

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra genderových studií



Motivace mužů k setrvání v profesi učitele na základní škole

Diplomová práce

Autorka: **Bc. Lucie Nulíčková**

Vedoucí práce: **Ing. Petr Pavlík, Ph.D.**

Praha 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a s použitím pramenů a literatury řádně citovaných a uvedených v seznamu literatury. Práci jsem nevyužila k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s tím, že tato diplomová práce může být zveřejněna v elektronické knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy a může být využita i jako studijní text.

V Praze dne 28. 5. 2020

.....

Lucie Nulíčková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své diplomové práce, panu Ing. Petru Pavlíkovi, Ph.D., za mnoho cenných rad a připomínek, kterými mě posunoval blíže k cíli a také za trpělivost, kterou se mnou po celou dobu psaní této práce měl.

Dále bych chtěla poděkovat všem komunikačním partnerům za ochotu a čas, který mi věnovali.

A mé díky patří také rodině a přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu studia.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá muži – učiteli na českých základních školách. Jejím cílem je na základě dvanácti polostrukturovaných rozhovorů s učiteli z různých základních škol zanalyzovat motivace, které tyto muže vedou k setrvání v profesi, která se obecně nejeví pro muže jako příliš atraktivní – je tradičně spojována s nižším finančním ohodnocením, ne příliš vysokou společenskou prestiží a i z těchto důvodů je učitelství často označováno za „ženské povolání“. Právě feminizace českého školství je dalším velkým tématem této práce. Ve spojitosti s tímto jevem jsou v rámci teoretické a dále i empirické části diskutovány jeho možné příčiny, důsledky, ale i strategie, které by do školství mohly nalákat více mužů a tím stávající situaci pozměnit.

Klíčová slova: učitel, základní škola, motivace, profese, finanční ohodnocení, prestiž, feminizace, strategie

Abstract

This diploma thesis called *Men's motivation to remaining in the teaching profession at primary school* is about men – teachers at the Czech primary schools. The main goal is to analyse the motivation to staying in the teaching profession on the basis of twelve semi-structured interviews with teachers from different primary schools. In general, the teaching profession is not so attractive for men – it is traditionally associated with lower salary, not too high prestige in society and also because the teaching profession is often called „female job“. The feminization of Czech education is another big theme of this thesis. In relation to this phenomenon, possible causes, consequences and strategies, that could attract more men to the field of education and would change the actual situation, are discussed.

Key words: teacher, primary school, motivation, profession, salary, prestige, feminization, strategies

Obsah

1 ÚVOD	8
2 TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1 Škola jako genderovaná instituce	10
2.2 Učitelská profese	14
2.2.1 Profesní dráha učitele	17
2.2.2 Požadavky na práci učitele	19
2.2.2.1 Rozdíly v požadavcích na učitele prvního a druhého stupně základní školy	23
2.2.3 Osobnost učitele	25
2.2.3.1 Představa ideálního učitele	26
2.2.4 Prestiž učitelského povolání	30
2.2.4.1 Historické příčiny pohledu společnosti na učitelské povolání	36
2.2.4.2 Současné příčiny pohledu společnosti na učitelské povolání	37
2.2.4.3 Krize školy	40
2.2.4.4 Je učitelství profesí, semiprofesí nebo má sklony k deprofesionalizaci? ..	42
2.3 Feminizace českého školství	43
2.3.1 Historický kontext	47
2.3.1.1 Vývoj feminizace v čase	48
2.3.2 Současná situace	51
2.3.2.1 Studující na pedagogických fakultách VŠ	51
2.3.2.2 Vyučující v českých školách	54
2.3.3 Příčiny feminizace	58
2.3.4 Důsledky feminizace	60
3 Empirická část	62
3.1 Výzkumný cíl, výzkumné otázky, metodologická východiska	62
3.1.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky	62
3.1.2 Metodologická východiska	63
3.1.2.1 Paradigma	63
3.1.2.2 Pozicionalita výzkumnice	64
3.1.2.3 Výzkumný postup	67
3.1.2.3.1 Sběr dat - výběr vzorku	67
3.1.2.3.2 Sběr dat – výzkumná metoda	68
3.1.2.4 Přepisy rozhovorů a kódování	69

3.2 Analýza	70
3.2.1 Medailonky komunikačních partnerů	70
3.2.2 Analýza dat	76
3.2.2.1 <i>To byl svět, kterému jsem rozuměl</i>	76
3.2.2.2 <i>Ty ženský to v sobě maj, ten vztah k těm dětem</i>	84
3.2.2.3 <i>Možná že je pro ty žáky lepší, když tu jsou víc srdcaři a míň rentiéri</i>	95
3.2.2.4 <i>Nemyslím si, že mám úplně právo, se rovnat lékařům</i>	101
3.2.2.5 <i>Záleží na tom, s jakýma učitelma se ti lidé setkali</i>	110
3.2.2.6 <i>Školství teď vlastně přešlapuje</i>	116
3.2.2.7 <i>Musí to ten člověk v sobě mít</i>	120
3.2.2.8 <i>Rodiče si fakt na toho učitele troufnou o něco míň</i>	122
3.2.2.9 <i>Začlo mě to bavit a baví mě to do dneška</i>	126
4 ZÁVĚR	132
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	136
Knižní zdroje	136
Články a jednotlivé kapitoly sborníků	139
Elektronické zdroje	144
Přednášky	152
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	153
PŘÍLOHY	155
Příloha č. 1: Informovaný souhlas	155
Příloha č. 2: Otázky k rozhovorům	156

1 ÚVOD

Učitelství je profese, která ve společnosti patří k těm nejpočetnějším. Většina z tohoto počtu je ale představována ženami – učitelství je chápáno jako povolání, které je pro ženy ideální z hlediska možnosti bez větších obtíží skloubit práci a péči o domácnost a rodinu.

