tom, aby se realizovali i v jiné práci nebo se stávali oblíbenými mezi dětmi, dokonce často oblíbenějšími než kolegyně-učitelka, která si takové aktivity nemůže vzhledem ke své pečovatelské roli dovolit. Učitelkám tedy toto rozdělení brání angažovat se ve škole nad rámec běžných povinností a, jak někteří konverzační partneři a partnerky také zmínili, dosahovat vedoucích pozic v základním školství. Mnozí z nich to vidí jako nevyhnutelný stav věcí, jelikož *„doma jí [učitelce] začíná druhá směna“*. Zatížení učitelek tzv. dvojím břemenem (Hašková 2005) lze tedy interpretovat jako jeden z důvodů, proč se učitelky v základním školství těší nižší popularitě než učitelé, a proč jsou učitelé často vnímáni jako více entusiastičtí a zábavní (viz kapitola Aktivita vs. setrvačnost).

Tyto nadstavbové či mimoškolní aktivity s sebou přinášejí také ještě minimálně dva rozpory, které se vyskytují ve výpovědích konverzačních partnerek a partnerů a které se vztahují k již popsaným jevům v předchozích kapitolách. Zaprvé se opět dostáváme k otázce, jak mohou učitelé po vyučování či o víkendech tyto nadstavbové aktivity vykonávat (což by korespondovalo s narativem náročnosti učitelské profese a „žitím školou“), když se u nich předpokládá, že budou po skončení vyučování vykonávat ještě další zaměstnání. Pokud bych měla spekulovat, proč tomu tak je, domnívám se, že jako jedno z možných vysvětlení se nabízí, že určité praktické, ale zároveň časově náročné úkony (např. organizaci, administrativu) za ně mohou vykonávat ženy – tedy ve škole učitelky a v domácnosti partnerky – což učitelům

umožňuje mít více času na další zaměstnání, případně zmiňované mimoškolní aktivity. Druhý rozpor, který se objevuje ve spojitosti s nadstavbovými aktivitami vykonávanými učiteli, je otázka genderově nerovného odměňování. Jak bylo popsáno v kapitole Vliv finančního ohodnocení, vyšší aktivita je často více odměňována. Jinými slovy, pokud učitelé a učitelky dělají „něco navíc“, pravděpodobně se to projeví na výši odměn, které jsou součástí variabilní složky jejich platu. Jak však vyplynulo z tohoto výzkumu, prostor pro to dělat „něco navíc“ mají hlavně učitelé. Výpovědi konverzačních partnerů a partnerek, že jsou učitelé i učitelky hodnoceni a odměňováni stejným způsobem bez ohledu na jejich gender, tak v realitě dostává trhliny. Genderový řád totiž učitelům a učitelkám nenabízí stejné podmínky pro to, aby stejnou měrou vyhověli zdánlivě neutrálním kritériím ideálního pracovníka (Beck, Beck-Gernsheim 1995).

Genderová dělba práce vyvěrající z genderového symbolismu tedy prostupuje životy učitelek a učitelů nejen v samotné škole, ale i vně školy. V následující a poslední kapitole analytické části dizertační práce se zaměřím na to, jak se tyto genderované procesy projevují na individuální úrovni v očekáváních, která si spojujeme s učiteli na základních školách, a jak se učitelé s těmito očekáváními vyrovnávají.

7.3 Individuální rovina

Třetí rovinou genderového univerza je individuální rovina, tedy rovina genderových rolí, kterým se učíme v průběhu socializace. Tyto individuální genderové role jsou jakýmsi zvnitřněním a zároveň završením (a znovu opakujícím se zacyklením) celého procesu genderového univerza (Harding 1986). Takzvané správné způsoby socializace mužů a žen, které nám říkají, jací mají muži a ženy (nebo i učitelé a učitelky) být, jsou ovlivňovány představami o genderovém symbolismu a genderové dělbě práce, a je také možné je sankcionovat, pokud nejsou naplňovány (Harding 1986, Šmausová 2002). To se promítá i do toho, co očekáváme od učitelů a učitelek v základním školství, tedy jinak řečeno, za co je penalizujeme či jaké vlastnosti v nich naopak podporujeme. Jelikož se tato dizertační práce zaměřuje především na učitele a na pojímání maskulinity ve feminizovaném prostředí, bude se tato kapitola věnovat primárně tomu, jaká očekávání jsou s muži ve feminizovaném prostředí základních škol spojována a jak (a zda) si muži tato očekávání týkající se „správného“ mužského vzoru zvnitřňují.

7.3.1 Očekávání od mužů v základním školství

Jak lze vyčíst prakticky ze všech kapitol této dizertační práce, s muži na základních školách jsou v představách konverzačních partnerek a partnerů spojená velká očekávání. Genderový symbolismus a ideálně-typické vlastnosti spojované s muži se promítají do očekávání, která jsou kladena na jedince – v tomto případě na reálné i potenciální učitele základních škol.

Zvlášť vysoké nároky jsou na ně kladené ve vztahu k dětem. Očekává se, že budou mít výborné kamarádské vztahy s dětmi a že budou mít nadstandardní vztahy hlavně s chlapci, kterým budou sloužit jako správné mužské vzory. Zároveň je s nimi spojována také zvýšená kázeň.

Především rodiče očekávají, že učitelé budou autoritativní a budou umět včas (fyzicky) zasáhnout nebo spravedlivě vyhodnotit situaci. Například jeden z rodičů si při zúčastněném pozorování velmi pochvaloval autoritativnost zdejšího pana učitele, kterou dával do kontrastu s jiným učitelem z jiné školy, kterému autoritativnost chyběla. Požadovaná „vláda tvrdé ruky" a představa, že muži jsou vždy schopni správně zakročit, však samotným konverzačním partnerům z řad učitelů jejich práci někdy také komplikuje, jak je názorně vidět v následujících dvou citacích:

> *„Měli jsme tady hyperaktivního chlapečka, bral i prášky na uklidnění, a on měl jednou záchvat. Najednou pro mě přijdou kolegyně z té třídy a říkají: „Prosím tě, my tam potřebujeme zpacifikovat kluka." Tak mě tam vytáhly, on mě pokousal, nějak jsme se prali, byl to teda extrém. Ale nebylo to tak, že by ho ta ženská nezvládla, to byl takový instinkt, že i doma, když je tam máma a táta, tak jsou věci, které řeší spíš táta. A ve chvíli, kdy v té škole v uvozovkách suplujeme tyhle prodloužené ruce, tak se to může stát."* (učitel P)

> *„Musel jsem chodit umravňovat některé lumpy a řešit s nimi věci, kteří třeba nevnímali tu vynikající kolegyni tak, jako když jsem to řekl já. Ode mě to byl prostě zákon, sklapli a byl pokoj. A tak to je. Není to ale správné, musím říct, že to je hrozně těžká role, proto to nikomu nepřeju a nikomu nezávidím. Ono to přináší pochopitelně i tu druhou stranu, kdy se dostáváte do pozice, že jste vlastně ten „hnusnej nepříjemnej ras", což se rychle dostane ven a táhne se to s vámi."* (zástupce J)

Konverzační partneři přiznávají, že jsou situace, kdy si nevědí rady nebo kdy se dostávají (či jsou přímo tlačeni) do role, která jim není vlastní a která se u nich jako u mužů pouze předpokládá a očekává. Pokud se ještě zdržíme u zmiňované autoritativnosti směrem k dětem, ukazuje se, že po učitelích je sice vyžadována, ale musejí najít její správnou míru, jelikož prostor základních škol mnoho z konverzačních partnerů a partnerek stále vnímá jako bezpečné místo symbolizované mateřskými a pečujícími učitelkami. Přehnaná autoritativnost či nesmlouvavost jednoho z konverzačních partnerů směrem k dětem, na kterou si stěžovali rodiče, vedla k jeho částečnému psychickému zhroucení, jelikož nebyl schopen dostát jejich očekáváním do té správné míry:

> Učitel D: „*To je asi prokletí nového učitele, že do mě šli [rodiče], a dvě holčičky odešly během toho roku."*
> Výzkumnice: „*Jako že jste jim nevyhovoval?"*
> Učitel D: „*Jo."*
> Výzkumnice: „*A řekli vám proč?"*
> Učitel D: „*Ne, se mnou osobně nikdy nemluvili, prostě odešli. A pak se něco neslo po vesnici, a samozřejmě se to dostalo i ke mně, takže vím. Každopádně v říjnu jsem tady brečel u kopírky, že to prostě nedám, byl jsem dvakrát déle nemocný nebo*

prostě vyčerpaný. Ale pak už si to sedalo a bylo to dobré, a každý rok byl lepší a lepší.“

Neméně vysoké nároky jsou na učitele kladené, co se týče působení ve feminizovaném kolektivu. Od učitelů se očekává průbojnost, aktivita, entusiasmus a dynamika, což jsou vlastnosti často dávané do kontrastu s vnímanou rigiditou současného feminizovaného školství. Očekává se ale také, že budou schopni s ženským kolektivem vycházet, tedy že budou vnímaví, přátelští a společenští[60]. Pro konverzační partnerky a partnery je u učitelů důležitým předpokladem schopnost zklidnit ženský kolektiv, nebo jinými slovy schopnost udržet si nadhled i v ženském kolektivu (což už bylo popsáno na konkrétních příkladech v předchozích kapitolách).

V souvislosti s převažujícím ženským kolektivem se také očekává, že budou vystupovat maskulinně – tedy tak, aby doplnili pomyslný celek. Ne příliš pozitivně je tak hodnoceno zženštilé chování či vystupování, kterého je podle této logiky na základních školách dostatek. Učitelé v základních školách tedy nesmějí být tzv. příliš zženštilí, ale zároveň se očekává, že nebudou vystupovat ani příliš maskulinně, a že i „typicky“ maskulinní projevy budou mít nějaké hranice a že se učitelé budou odlišovat od tzv. běžného muže, jak popisují například následující konverzační partnerky:

> *„Jsou takoví [učitelé na základních školách], jak to říct, jemnější, citlivější, prostě se odlišují od chlapa, kterého si normálně představíte. Takový ten normální chlap, ten by to tady prostě nezvládl.“* (učitelka, skupinový rozhovor)

> *„Je to prostě chlap [kolega], takže když někdo přijde, tak je autorita, ale když ho vidíte, jak mluví s dětmi, je to jemný chlap, který s nimi umí jednat, vysvětlí si s nimi čestně ty problémy, a těm dětem věří a ony to poznají.“* (učitelka, skupinový rozhovor)

Implicitně sdělovaná očekávání od mužů na základních školách jsou tedy velká, a to i přesto, že na přímou otázku „Jaký by měl být učitel na základní škole?“ konverzační partneři a partnerky explicitně sdělují, že na to nelze jednoduše odpovědět, protože každý člověk je individuální. Učitelé na základních školách musejí do jisté míry neustále balancovat, jaké chování a s jakou intenzitou je v tomto kontextu přijatelné. Jinými slovy musejí hledat tu „správnou“ maskulinitu vhodnou pro prostředí základních škol. Zdánlivé přijímání jakékoli maskulinity, kterým se konverzační partneři a partnerky často zaštiťují, tedy není tak jednoznačné.

Učitelé v základním školství jsou vzhledem ke svému tokenství (viz kapitola Genderované instituce a tokenismus) vnímáni jako reprezentanti mužů obecně a předpokládají se u nich tzv. mužské vlastnosti. Lze tvrdit, že zde částečně probíhá jakási asimilace, kdy jsou deklarované a

[60] Jeden z konverzačních partnerů například popisoval situaci, kdy se konala jedna ze školních akcí, na které se také dalo tančit. On sám tančit nechtěl (byl jediným mužem na akci), takže odmítal všechny kolegyně, které se s tím podle něj špatně vyrovnávaly a následně ho v kolektivu kritizovaly.

požadované vlastnosti tokena zdeformovány tak, aby odpovídal generalizované a stereotypní představě o něm (Kanter 1977). Tomuto požadavku pak učitelé v základních školách musí odpovídat nebo mu alespoň přizpůsobovat své chování.

Očekávání nastavovaná na symbolické úrovni a projektovaná do systému dělby práce se tedy zhmotňují na individuální úrovni chování a vystupování učitelů základních škol. Učitelé se jim snaží vyhovět, ale pokud jim nevyhoví, jsou penalizováni za to, že jsou příliš autoritativní nebo málo autoritativní, příliš (fyzicky) pečující nebo nedostatečně pečující, příliš zženštilí nebo málo mužní a tak dále. Zároveň tím, že se snaží těmto očekáváním vyhovět i přesto, že se sami cítí jinak, zpětně očekávání na symbolické úrovni nastavují a utvrzují. Dostávají se tak do začarovaného kruhu, který ve svých důsledcích pravděpodobně nepřispěje k tomu, že na základních školách uvidíme v budoucnu více učitelů.

Téma očekávání spojených s učiteli na základních školách bylo v uvažování konverzačních partnerek a partnerů vždy úzce spojeno s představami o „správném“ mužském vzoru, který podle nich ve školách chybí. O tom, jak se hlavně konverzační partneři z řad učitelů k těmto představám vztahovali, pojednává následující kapitola.

7.3.2 „Chlap jinak mluví, jinak chodí.“ – představy o mužském vzoru

Nedostatek mužských vzorů ve feminizovaném základním školství je jeden z častých argumentů, který konverzační partneři a partnerky používají při zdůvodňování, proč by mělo být na základních školách více učitelů. Skrze mužské vzory poukazují nejen na to, jak může školství fungovat jinak a lépe (např. skrze již zmiňované častější zapojování fyzických aktivit), ale také jak muži ne obecné úrovní podle nich fungují a konají jinak než ženy. Symbolické dělení na ideální učitelku a ideálního učitele a představy o nich tak směřují ke vzniku určité žádoucí genderové role „správného“ mužského vzoru, ke které se učitelé na základních školách vztahují.

Než budu hovořit o tom, jak samotní učitelé pracují s představou tohoto mužského vzoru, je třeba říci, jak konverzační partneři a partnerky takový vzor definovali (nebo se snažili definovat). Definování mužského vzoru se v prostředí základních škol odehrávalo na různých úrovních konkrétnosti a abstraktnosti. Mužský vzor často nebyl v průběhu rozhovorů nebo pozorování popisován konverzačními partnerkami a partnery nijak konktrétně, a šlo spíše o to vystihnout jeho kompletně odlišnou povahu ve srovnání s ženským vzorem, jak lze vidět v následující citaci:

> *„Chlap jinak mluví, jinak chodí, jinak píše na tabuli… My [v dnešním školství] děti pólujeme na stranu žen, vidí jenom to ženské řešení problémů, ale aby si děti udělaly objektivní názor, musí vidět, jak jednají chlapi, jak mluví, jak se s nimi mají bavit, aby byly schopné na to v budoucnu reagovat.“* (učitelka, skupinový rozhovor)

Funguje zde tedy předpoklad automatické protichůdnosti mužských a ženských vzorů, který vyvěrá ze symbolických představ o binární odlišnosti maskulinity a femininity. Soubory mužských a ženských vlastností jsou také vnímány jako naučitelné v průběhu socializace, která

probíhá ve škole, a která bude ústit do dospělého života, kdy už tyto soubory musíme mít naučené z důvodu lepší orientace ve společnosti. Základní škola je tedy vnímána jako prostor, kde jsou vychovávány budoucí „správné“ ženy a budoucí „správní“ muži, čímž konverzační partnerky a partneři zdůrazňují sociálně konstruovanou povahu genderu, kterou v jiných tématech naopak nezvýznamňují.

Co se týče poměrně zvláštní neurčitosti v tom, jak mužský vzor popsat, Sargent (2000) hovoří například o tom, že stačí pouhá fyzická přítomnost muže ve feminizovaném prostředí, aby byl vnímán jako mužský vzor. Nejde tedy o jeho jednotlivé charakteristiky nebo přesné definice toho, co předává dětem, ale o to, že je jednoduše muž, což ho se všemi jeho zdánlivě jinými projevy ve srovnání s učitelkami automaticky staví do role mužského vzoru. Tento přístup je viděn nejen u konverzační partnerky v poslední citaci, která mužský vzor popisuje jen jako *„jiný“*, ale také u následujícího konverzačního partnera, který slova nenachází:

> Výzkumnice: *„Jak myslíte, že by to vypadalo, kdyby bylo ve školství více mužů?“*
> Úředník V: *„Co by se změnilo, myslíte?“*
> Úřednice N: *„Co by ti muži do školství přinesli? A proč vlastně tak usilujeme o to, aby ve školství byli? Musíme to nějak jako zdůvodnit, proč to tak chceme.“*
> Úředník V: *„Jako těžko říct, nevím, prostě mužský vzor.“*

I přes tuto nejednoznačnost v popisu mužského vzoru u některých konverzačních partnerů a partnerek existují tací, kteří se v průběhu rozhovoru snažili verbalizovat, co znamená mužský vzor, nebo co by takový mužský vzor v základním školství měl nebo mohl dětem předávat. Soubory vlastností, skrze které učitel na základní škole zajišťuje „správnou“ socializaci dětí, velmi úzce navazují na ideálně typické vlastnosti popisované v kapitole Genderový symbolismus. Mužský vzor by měl podle konverzačních partnerů a partnerek *„stanovovat jasné hranice“*, *„logicky a rozumně uvažovat“*, *„řešit věci s nadhledem“*, *„nechat dětí něco zažít“*, a být *„férový a důsledný“*, ale zároveň *„kamarádský“*. Jedna z konverzačních partnerek, podobně jako někteří další, poukazuje na to, že existují specifické soubory vlastností, které je schopen předat pouze muž:

> *„Měl by být kamarádský, ale stanovit dětem naprosto jasné hranice. Myslím si, že by se ke všem dětem měl chovat stejně. A že by neměl řešit nesmysly. To by neměl dělat, ale jinak jsou to asi pro všechny stejná pravidla. Pravidla by měla být pro muže a pro ženy stejná.“* (učitelka J)

Učitelky jsou tedy vnímány jako někdo, pro koho platí částečně jiná pravidla, z čehož vyplývá, že určité soubory vlastností tedy nejsou schopny zprostředkovat. Učitelky podle některých konverzačních partnerů a partnerek nedokážou dětem zprostředkovat mužský vzor, čímž je zdůvodňován fakt, že učitele v základním školství potřebujeme. Učitelka je vnímána jako biologicky omezená svým ženstvím, které se najednou, i co se týče péče o malé děti, může jevit jako nedostatečné, zatímco muž je biologicky zvýhodněn svým mužstvím, které toto údajně omezené ženství doplňuje, a mění ho tak k lepšímu. Důraz na vyváženost vzorů je tedy

spíše určitým mechanismem, jak zamaskovat zdánlivou ženskou nedostatečnost při předávání mužských souborů vlastností. Hierarchie je maskována polaritou a komplementaritou.

Konverzační partneři z řad učitelů inkorporují představy o mužských vzorech do svého jednání a strategicky ho těmto představám přizpůsobují. Toto přizpůsobování zdůvodňují tím, že chtějí dětem předkládat „správné“ mužské vzory, kterými oni sami ne za každých okolností jsou. Často tento proces popisovali skrze stresové situace, kdy jsou uvnitř rozčílení nebo netrpěliví, ale navenek směrem k dětem se snaží vystupovat klidně a vyrovnaně. Ačkoli ze strany ostatních je muž v základním školství vnímán automaticky jako „správný“ mužský vzor, konverzační partneři učitelé přiznávají, že oni sami kritéria „správného“ mužského vzoru ne vždy naplňují, takže své chování musí tomuto vzoru pravidelně přizpůsobovat, tedy určitý typ chování skrýt. Při snaze dostát maskulinním očekáváním, která jsou spojená s rozumným a logickým uvažováním či s nadhledem, se tak navenek stávají těmi „správnými“ mužskými vzory, ačkoli jejich vnitřní stav tomu neodpovídá. Jinými slovy, nemohou si dovolit určité emocionální výbuchy (které jsou hodnoceny spíše jako femininní), protože by to ve feminizovaném prostředí ohrozilo jejich žádoucí a očekávanou maskulinitu.

Kromě skrývání určitých vlastností či projevů dochází u konverzačních partnerů z řad učitelů také k tomu, že musejí balancovat na hraně chování vhodného pro „správný“ mužský vzor. Tento stav lze dobře popsat na příkladu autoritativního chování, které se od „správných“ mužských vzorů v základním školství očekává, jak popisuje následující konverzační partner:

> *„[…] ukazuju jim [dětem], že se se mnou dá bavit i o něčem jiném, než jenom o tom, že jim uděluju důtky […]. Obrušuju ty hrany jednak tím, že se snažím, aby to učení měli rádi, což není lehká záležitost, a přitom udržet tu pozici, že něco řeknu a to je zákon. Což mě se teda daří, myslím si.“* (zástupce J)

Určitá míra autoritativnosti je vnímána jako potřebná součást maskulinního jednání učitele na základní škole, přílišná autoritativnost by ale zároveň mohla škodit a narušovat vztahy mezi učiteli a dětmi a mezi učiteli a učitelkami navzájem (což někteří z nich popisují, že se děje u jejich kolegyň učitelek). Někteří konverzační partneři z řad učitelů se tedy snaží být jakousi kamarádskou autoritou, být přísný ale otevřený zároveň, což považují za náročný avšak splnitelný úkol, skrze který podporují představu o výjimečném postavení učitelů v prostředí základních škol.

Prototyp „správného“ mužského vzoru však není pro některé učitele dosažitelný, ačkoli jsou to sami učitelé (nebo i jejich okolí), kdo ho definují. Absence charakteristik „správného“ mužského vzoru tak nutně nevede k tomu, že daný učitel tímto vzorem nemůže být, jak lze vyčíst z následující citace studenta pedagogické fakulty:

> Výzkumnice: *„Když jste mluvil o tom mužském vzoru, dá se popsat, jaký by měl být?“*
> Student L: *„To už ten člověk jakoby musí mít, nicméně já nevím, kde jsem to vzal, protože nikdo z naší rodiny učitel není. Ten muž by měl mít smysl pro důslednost,*

pořádek, přehled, nadhled, a určitě nějaké znalosti. Pak průbojnost, nicméně já úplně tolik průbojný nejsem, ale myslím si, že ta průbojnost je hodně důležitá. Být středem pozornosti taky, ale myslím si, že ne až tak úplně. Vědět, co dělá, proč to chce, co chce děti naučit, jaké má cíle […]. Já jsem si to [že je považován za mužský vzor] nechtěl nejdřív úplně přisvojovat, ale vidím, že ty děti ke mně vzhlíží."

Tento konverzační partner, ačkoli se cítí být mužským vzorem, zároveň tento vzor formuluje tak, že do něj nezapadá. Tento a někteří další učitelé se tedy vztahují k prototypu „správného" mužského vzoru v základním školství, aniž jej sami naplňují. I takoví učitelé totiž těží z obecné představy o „správném" mužském vzoru, protože jsou jim připisovány jeho charakteristiky často pouze proto, že jsou muži. Podobné principy nacházíme u konceptu hegemonní maskulinity, která je jakýmsi kulturním ideálem, který je pro mnoho mužů nedosažitelný, a i přesto z něj tito muži těží (Connell, Messerschmidt 2005). V prostředí základního školství funguje tedy určitá učitelská hegemonní maskulinita, která udržuje učitele v privilegovaném postavení oproti učitelkám, ačkoli jednotliví učitelé její ideální charakteristiky nenaplňují.

Pro další skupinu konverzačních partnerů a partnerek je však otázka „správného" mužského vzoru méně jednoznačná, co se týče jeho konkrétních charakteristik, jelikož identifikují, že může existovat více typů mužských vzorů, které se zároveň nutně nemusí lišit od vzorů ženských, jak naznačuje následující konverzační partner:

„*Moje role je asi taková, že jim [dětem] ukazuju, že takhle se chovají i chlapi. Že to, že se nějak chová paní učitelka nebo maminka, tak chlap neznamená opak. […]. To je gró, že nejsem opak, dělám to sice jiným způsobem, ale ty základní principy slušného chování a vzájemné úcty tam jsou stejné. […] Já mám svoje dobré stránky, ale i špatné stránky, a kdyby tu byl ještě jiný muž, tak ony [děti] by si mohly vzít od každého to dobré. Protože takhle si berou ode mě i to špatné. Něco je můj rys a já už to nezměním. Takhle jsem se narodil, takhle mě vychovali. A bylo by fajn tady třeba mít muže, který je jiný temperamentně, osobnostně."* (učitel D)

Konverzační partner odkazuje k určité variabilitě a vzájemné prostupnosti jednotlivých maskulinit a femininit, přisuzuje větší důležitost osobnostním charakteristikám a poukazuje na to, že mužský vzor v základním školství nemusí být automaticky ideální. Tato variabilita maskulinity či mužských vzorů byla patrná také při zúčastněném pozorování, kdy jsem se během několika let setkala s mnoha různými typy učitelů prezentujících svou maskulinitu zcela odlišnými způsoby. Byla jsem například přítomná situaci, kdy do třídy klíčového informátora přišel školník z dané školy, který svým hřmotným zjevem i výrazivem okamžitě upoutal pozornost dětí, převážně chlapců, kteří se k němu ihned sběhli a začali společně žertovat a popichovat se. Bylo na první pohled zřejmé, že tento muž ztělesňoval zcela jiný typ maskulinity než klíčový informátor, který sice fungoval směrem k dětem jinak, ale podobně pozitivně.

Mužský vzor v základním školství je tedy značně ambivalentně pojímaný. Někteří vnímají jako mužský vzor automaticky každého muže, někteří vyjmenovávají konkrétní charakteristiky, které má mužský vzor naplňovat (ačkoli je sami nenaplňují), někteří zase odkazují k existenci

vícero mužských vzorů, které nelze jasně odlišit od vzorů ženských. Potřeba artikulovat mužský vzor v základním školství však jednoznačně existuje. Aby bylo možné soustředit se na skutečné učitelské kvality a aby se potlačil genderově nerovný přístup k učitelům a učitelkám, bylo by nosné zaměřit se spíše než na artikulaci mužského vzoru na artikulaci správného učitelského vzoru, který by nebyl závislý na pohlaví a který by ani jedno z pohlaví implicitně nevylučoval.

7.3.2.1 Argument absence otců v rodinách

Téma mužského vzoru v prostředí základních škol je neodmyslitelně spojeno a absencí otců v rodinách, o které se mluví hlavně v souvislosti s přetrvávající vysokou rozvodovostí (47 % v roce 2015[61]), vysokým počtem samoživitelek (90 % žen oproti 10 % mužů v roce 2013[62]) a vyšším pracovním vytížením otců (více odpracovaných hodin a méně částečných úvazků[63]). I v mediálních reprezentacích rezonuje názor, že mužský vzor v prostředí základních škol by mohl fungovat jako určitá náhražka vzoru otcovského, čímž je zdůvodňována potřeba mužů v primárním vzdělávání.

Tento předpoklad se velmi silně projevuje i u konverzačních partnerů a partnerek. Učitelé na základních školách jsou vnímání jako potřební hlavně proto, aby mohli nahradit chybějící mužské vzory v rodinách. A i když otcovský vzor v rodině nechybí, zdůrazňují jeho potřebu v základním školství hlavně z důvodu, že děti už od útlého věku tráví většinu svého času převážně se ženami (matky, učitelky, zdravotní sestry atd.), takže je nutné paletu mužských vzorů rozšířit. Podobně jako tomu bylo obecně u mužských vzorů, mnoho konverzačních partnerů a partnerek nepopisuje konkrétní kvality otcovského vzoru a pouze na základě toho, že učitel je stejně jako otec muž, očekává přenos blíže nespecifikovaných „mužských“ charakteristik. Předpokladem mužského či otcovského vzoru ve školách je tedy často pouze sama mužskost.

Specifické postavení v otázce absence otců mají děti (a především chlapci), kteří nemají vlastního otce vůbec. U těchto dětí je přítomnost mužského vzoru vnímána jako klíčová a jeho úplná absence jako narušující „správný“ vývoj či prospěch dětí:

> *„V rodinách, kde jsou tři chlapečci a vyrůstají jenom s mámou, tak může být obrovský dar, když vidí fajn učitele, který s nimi opravdu najednou dělá různé aktivity, do kterých by ta máma třeba nikdy přirozeně nešla. Můžou pak vidět, jak jim ten učitel ukazuje nějaký způsob akce a přemýšlení o světě, který oni neměli možnost nikde jinde zažít a vidět, protože třeba ve svém bezprostředním rodinném okolí žádný mužský vzory nemají.“* (úřednice K)

Inklinaci chlapců k postavě učitele popisovali někteří jako snadnější z důvodu rozdílných zájmů, které stavějí muže a chlapce a ženy a dívky do protichůdných zájmových skupin. Obvykle tuto situaci ale zdůvodňovali určitým „přirozeným“ a tím pádem „lepším“ napojením

[61] Zdroj ČSÚ: https://www.czso.cz/csu/czso/cri/pohyb-obyvatelstva-4-ctvrtleti-2015
[62] Zdroj ČSÚ: https://www.czso.cz/csu/czso/cri/samozivitelky-jak-ziji-a-za-co-utraceji-u-nas-a-v-evrope
[63] Zdroj ČSÚ: https://www.czso.cz/csu/czso/cri/ctvrtletni-analyza-vsps-na-aktualni-tema-2-ctvrtleti-2017

chlapců na mužský element. Ačkoli ne všichni zdůrazňovali odlišný přínos mužských vzorů pro chlapce a dívky, část konverzačních partnerů a partnerek se domnívala, že pokud by na základních školách přibylo více mužů, benefitovali by z těchto změněných poměrů především chlapci, kterým by se dostávalo „správné“ mužské podpory[64].

Zároveň se ale objevovaly situace, kdy je otec v rodinách přítomen, ale neposkytuje „správný“ mužský vzor. I v takových situacích je tu poté učitel, který tento nefunkční mužský vzor nahrazuje nebo se snaží nahrazovat:

> *„Spoustě dětem chybí otec, tak se jim ho snažím aspoň zprostředkovat, abych se choval slušně, jako nějaký vzor chlapa. Spousta z nich si vůbec nedokáže představit, co by chlap měl dělat v rodině, jak by se měl chovat, protože spoustu z nich má tatínka násilníka, agresora. Takže snažím se vystupovat pěkně, aby viděli, jaký má chlap být, jaké má mít vlastnosti. […] Tátové jsou různého typu, ale většinou se opakuje buď agresor, který řve na mámu, tak já jim vysvětluju, že rozhovor by měl probíhat v klidu, že rodiče by se měli domluvit. Nebo tatínek mámu bije, tak zase vysvětluju, že takový by být neměl. A pak tu máme tátu, který jenom leží na gauči a pije pivo.“* (učitel J)

Otcovství není konverzačními partnerkami a partnery popisováno příliš pozitivně. Přestože upozorňují na nutnost otcovských/mužských vzorů, ve svých výpovědích žádné tzv. správné otcovské vzory nepopisují. Otcovství je buď vnímáno jako vzdálené a nepřítomné nebo jako agresivní a násilnické. Pouze jeden konverzační partner artikuloval to, že on sám je dobrý otec a že učitel ve škole tak může být dalším „správným“ mužským vzorem. Mužský vzor symbolizovaný učitelem na základní škole tedy není rozporován a je vždy vnímán jako „správný“ mužský vzor.

Takové uvažování o otcovství zároveň ale poukazuje na to, že otcovský a potažmo mužský vzor je poměrně variabilní – jak je vidět, konverzační partnerky a partneři popisují různé typy otců. Vzor matky či ženy z toho implicitně vyplývá jako jednostranný, jako ukotvený pouze jedním určitým způsobem, který je neproblematický (protože je „biologicky daný“) a o kterém není třeba hovořit. Jak již bylo popsáno například v kapitole věnující se péči, je matka/žena vnímána jako někdo, kdo má k dětem automaticky blíž a vzor, který tedy učitelky předávají dětem, není třeba rozporovat.

A pravděpodobně právě proto, že otcovské vzory nejsou vykreslovány ideálně, se konverzační partneři z řad učitelů snaží skrze sebe samé správné vzory poskytnout. Dělají to například skrze výchovu k pozitivnímu otcovství, kdy si uvědomují, že cílem školy či výuky není jen učit, ale také předávat určité vzorce, které si děti (v tomto případě chlapci) odnášejí do života mimo školu:

[64] Zda by se tato „mužská“ podpora mohla projevit ve zlepšování školních výsledků chlapců, bylo podrobněji rozepsáno v samostatné kapitole věnující se dopadům feminizovaného školství na chlapce a také v kapitole zaměřující se na mediální reprezentace.

> *„Nemyslíme na to, že potřebujeme i tomu klukovi něco předat, a řekne mu to pravděpodobně jenom táta, strejda nebo nějaký muž: „Hele, tvým úkolem není jen tak proplouvat životem, ale jednou budeš táta, budeš muset dělat to a to. A když je tam ten osobní příklad [mužský vzor v základním školství], tak by to mohlo spoustu věcí vyřešit.“* (učitel P)

Mnoho z konverzačních partnerů učitelů zároveň popisovalo důležitost mužských vzorů v prostředí základního školství i z hlediska podpory dalších chlapců či mužů, kteří by mohli zvažovat stát se učitelem na základní škole. Několik z nich popisovalo, že měli ve svém okolí učitele, kteří je inspirovali pro jejich vlastní učitelskou dráhu, a že bez těchto vzorů by se tímto směrem pravděpodobně vůbec nevydali. Důraz na mužské vzory v základním školství by tak mohl být jednou z cest, jak přispět k navýšení počtu učitelů v základním školství, stejně tak jako mají ženské vzory pozitivní vliv na smýšlení dívek o možnostech jejich budoucí profese (Drury, Siy, Cheryan 2011). Chlapcům by se tak ve větší míře ukázalo, že i muž může učit a že i muž může být pečující.

7.3.3 Podpora mužů a její (ne)dostatek

V této kapitole lehce odbočím od genderových rolí, očekávání a zvnitřňování představ o „správném“ mužském vzoru, stále však zůstáváme na individuální úrovni učitelů základních škol. Téma podpory a jejího (ne)dostatku vnímali totiž konverzační partneři z řad učitelů jako bytostně individuální, jako téma, které je propojené s jejich mužskou rolí v základním školství.

Určitá forma podpory, které se mužům dostává, ale i nedostává, se tedy na individuální úrovni učitelů v základním školství jeví jako klíčová. Jak bylo možné identifikovat v jednotlivých částech této práce, konverzační partneři a partnerky podporují učitele v základním školství a uvítali by, aby jich zde bylo více. Učitelé se těší nejen podpoře ze strany rodičů a dětí, kteří se *„panem učitelem často chlubí“*, ale také ze strany vedení škol a hlavně ze strany kolegyň učitelek, které školství s nimi popisují jako lepší školství (viz kapitola Ženský kolektiv a jeho specifika). Mnoho z konverzačních partnerů identifikovalo podporu v jejich učitelské dráze již za studií na pedagogických fakultách, a to jak od vyučujících, tak od spolužaček. Obrovská podpora pro učitele v základním školství se projevovala také po celou dobu mého zúčastněného pozorování, kdy všichni, které jsem během něho potkala, pěli na učitele samou chválu.

Na druhou stranu konverzační partneři z řad učitelů pociťují nedostatek určité formy podpory, která by ale byla více než žádoucí. Někteří z nich identifikovali, že jim ve feminizovaném kolektivu *„schází parťák“* – podle nich není možné sdílet s kolegyněmi všechna témata a vytvářet s nimi takový typ vzájemné podpory a přátelství, který vzniká mezi mužem a mužem. Jeden z konverzačních partnerů tento stav popisoval jako určitou *„psychickou zátěž mužů sólistů“*, což lze označit jako jednu z nevýhod jejich tokenství (Kanter 1977). Oproti tomu konverzační partneři, kteří kolegu na škole mají, si to velmi chválí. Nejedná se však jen o výhodu mít s kým probírat tzv. mužská témata (zmiňován byl například sport), ale také sdílet

specifický typ zkušenosti spojený s tím, že jsou muži, jak to popisuje například následující konverzační partner:

> *„I v nás mužích je určitá křehkost, která může být schovaná, kterou jako chlapi nepřiznáme, ale je potřeba se o tom bavit. Když jsem tady učil jednu třídu, tak jsem měl velké problémy s holkami v té třídě. Byl to problém, který jsem si tutlal pro sebe, sem tam jsem si o tom popovídal s kolegou, ale nebylo to tak, že bych šel hned za kolegyněmi. […] Chtěl jsem mít někde ostrůvek, kde se můžu bavit o věcech ryze z mužského pohledu. Ne se utvrzovat v něčem, ale má smysl si v určitou chvíli hlídat ten mužský princip jenom s muži, sdílet to s nimi. Ve chvíli, kdy tam je ta otevřenost […], tak se dozvíte věci, které bych se nikdy v životě nikdy nedozvěděl, protože když jdete s chlapama do hospody, tak se nebavíte na takové rovině, kdežto ženy si to řeknou všechno, bez ladu a skladu, nějak to mezi nimi plyne.“* (učitel P)

Vnímaný nedostatek tohoto typu podpory konverzační partneři spojují s nedostatkem učitelů ve školách. Podle jejich předpokladu by sdílení určitých starostí, kterými si učitelé procházejí, mohlo probíhat (lépe), pokud by měli na škole dalšího kolegu. Jak však naznačuje poslední citace, to je jen část problému. Konverzační partner hovoří o tom, že muži obecně spolu nesdílejí problémy a zkušenosti do té míry jako ženy, že jim chybí určitá otevřenost. Podpora, kterou učitelé ve školách hledají a nenacházejí, tak není jen důsledkem absence učitelů, ale také důsledkem obrazu tradiční maskulinity. Představy o tradiční maskulinitě mužům zabraňují (nebo je za to penalizují) být otevření a empatičtí, sdílet a svěřovat se s problémy by poukázalo na jejich vlastní slabosti a nejistoty (Migliaccio 2009), což si v rámci své mužnosti nemohou dovolit. Je tedy otázkou, zda by se tento problém vnímaného nedostatku podpory vyřešil tím, že by do základního školství přišlo více mužů, jelikož představy o tradiční maskulinitě nejsou v souladu s tímto typem empatické a sdílející podpory.

8 ZÁVĚR: ČEKÁNÍ NA SPÁSU

Etnografický výzkum, na němž byla založená tato dizertační práce, se zaměřoval na genderová očekávání (širokého spektra aktérů a aktérek základního školství) spojená s postavou učitele v základním školství a na strukturální z(ne)výhodnění, kterému učitelé v základním školství čelí. Z předložené dizertační práce je zřejmé, jak jsou očekávání spojená s výkonem učitelského povolání vysoce genderovaná. Typická učitelka je vnímána jako postava na úplně opačném spektru vlastností, projevů a chování než je typický učitel. Symbolické představy o mužích a ženách, zvnitřnělé na základě socializace v genderově konzervativní společnosti a reprodukované skrze reálnou dělbu práce ve škole i mimo ni, vedou konverzační partnerky a partnery k tomu, aby svět kolem sebe popisovali v binárních opozicích „mužské“ a „ženské“. Tyto symbolické představy jsou pro ně natolik silné, že jejich vlastní zkušenost, která se velmi často vymyká zjednodušenému pojetí jasně oddělitelné maskulinity a femininity, ustupuje do pozadí. Vlastní zkušenost konverzačních partnerek a partnerů s tím, že se muži a ženy chovají odlišně, byla vyzdvihována oproti zkušenosti se situacemi, kdy se ženy a muži nechovají podle genderově stereotypních očekávání. Jednoduchost a ohraničitelnost symbolického dělení na „mužský a ženský svět“ se jeví lákavější než soustředění se na výjimky, protichůdnosti a ambivalence.

Tyto protichůdnosti a ambivalence jsou však bytostnou součástí vyprávění konverzačních partnerek a partnerů o učitelích a učitelkách v základním školství. Jako jeden z příkladů lze zmínit protichůdné uvažování o „typickém“ učiteli a „typické“ učitelce. Učitelé jsou na jednu stranu vnímáni jako křehké bytosti, které příliš nezvládají náročné stresové povolání, necítí se dost oceňováni, nemohou kariérně růst a potýkají se s osamělostí. Na druhou stranu jsou popisováni jako autority schopné nadhledu a racionálního uvažování, překypující klidem, nenuceností a cílevědomostí. Podobný rozpor lze nalézt u učitelek, které jsou na jednu stranu vnímány jako emočně nestabilní a bojácné, na druhou stranu jako bytosti schopné překonávat překážky a dlouhodobě čelit stresujícímu zaměstnání. A právě tyto a podobné ambivalence poukazují na nestabilitu genderových hranic a na eklektické vybírání vlastností z celé šíře genderového kontinua, které se právě v danou chvíli tzv. hodí. S tím souvisí také poměrně časté nálepkování určitých charakteristik jako maskulinních či femininních, a jejich následné opačné „přenálepkování“. Zdánlivě femininní charakteristika (např. emočnost) je transformována do charakteristiky maskulinní (např. entusiasmus), aby vše zapadalo do genderového univerza strukturovaného na základě binární opozice mužský – ženský.

I přes existenci mnoha ambivalencí, které se vyskytují ve výpovědích konverzačních partnerek a partnerů, jsou rozdíly v chování žen a mužů zdůvodňovány biologickou podmíněností. Na to lze dobře poukázat například skrze vnímání učitelek především jako matek. Mateřství (či predispozice k němu) determinuje dle konverzačních partnerek a partnerů chování a vlastnosti učitelek. Učitelka je vnímána jako matka, a to i v pracovním procesu (oproti tomu vlastnosti a chování muže, potažmo učitele, nejsou definovány skrze jeho faktické či potenciální otcovství, ale podle jeho přináležení k mužskému genderu). Jinými slovy, žena rovná se matka. Primárně tedy dochází ke zdůvodňování rozdílů mezi muži a ženami na

základě biologické determinace, ne na základně determinace sociální, kdy by konverzační partneři a partnerky připouštěli nějakou formu strukturálního znevýhodnění mužů a/nebo žen. Zmiňované ambivalence jsou často přičítány individuálnímu nastavení jednotlivých osob a jsou tak vnímány spíš jako výjimka potvrzující pravidlo.

Zdůrazňování rozdílů mezi ženami/učitelkami a muži/učiteli je však jen jednou částí komplexnějšího problému. Zdánlivě pozitivně hodnocená komplementarita maskulinity a femininity v sobě ukrývá silnou hierarchizaci učitelů a učitelek v základním školství a toho, co do něj jako muži a ženy mohou dle společenských očekávání přinést. Jak bylo ukázáno na mnoha místech této dizertační práce, učitelé jsou vnímáni jako možné řešení současné nespokojenosti s tím, jak základní školství funguje. Ukazuje se to jak v perspektivně konverzačních partnerek a partnerů, tak v perspektivně oficiálních politik a mediálních reprezentací. České školství na muže čeká jako na určitou spásu, která bude mít podobu nových učebních postupů, kreativnějšího přemýšlení a většího entusiasmu. Toto zvýznamňování učitelů na úkor učitelek a spoléhání se na obraz ideálního muže/učitele, který zachrání současné rigidní feminizované školství, definuji jako dvě základní praktiky fungování hegemonní maskulinity v prostředí základních škol. Jsou to totiž tyto dvě praktiky, které zde udržují dominanci mužů nad ženami. Třetí praktikou hegemonní maskulinity, která není specifická pouze pro základní školství, je odmítání všeho ženského. Femininita je ve feminizovaném školství vnímána v mnohých situacích jako nežádoucí (proto dochází nejen na straně učitelů například k prezentování jejich stylu výuky jako „jiného“, potažmo „lepšího“ stylu), jelikož hegemonně maskulinní praktiky genderového řádu nás učí se od ní distancovat. A to dokonce i tam, kde femininita ztělesňovaná učitelkami početně dominuje.

Je tedy zřejmé, že praktiky hegemonní maskulinity mají negativní dopady na učitelky v základním školství. Učitelky jsou konverzačními partnery a partnerkami hodnoceny přísněji, kteří více zdůrazňují jejich nedostatky a v kontrastu s učiteli také částečně zpochybňují jejich přínos (což se ještě výrazněji odehrává i v mediálním prostoru). Mezi negativní dopady patří také přijímání vlastní „druhosti“. Učitelky vnímají, že jejich autorita je nižší než autorita jejich kolegů, samy sebe odsuzují k monotematické nekreativní práci a podceňují své schopnosti. Mluví o učitelích jako o těch, kteří „logicky“ potřebují něco jiného (a lepšího) než ženy, nevymezují se, neprotestují proti lepšímu zacházení s učiteli. Tuto zvláštní situaci jsem interpretovala za pomoci Beauvoir (1966) a jejího přemýšlení o ženách jako o bytostech automaticky přijímajících svou druhost. V takovém případě se chování učitelek začne jevit jako určitá (a možná jako jediná) strategie žen, jak „zapadnout“ do patriarchálního systému. Svou uvědomělost učitelky projevují tím, že tzv. ví, kde je jejich místo. Jak říká Beauvoir (1966), je to právě přijmutí vlastní druhosti, které zaručuje ženám jejich místo v patriarchální společnosti. Dalo by se tedy hovořit o určitém typu komplicitní femininity, která také pracuje s praktikami hegemonní maskulinity a tím podporuje a reprodukuje patriarchální společenské uspořádání.

Praktiky hegemonní maskulinity dopadají také na učitele v základním školství, přičemž jim přinášejí pozitiva i negativa. Hlavním pozitivem, které bych chtěla vyzdvihnout, je snaha co

nejdůkladněji uspokojit jejich potřeby. Jelikož učitelé jsou vnímáni jako žádoucí, investovali konverzační partneři a partnerky velkou část energie do přemýšlení o tom, co by se v základním školství mělo změnit, aby zde bylo učitelů více. V případě učitelů je zaujímána strategie, kterou jsem nazvala jako „našlapování po špičkách“ – všichni přemýšlejí, jak učitelům co nejvíce vyhovět, jak naplno využít jejich schopnosti, jak přizpůsobit základní školství tak, aby do něj přicházeli nebo z něj neodcházeli a cítili se v něm dobře, což se materializuje například i v odměňování. A tato diskuze neprobíhá jen v samotných školách, ale i v mediálním prostoru a na úrovni politických dokumentů. Učitelkám v základní školství se takové péče a takového zájmu nedostává.

Bylo by však neúplné tvrdit, že muži z hegemonní maskulinity pouze těží. Představy o ideálním či správném učiteli/muži jim nakládají na bedra spoustu očekávání, která musejí nebo by měli plnit. Učitelé na základních školách musejí do jisté míry neustále balancovat, jaké chování a s jakou intenzitou je v tomto kontextu přijatelné. Jinými slovy musejí hledat tu „správnou“ maskulinitu vhodnou pro prostředí základních škol, který je ovlivněna představami o „správném“ mužském vzoru. Očekávání nastavovaná na symbolické úrovni a projektovaná do systému dělby práce se tedy zhmotňují na individuální úrovni chování a vystupování učitelů základních škol. Učitelé se jim snaží vyhovět, ale pokud jim nevyhoví, jsou penalizováni za to, že jsou příliš autoritativní nebo málo autoritativní, příliš (fyzicky) pečující nebo nedostatečně pečující, příliš zženštilí nebo málo mužní a tak dále.

Od učitelů se tedy očekává něco, co z principu nemohou splnit, jelikož mohou učit jen určitým způsobem. Dobrým příkladem je právě otázka péče, kdy se učitelé v určitých situacích, které by potenciálně mohly být vyhodnoceny jako obtěžování, vyhýbají fyzickému kontaktu s dětmi a stávají se tak méně pečujícími ve srovnání učitelkami, které ztělesňují v daném kontextu péči o malé děti (tento pečovatelský aspekt je zároveň jedním z mála aspektů, který legitimizuje přínos žen v základním školství). Femininní aspekty péče jsou učitelům v takových chvílích zapovězeny, na což reagují uchýlením se ke stereotypně maskulinnímu projevu chování – odstupu a ne-péči. Společenské stereotypy se tedy v tomto a podobných případech zhmotňují, materializují a stávají se reálnými překážkami, kterým musí učitel při výkonu svého zaměstnání čelit. Zároveň tím, že se snaží těmto očekáváním vyhovět i přesto, že se sami cítí jinak, zpětně očekávání na symbolické úrovni nastavují a utvrzují. Dostávají se tak do začarovaného kruhu, který ve svých důsledcích pravděpodobně nepřispěje k tomu, že na základních školách uvidíme v budoucnu více učitelů.

Tím se dostáváme ke klíčové a závěrečné otázce této dizertační práce, tedy jestli s navýšením počtu učitelů přijde nějaká změna. Na základně provedeného výzkumu lze říci, že samotné navýšení počtu učitelů v základním vzdělávání nepřispěje k vyšší genderové rovnosti v něm. Od učitelů se totiž stále očekávají stereotypně pojímané mužské charakteristiky (nejen co se týče projevů chování, ale také třeba kariérních vyhlídek), což směřuje k podporování představ o rozdílnosti mužů a žen, k nerovnému přístupu k učitelům a učitelkám v základním školství, a také k tomu, že muži se málokdy dovedou ztotožnit s tím, že by vykonávali zaměstnání, které je v české společnosti vnímané jako ženské. Samospásným řešením není ani zvýšení

učitelských platů, protože jak vyplynulo z provedeného výzkumu, finanční ohodnocení není jediným důvodem, proč zde nacházíme málo učitelů. Překročení určité kritické masy v počtu učitelů by však mohlo napomoci alespoň tak, že v základním vzdělávání bude stejně špatných a dobrých učitelů jako špatných a dobrých učitelek. Poté se možná budeme moci vyhnout zjednodušujícím generalizacím a tomu, abychom o mužích přemýšleli jako o spasitelích českého rigidního feminizovaného školství, a zaměříme se na to, jak udělat ze základního školství prostředí skutečně genderově spravedlivé pro učitele i učitelky – tedy prostředí, kde učitelky i učitelé dostanou stejný prostor pro rozvoj svých talentů a schopností. Současné společenské tendence vnímat učitelky a feminizované školství negativně (což už se částečně děje především v mediálním prostoru) by totiž, pokud by pokračovaly, mohly vést ke zhoršování postavení učitelek a k jejich přímému dehonestování či obviňování za špatnou situaci ve školství, jak je tomu v současnosti například v USA (podrobně viz Martino, Kehler 2006).

9 DOPORUČENÍ

Ačkoli úroveň genderové rovnosti v českém základní školství není příliš vysoká, z předkládaného dizertačního výzkumu plyne, že problém nerovného přistupování k učitelům a učitelkám má určité řešení. Ambicí dizertační práce bylo kriticky zhodnotit debatu o potřebě mužů v základním vzdělávání a nabídnout určitou formu řešení, jak tuto debatu rámovat. Obecným řešením je nejen pokusit se nevykreslovat muže a ženy a následně učitele a učitelky stereotypně, ale také si uvědomit, že problematika navyšování počtu mužů v základním vzdělávání je komplexnější, než by se na první pohled mohlo zdát. Je třeba uchopit tento problém jako problém genderové rovnosti v základním školství a zaměřit se nejen na zvyšování počtu učitelů, ale také na to, aby základní školství bylo přívětivým prostředím pro výkon učitelské profese pro muže i ženy. Věřím, že data z této práce mohou být nosným podkladem pro vytváření či revidování expertních výstupů a politických dokumentů. Jak však již vyplývá ze zkušeností v českém prostředí, jako zásadní se jeví genderově senzitivní vzdělávání (více viz Jarkovská 2013, Smetáčková 2006), jehož součástí by měla být také podpora a tematizace genderové rovnosti v rámci výkonu učitelské profese i v procesu přípravy na ni. Velmi dobrou inspirací je v tomto ohledu expertní výstup pracovní skupiny Úřadu Vlády ČR „Muži v systému vzdělávání“[65], z něhož bych chtěla v kontextu této dizertační práce vyzdvihnout především následujících pět doporučení, která by, jak vyplývá z provedeného výzkumu, mohla výrazně přispět ke spravedlivějšímu základnímu školství pro učitelky i učitele:

- Zavést povinně do tzv. pedagogického minima genderová témata.
- Organizovat tzv. Girl’s a Boy’s Days (neboli kariérní den dívek a kariérní den chlapců), jejichž cílem je seznámit dívky a chlapce s obory, v nichž jsou jedni z nich zastoupeni minimálně.
- Podporovat systematicky genderově senzitivní projekty a kampaně zaměřené na podporu zapojení mužů do učitelských a výchovných profesí – např. ve spolupráci s pedagogickými fakultami. Vytvořit pro tento účel speciální dotační program v rámci státního rozpočtu a oceňovat školy, které se veřejně hlásí k genderově citlivé výchově a vzdělávání.
- Realizovat genderové audity na jednotlivých školách (včetně analýzy způsobů hodnocení zaměstnankyň a zaměstnanců, kariérního postupu a odměňování).
- Zvyšovat platy ve školství na základě uplatnění principu genderového rozpočtování při sestavování státního rozpočtu.

[65] Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/pracovni_skupina_muzi_a_rovnosti_zen_a_muzu/Policy-paper_muzi_v_systemu_vzdelavani.pdf.

10 SEZNAM LITERATURY

Acker, J. 2006. „Inequality Regimes. Gender, Class, and Race in Organizations.“ Gender and Society 20 (4): 441–464, https://doi.org/10.1177/0891243206289499.

Acker, J. 1990. „Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations.“ *Gender and Society* 4 (2): 139–158, https://doi.org/10.1177%2F089124390004002002.

Alvesson, M., Y. D. Billing. 2009. *Understanding Gender and Organizations*. California, Thousand Oaks: Sage Publications.

Auerbach, C. F., L. B. Silverstein. 2003. *Qualitative data: an introduction to coding and analysis.* New York: New York University Press.

Bahenská, Marie. 2005. *Počátky emancipace žen v Čechách: dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století*. Praha: Libri.

Bear, J. B., A. W. Wooley. 2013. „The role of gender in team collaboration and performance.“ *Interdisciplinary Science Reviews* 36: 146–153, http://dx.doi.org/10.1179/030801811X13013181961473.

Beauvoir, S. 1966. Druhé pohlaví. Praha: Orbis.

Beck, U., E. Beck-Gernsheim. 2005. *The Normal Chaos of Love*. Cambridge: Polity Press.

Bem, S. L.. 1993. *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Berger, P. L., T. Luckmann. 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Bridges, T., C. J. Pascoe. 2014. „Hybrid masculinities: New Directions in the Sociology of Men and Masculinities.“ *Sociology Compass* 8 (3): 246–258, https://doi.org/10.1111/soc4.12134.

Cameron, C. 2001. „Promise or problem? A review of the literature on men working in early childhood services.“ *Gender, Work and Organization* 8 (4): 430–453.

Carrington, B., Ch. Skelton. „Re-thinking ‘role models’: equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales.“ *Journal of Education Policy* 18 (3): 253–265.

Connell, R. W. 2005. *Masculinities*. California: University of California Press.

Connell, R. W., J.W. Messerschmidt. 2005. „Hegemonic Maskulinity: Rethinking the Concept.“ *Gender and Society* 19 (6): 829–859, http://dx.doi.org/10.1177/0891243205278639.

Connell, R. W. 1987. *Gender and Power*. Sydney, Australia: Allen and Unwin.

Červenka, J. 2016. *Názory veřejnosti na roli muže a ženy v rodině. Tisková zpráva*. Praha: CVVM. Dostupné z:

https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a2029/f9/ov160315b.pdf
.

Červenka, J. 2005. *Prestiž povolání z pohledu veřejného mínění. Tisková zpráva*. Praha: CVVM, Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c3/a141/f28/100026s_Cervenka-prestiz.pdf.

Demetriou, D. Z. 2001. „Connell's concept of hegemonic masculinity: A critique." *Theory and Society* 30 (3): 337–361, http://dx.doi.org/10.1023/A:1017596718715.

Disman, M. 1993. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.

Drury, B. J., J. S. Siy, S. Cheryan. 2011. „When Do Female Role Models Benefit Women? The Importance of Differentiating Recruitment From Retention in STEM." *Psychological Inquiry* 22 (4): 265-269, https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.620935.

Elder-Vass, D. J. 2015. 'Developing Social Theory Using Critical Realism.' Journal of Critical Realism 14 (1): 80–92.

Fárová, N. 2018. "MUŽI DO ŠKOL? ANO! ALE… : Potřeba mužů v primárním vzdělávání." *Gender a výzkum / Gender and Research* 19 (1): 82–104, http://dx.doi.org/10.13060/25706578.2018.19.1.406.

Fárová, N. 2015. „Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí." *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 16 (1): 46–56, http://dx.doi.org/10.13060/12130028.2015.16.1.166.

Federičová, M. 2019. *Dopady známek na vysvědčení na životní rozhodnutí žáků.* Praha: IDEA, CERGE-EI, Národohospodářský ústav AV ČR.

Formanowicz, M. et al. 2013. „Side Effects of Gender-fair Language: How Feminine Job Titles Influence the Evaluation of Female Applicants." *European Journal of Social Psychology* 43 (1): 62–71, http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.1924.

Francis, B. 2000. *Boys, Girls and Achievement: addressing the classroom issues*. London: Routledge.

Francis, B., Ch. Skelton. 2001. „Men Teachers and the Construction of Heterosexual Masculinity in the Classroom." *Sex Education: Sexuality, Society and Learning* 1 (1): 9–21, https://doi.org/10.1080/14681810120041689.

Fraser, N., A. Honneth. 2004. *Přerozdělování nebo uznání?* Praha: Filosofia.

Gerner Wohlgemuth, U. 2015. „(More) Men in Early Childhood Education and Care: An Uphill Down Dale Endeavour." *Gender Studies and Research* 13: 40–54.

Gilbert, R., P. Gilbert. 1998. *Masculinity Goes to School*. London: Routledge.

Gobyová, Jitka. 1994. *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Guest, G., A. Bunce, L. Johnson. 2006. "How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability." *Field Methods* 18 (1): 59–82.

Harding, S. 2008. *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. Durham and London: Duke University Press.

Harding, S. 1986. *The Science Question in Feminism.* New York: Cornell University Press.

Hasmanová Marhánková, J. 2013. „(Ne)Jistá spojenectví kulturní antropologie a feministického myšlení." *Český lid* 100 (2): 205–221.

Hasmanová Marhánková, J., M. Svatošová. 2011. *Ženy v technických a ICT oborech: situace v ČR*. Praha: Gender Studies.

Hašková, H. 2005. „Pracující matky a genderové role ve výsledcích mezinárodního longitudinálního výzkumu." *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 6 (1): 22–27.

Havelková H., L. Oates-Indruchová. 2015. „Vyvlastněný hlas: Proměny genderové kultury české společnosti 1948–1989." in Pp. 7–42 in Havelková H., L. Oates-Indruchová (eds.). *Vyvlastněný hlas: Proměny genderové kultury české společnosti 1948–1989*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Havlík, R., J. Koťa. 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Heikes, E. J. 1991. „When men are the minority: The case of men in nursing." *Sociological Quarterly* 32: 389–401.

Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Henson, K. D., J. K. Rogers. 2001. „‚WHY MARCIA YOU'VE CHANGED!': Male Clerical Temporary Workers Doing Masculinity in a Feminized Occupation." *Gender and Society* 15 (2): 218–238, http://dx.doi.org/10.1177/089124301015002004.

Hesse-Biber, S. 2012. „Feminist Research: Exploring, Interrogating, and Transforming the Interconnections of Epistemology, Methodology, and Method." Pp. 2–26 in *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis.* Sage Publications.

Intemann, K. 2012. „Putting Feminist Research Principles into Practice." Pp. 495–510 in *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis.* Sage Publications.

Janeček, P. 2014. „Etnografický výzkum." Pp. 11–119 in Doušek, R. a kol (eds.). *Úvod do etnologického výzkumu*. Brno: Masarykova Univerzita.

Jarkovská, L. 2013. *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: SLON.

Jarkovská, L. 2009. „Školní třída pod genderovou lupou." *Sociologický časopis* 45 (4): 727–752.

Jarkovská, L., K. Lišková. 2008. „Genderové aspekty českého školství.“ *Sociologický časopis* 44 (4): 683–701.

Johnson, S. P. 2008. The Status of Male Teachers in Public Education Today. Center for Evaluation & Education Policy 6 (4): 1–12. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500605.pdf.

Kanter, R. M. 1977. *Men and Women of the Corporation*. New York: Basicbooks.

Kimmel. M. 2008. *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.

Kimmel, M. S. 1986. „Toward Men's Studies.“ *American Behavioral Scientist* 29 (5): 517-529, http://dx.doi.org/10.1177/000276486029005002.

Křížková, A., R. Marková Volejníčková, M. Vohlídalová. 2018. *Genderové nerovnosti v odměňování: problém nás všech*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Křížková, A. 2003. „Kariérní vzorce žen v managementu: Strategie žen v rámci genderového režimu organizace.“ *Sociologický časopis* 39 (4): 447–467.

Kubíčková, K. 2003. „Matkové: mateřští otcové.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 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* 38 (2): 189–223, https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00405.x.

Martino, W., M. Kehler. 2006. „Male Teachers and the “Boy Problem”: An issue of recuperative masculinity politics.“ *McGill Journal of Education* 41 (2): 113–131.

Maříková, H. (ed.), A. Křížková. M. Vohlídalová. 2012. *Živitelé a živitelky: reflexe (a) praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Maříková, H. 2009: „Pečující otcové. Příběhy plné odlišností.“ *Sociologický časopis* 45 (1): 89–113.

Matějů, P., N. Simonová. 2013. „Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol.“ *Orbis Scholae* 7 (3): 107−138.

Mikić, J., A. Kanjuo Mrčela, M. Kalin Golob. 2018. „Gendered and ‘Ageed’ Language and Power Inequalities: An Intersectional Approach.“ *Gender a výzkum / Gender and Research* 19 (2): 32–54, http://dx.doi.org/10.13060/25706578.2018.19.2.425.

Migliaccio, T. 2009. „Men’s Friendships: Performances of Masculinity.“ *The Journal of Men’s Studies* 17 (3): 226–241.

Moore, H. L. 1988. *Feminism and Anthropology*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Morgan, D. H. J. 1992. *Discovering Men. Critical Studies on Men and Masculinities*. London: Routledge.

Možný, I. 2002. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Münich, D. et al. 2015. „Platy učitelů českých základních škol: setrvale nízké a neatraktivní“ [online]. *IDEA* [cit. 10. 10. 2017]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_4_2015_Platy_ucitelu.pdf.

Nyklová, B., N. Fárová. 2018. “Scenes in and outside the library: Continuity and change in contesting feminist knowledge on the semi-periphery.” Sociologija 60 (1): 194–209, https://doi.org/10.2298/SOC1801194N.

Pavlík, P., I. Smetáčková. 2006. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství. Jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost.

Rakušanová, Petra. 2006. *Česká politika: Ženy v labyrintu mužů?* Praha: Forum 50 %. Dostupné z: https://padesatprocent.cz/docs/zeny-labyrint-muzu.pdf.

Rolfe, H. 2006. Where are the Men? „Gender Segregation in the Childcare and Early Years Sector.“ *National Institute Economic Review* 195 (1): 103–117, https://doi.org/10.1177/0027950106064038.

Rolfe, H. 2005. „Building a Stable Workforce: Recruitment and retention in the childcare and early Year's sector.“ *Children and Society* 19 (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* 2 (4): 410–433.

Sevier, B., C. Ashcraft. 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* 11 (5): 533– 557, http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1097184X07302290.

Smetáčková, I. 2016a. „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/.

Smetáčková, I. 2016b. „Femininní a maskulinní označení: vliv na hodnocení prestiže.“ Gender, rovné příležitosti, výzkum (17) 2: 81–92, http://dx.doi.org/10.13060/12130028.2016.17.2.285.

Smetáčková, I. (ed.). 2007. Gender ve škole. Příručka pro genderově citlivé vedení škol. Praha: Otevřená společnost.

Smetáčková, I. (ed.). 2006. Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitele. Praha: Otevřená společnost.

Smetáčková, I. (ed.). 2005. *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva*. Praha: SOÚ AV ČR.

Soukup, V. 2012. „Mužství a ženství v perspektivě feministické antropologie.“ *Anthropologia integra* 3 (2): 37– 44, http://dx.doi.org/10.5817/AI2012-2-37.

Strathern, M. „An Awkward Relationship: The Case of Feminism and Anthropology.“ *Signs* 12 (2): 276–292.

Šmausová, G. 2002. „Proti tvrdošíjné představě o ontické povaze gender a pohlaví.“ *Sociální studia*, č. 7: 15–27.

Šmídová, I. 2009. „Genderovaná volba práce: statusové šance a vzdělávací rozhodovací strategie.“ *Sociologický časopis* 45 (4): 707–726.

Tenglerová, H. 2017. *Postavení žen v české vědě. Monitorovací zpráva za rok 2015*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Taylor, C. J. 2010. „Occupational Sex Composition and the Gendered Availability of Workplace Support.“ *Gender and Society* 24: 189–212.

Toušek, L. 2012. „Vybrané aspekty metodologie aplikované antropologie.“ Pp. 25–106 in Hirt, T. a kol. (eds.). *Vybrané kapitoly z aplikované sociální antropologie*. Plzeň: ZČU.

Uhde, Z. 2010. „Kritická teorie I. M. Young: analýza strukturálních nespravedlností a genderu.“ Pp. 9–40 in Young, I. M. *Proti útlaku a nadvládě*. Praha: Filosofia.

Uhde, Z. 2009. „K feministickému pojetí péče jako kritické kategorie sociální nerovnosti.“ Sociologický časopis 45 (1): 9–29.

Václavíková Helšusová, L. 2007a. „Co se učí dívky a chlapci?.“ Pp. 19–22 in *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost.

Václavíková Helšusová, L. 2007b. „Učitelské sbory z genderové perspektivy.“ Pp. 37–43 in *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost.

Valentová, M., I. Šmídová, T. Katrňák. 2007. „Genderová segregace trhu práce v kontextu segregace vzdělanostní: mezinárodní srovnání.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 8 (2): 43–52.

Vodochodský, I. 2007. „Patriarchát na socialistický způsob: k genderovému řádu státního socialismu.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 8 (2): 34–42.

Wetherell, M., N. Edley. 1999. „Negotiating hegemonic masculinity: Imaginary positions and psycho–discursive practices.“ *Feminism and Psychology* 9 (3): 335–356, http://dx.doi.org/10.1177/0959353599009003012.

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* 93 (6): 1301–1313.

West, C., D. Zimmerman. 1987. „Doing Gender“. *Gender and Society* 1: 125–151.

Wingfield, A. H. 2009. „Racializing the Glass Escalator: Reconsidering Men's Experiences with Woman's Work." *Gender and Society* 23 (1): 5–26.

Williams, Ch. L. 1992. „The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the "Female" Professions." *Social Problems* 39 (3): 253–267.

Willis, Paul E. 1977. Learning to labour. How working class kids get working class jobs. Saxon House.

Young, I. M. 2010. „Živoucí tělo vs. gender." Pp. 129–152 in Young, I. M. *Proti útlaku a nadvládě*. Praha: Filosofia.

Zábrodská, K. 2009. Variace na gender. *Poststrukturalismus, diskursivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia.

11 INTERNETOVÉ ZDROJE

Aktuálně.cz, Hospodářské noviny. *Chytré Česko* [online] [cit. 3. 9. 2019]. Dostupné z: https://www.chytrecesko.org/.

Centrum pro výzkum veřejného mínění. 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.

Český statistický úřad. 2017. *Čtvrtletní analýza VŠPS na aktuální téma - 2. čtvrtletí 2017* [online] [cit. 11. 10. 2018]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/cri/ctvrtletni-analyza-vsps-na-aktualni-tema-2-ctvrtleti-2017.

Český statistický úřad. 2018. *Zaostřeno na ženy a muže. Obyvatelstvo, rodiny, domácnosti* [online] [cit. 20. 7. 2019]. Dostupné z https://www.czso.cz/csu/czso/1-obyvatelstvo-a-rodiny-a-domacnosti-l36jv0fmto.

Český statistický úřad. 2018. *Zaostřeno na ženy a muže. Vzdělání* [online] [cit. 20. 7. 2019]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani-zf37spb61c.

Český statistický úřad. 2016. *Pohyb obyvatelstva – rok 2018* [online] [cit. 20. 7. 2019]. Dostupné z: : https://www.czso.cz/csu/czso/cri/pohyb-obyvatelstva-rok-2018.

Ellis, B., R. Fopp. 2018. *Feminist Standpoint Epistemologies: Engaging with Criticisms of Sandra Harding's Position* [online]. The Australian Sociological Association [cit. 11. 10. 2018]. Dostupné z: https://tasa.org.au/wp-content/uploads/2011/01/ELLIS_FOPP.pdf.

Institute for women's policy research. 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.

The Goverment of the UK, Department for Education. 2017. Early Years Workforce Strategy [online]. [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: http://www.men-into-childcare.org.uk/wp-content/uploads/2017/10/Early_years_workforce_strategy_02-03-2017.pdf.

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.lnds.net/blog/images/2013/09/grattonreportinnovative_potential_nov_2007.pdf.

The World Bank. *Primary education, teachers* [online] [cit. 20. 4. 2017]. Dostupné z: http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR.FE.ZS.

12 RESUME

We need more men in primary education. This appeal to disrupt the feminized environment of the Czech educational system is omnipresent in Czech public and expert debates. Nevertheless, what is missing in these debates is that the urgently felt need for more male role models is built on stereotypical ideas about men and women alike. The aim of this dissertation is to critically evaluate this perceived need and describe and explain the functioning of the gender order in elementary schools in terms of structural (dis)advantages of men in it.

I combined several methods in my ethnographical research to communicate the complex image of gendered Czech primary education. The most information-rich material comes from 21 semi-structured interviews with different actors from primary education (for example, male and female teachers, directors of schools, representatives of the Ministry of Education) but the research also included participant observation in two elementary schools, an analysis of media outcomes referring to the shortage of male teachers and an analysis of policy documents dealing with gender equality in education.

The structure of the analytical part of this dissertation is theoretically informed by the three levels of the gendered universe as presented by Sandra Harding – gender symbolism, gender division of labor and individual gender identities. I focus on each of these three levels in my data to describe how ideas about male teachers in elementary school are gendered.

The analysis shows that expectations connected to the teaching profession are highly gendered. It is believed that the female teacher is on a completely opposite spectrum of characteristics, manifestations, and behavior than a typical male teacher. Symbolic images of men and women, internalized as a result of socialization in a gender conservative society and reproduced through a real division of labor within and outside school, encourage conversational partners to describe the world around them through the "male" and "female" binary opposition. The simplicity and limitability of the symbolic division into the "male and female world" seems more appealing than considering exceptions, contradictions and ambivalences.

However, highlighting the differences between male and female teachers is only one part of a more complex problem. The seemingly positive complementarity of masculinity and femininity conceals a strong hierarchy of teachers in primary education and what they can bring to it as men and women. Male teachers are perceived as a possible solution to the current dissatisfaction with how elementary education works. The Czech education system longs for them as a kind of salvation, which will take the form of new teaching methods, more creative thinking and greater enthusiasm. I define this highlighting of male teachers at the expense of female teachers and relying on the image of an ideal male teacher to save today's rigid feminized education as two basic practices of hegemonic masculinity in elementary education. It is at least these two practices that maintain the dominance of men over women.

But it would be incomplete to say that men only benefit from this specific ideal of hegemonic masculinity. Ideas about the ideal or “right” male teacher put a lot of expectations on their shoulders that they must or should meet. To some extent, male teachers in primary schools have to constantly balance what behavior (and with what intensity) is acceptable in the context of elementary schools and taking care of small children. In other words, they must look for the “right” masculinity suitable for elementary schools that is shaped by and not always consistent with ideas about the “right” male model.

This brings us to the key question of this dissertation: will there be any change in terms of greater gender equality with the increase in the numbers of male teachers? On the basis of the research carried out, it can be said that increasing the number of male teachers in elementary education alone will not contribute to higher gender equality in it. Male teachers are still expected to have stereotypical male characteristics (not only in terms of behavioral manifestations but also for example, in terms of career prospects). That fact leads to ideas about undeniable and unquestionable differences between men and women and to unequal (and possibly discriminatory) treatment of male and female teachers. Nor is it a self-saving solution to raise teachers' salaries, because, as the research has shown, financial remuneration is not the only reason why we find few men in elementary schools. However, exceeding a certain critical mass in the number of male teachers could help to at least having as many bad and good male teachers as we currently have female teachers in elementary education. Then we may avoid simplistic generalizations and stop thinking of men as saviors of the rigid feminized education, and focus on how to make elementary schools into a truly gender-fair environment for both female and male teachers.

13 PŘÍLOHY

13.1 Příloha č. 1: Seznam analyzovaných mediálních výstupů

Aktuálně.cz. 2009. „Více mužů může do škol dostat Liška, řekl učitel online.“ [online] [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/vic-muzu-muze-do-skol-dostat-liska-rekl-ucitel-online/r~i:article:631879/.

Blesk.cz. 2015. „Liga otevřených mužů: Muži ve škole by prospěli nejen chlapcům.“ [online] [cit. 7. 3. 2019]. Dostupné z: 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. 2009. „Na českých školách chybí muži-učitelé.“ [online] [cit. 7. 3. 2019]. Dostupné z: http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1417672-na-ceskych-skolach-chybi-muzi-ucitele.

Český rozhlas Plus. 2017. Radiofórum. [online] [cit. 20. 3. 2019]. Dostupné z: http://prehravac.rozhlas.cz/audio/3793074.

Český rozhlas Radiožurnál. 2016. „Poslechněte si příběh mladého učitele: Muž na základní škole, to je vzácný druh.“ [online] [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/radiozurnal/zajimavosti/_zprava/poslechnete-si-pribeh-mladeho-ucitele-muz-na-zakladni-skole-to-je-vzacny-druh--1576050.

Federičová, M. 2019. „Dopady známek na vysvědčení na životní rozhodnutí žáků.“ [online] Česká škola [cit. 20. 3. 2019]. Dostupné z: http://www.ceskaskola.cz/2019/03/miroslava-federicova-dopady-znamek-na.html.

Česká škola. 2017. „Proč se na učitelství hlásí tolik žen?“ [online] [cit. 20. 3. 2019]. Dostupné z: http://www.ceskaskola.cz/2017/03/proc-se-na-ucitelstvi-hlasi-tolik-zen.html.

Moravskoslezský Deník.cz. 2016. „I ze škol v Ostravě mizí učitelé-muži. Důvod? Nízký plat.“ [online] [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: https://moravskoslezsky.denik.cz/zpravy_region/ze-skol-mizi-ucitele-muzi-duvod-nizky-plat-20161108.html.

Echo24. 2015. „Zapomeňte na ženy. Začala diskriminace chlapců.“ [online] [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: http://echo24.cz/a/iegSg/zapomente-na-zeny-zacala-diskriminace-chlapcu.

Flowee. 2017. „Co s feminizací školství? Do podhodnoceného povolání se muži nehrnou.“ [online] [cit. 7. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.flowee.cz/profily/90-archiv-2017/esprit/vzdelavani/2581-ucitel-stale-neni-pro-muze-povolani-snu-co-s-feminizaci-skolstvi.

Lidovky.cz. 2009. „Více mužů do škol, požaduje ministerstvo.“ [online] [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/vice-muzu-do-skol-pozaduje-ministerstvo-ffn-/zpravy-domov.aspx?c=A090310_154009_ln_domov_glu.

Lidovky.cz. 2019. „Diskriminace chlapců? Za stejné znalosti dostávají ve školách horší známky.“ [online] [cit. 20. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/domov/diskriminace-chlapcu-stejne-znalosti-jako-divky-znamku-ale-dostanou-horsi.A190309_144443_ln_domov_zdp.

Novinky.cz. 2016. „Mužů učitelů je ve školách čím dál méně, ubývají hlavně mladí.“ [online] [cit. 7. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.novinky.cz/veda-skoly/416583-muzu-ucitelu-je-ve-skolach-cim-dal-mene-ubyvaji-hlavne-mladi.html.

OnaDnes. 2015. „Ve školách a školkách chybí mužské vzory. Chlapci kvůli tomu selhávají.“ [online] [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: http://ona.idnes.cz/muzske-vzory-muzi-ve-skolstvi-failing-boys-few-/deti.aspx?c=A150325_211133_deti_haa.

Parlamentní listy. 2010. „Zlobivé děti srovnají ve školách muži, myslí si Dobeš“. [online] [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Zlobive-deti-srovnaji-ve-skolach-muzi-mysli-si-Dobes-170895.

Seznam zprávy. 2019. „Duel: Proč mají kluci horší známky? „České školství přeje hodným holčičkám“.“ [online] [cit. 20. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/nadrzuji-ucitele-divkam-chlapci-maji-za-stejne-znalosti-horsi-znamky-68678?dop-ab-variant=4&seq-no=2&source=hp.

Týden.cz. 2009. „Na školách učí málo mužů. Liškův úřad to chce změnit.“ [online] [cit. 2. 3. 2019]. Dostupné z: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liskuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html.

13.2 Příloha č. 2: Seznam analyzovaných politických dokumentů

MŠMT. 2010. Priority a postupy MŠMT při prosazování rovnosti příležitostí pro ženy a muže na rok 2010 a roky následující [online] [cit. 10. 4. 2019]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/rovnost-zen-a-muzu.

MŠMT. 2013. Stav genderové rovnosti a Návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online] [cit. 10. 4. 2019]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/31791.

ÚV ČR. 2014. Vládní strategie pro rovnost žen a mužů v České republice na léta 2014 – 2020. [online] [cit. 15. 4. 2019]. 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.

ÚV ČR. 2018. Aktualizovaná opatření priorit a postupů vlády při prosazování rovnosti žen a mužů na rok 2018. [online] [cit. 15. 4. 2019]. Dostupné z:

https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Aktualizovana_opatreni-_2018pdf.pdf.

ÚV ČR. 2017. Aktualizovaná opatření priorit a postupů vlády při prosazování rovnosti žen a mužů na rok 2017 [online] [cit. 15. 4. 2019]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Priority-2017.pdf.

ÚV ČR. 2016. Aktualizovaná opatření priorit a postupů vlády při prosazování rovnosti žen a mužů na rok 2016 [online] [cit. 15. 4. 2019]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Aktualizovana-opatreni-Priorit-a-postupu-vlady-pri-prosazovani-rovnosti-zen-a-muzu-2016.pdf.

ÚV ČR. 2014. Aktualizovaná opatření priorit a postupů vlády při prosazování rovnosti žen a mužů na léta 2014-2015 [online] [cit. 10. 4. 2019]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Aktualizovana-opatreni-na-leta-2014-2015.pdf.

ÚV ČR. 2019. Pracovní skupina ÚV ČR Muži pro rovnost žen a mužů: Policy paper Muži v systému vzdělávání [online] [cit. 27. 5. 2019]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/pracovni_skupina_muzi_a_rovnosti_zen_a_muzu/Policy-paper_muzi_v_systemu_vzdelavani.pdf.

MŠMT. 2017. Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků [online] [cit. 11. 4. 2019]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad.

13.3 Příloha č. 3: Přehled provedených rozhovorů

Anonymizované jméno	Instituce	Specifikace
lektor M	nezisková organizace	bývalý učitel
ředitelka Z	základní škola	ředitelka
učitel J	základní škola	
učitel P	základní škola	částečný úvazek
učitel T	základní škola	
student L	pedagogická fakulta	tříletá praxe
student V	pedagogická fakulta	
učitelky - skupinový rozhovor	základní škola	tři učitelky téže školy
učitelka J	základní škola	škola bez učitele-muže
učitelka S	základní škola	
učitel D	mateřská škola	
úřednice K	MŠMT	vedoucí pozice
úřednice N	MŠMT	
úředník L	ÚV ČR	

úředník V	MŠMT	vedoucí pozice
rodič 1	základní škola	
rodič 2	základní škola	
rodič 3	základní škola	
zástupce J	základní škola	zástupce ředitelky
učitelka R	základní škola	škola bez učitele-muže
učitel M	základní škola	