Ženy však nedominovaly učitelské profesi vždy. Stejně jako v případě jiných profesí jim byl přístup do té učitelské dlouhou dobu odepřen. Posléze zastávaly pozice vychovatelek a učitelství jako takové se jim otevřelo až ve 20. století. Nicméně zpočátku to bylo na úkor jejich vlastní rodiny – téměř dvacet let totiž pro ženy platil učitelský celibát, a tak během působení v profesi nemohly být ani manželkami, ani matkami – údajně proto, aby se mohly naplno věnovat své práci (Bendl, 2002; Václavíková-Helšusová, 2006).

Podíl žen v učitelské profesi však postupem času rostl a od 60. let, kdy v pedagogických sborech přesáhl 66 %, se hovoří o feminizaci učitelství (Smetáčková et al., 2005). Na učitelství je tak očima současné společnosti nahlíženo jako na „ženské povolání“, které je tradičně spojováno nejen se vzděláváním, ale také výchovou, péčí, starostlivostí, trpělivostí a dá se říci, že až s mateřským přístupem a to převážně na nižších stupních vzdělávacího systému – tedy s charakteristikami, které jsou obvykle připisovány ženám.

Nicméně v pedagogických sborech se samozřejmě najdou i muži – na základních školách v současnosti tvoří 14 % všech pedagogických pracovníků. A právě s nimi jsem se rozhodla vést své výzkumné rozhovory a skrze ně zjišťovat jejich motivace pro výkon učitelské profese a pro setrvání v ní.

Téma „*Motivace mužů k setrvání v profesi učitele na základní škole*“ jsem si pro svou diplomovou práci vybrala především proto, že učitelství je výrazně ženskou doménou a muži zde, co do počtu, hrají „druhé housle“. A jelikož na středních školách a univerzitách je podíl mužů v pedagogických sborech o poznání vyšší, zvolila jsem základní školy, které evidentně nejsou z pohledu mužů tak atraktivní. Primárně mě tedy zajímalo, co muže motivovalo k volbě učitelského povolání a především – co je motivuje v něm zůstat. To byl můj hlavní výzkumný cíl. Vedlejší výzkumné otázky se týkaly toho, proč se moji komunikační partneři rozhodli jít učit právě na základní školu, dále jsem chtěla vědět, jak tito učitelé, jako hlavní aktéři a účastníci vzdělávacího procesu, vnímají feminizaci učitelství, kde vidí její příčiny, důsledky a jaké strategie by z jejich pohledu mohly do školství nalákat více zástupců mužského pohlaví.

Škola je nezbytnou součástí života každého z nás, a aniž bychom si to uvědomovali, často nás učí a podporuje v činnostech, které jsou genderově stereotypní. Škola tak plní

i funkci genderové socializace a v teoretické části se proto snažím na školu nahlížet jako na genderovanou instituci. Ukazuji zde, že gender je na půdě školy přítomný hned v několika rovinách, které jsou dále podrobněji diskutovány. Následně se má pozornost obrací k obecným charakteristikám učitelské profese jako takové – velký prostor věnuji prestiži učitelství, což bylo i velké téma výzkumných rozhovorů. Vysokým podílem žen v učitelské profesi se zabývá poslední úsek teoretické části. Snažila jsem se nastínit, jak se počet žen v pedagogických sborech vyvíjel v průběhu let a popsat, jaká je situace nyní – a to nejen na pozicích pedagogických pracovníků, ale také mezi studujícími na vysokých školách pedagogického zaměření. Dle dostupných dat se Česká republika v rámci Evropy řadí mezi země s nejvyšší mírou feminizace na obou stupních základních škol.

V empirické části se věnuji metodologickým aspektům diplomové práce. Svůj výzkum prezentuji jako feministický kvalitativní výzkum vycházející z konstruktivistického paradigmatu. Vyjasňuji zde i svou pozicionalitu – jako dceři učitele a učitelky ze základní školy, která sama studuje pedagogickou fakultu a pracuje na pozici učitelky v mateřské škole, mi bylo vybrané téma diplomové práce opravdu velmi blízké. Ostatně rozhovor jsem realizovala i se svým otcem, který splňuje kritéria, podle kterých jsem své komunikační partnery vybírala, ale jak dále v textu uvádím, právě kvůli blízkému rodinnému vztahu, který by mohl ovlivnit odpovědi, jsem ho do svého výzkumu nezahrnula. Součástí empirické části je dále i samotná analýza získaných dat. Ještě předtím jsem ale pro větší přehlednost zařadila medailonky všech svých dvanácti komunikačních partnerů, ve kterých každého z nich stručně charakterizuji. Vzhledem k počtu realizovaných rozhovorů vznikl relativně široký výzkumný vzorek a tím i obsáhlý soubor dat.

Pokud budu v rámci práce vystupovat kriticky, v žádném případě to není kritika mířená proti konkrétním osobám, ale proti genderovým stereotypům, které však, ať už autoři citovaných odborných publikací a článků nebo moji komunikační partneři, dále (vědomě či nevědomě) reprodukuji.

2 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části práce uvedu čtenáře a čtenářky do situace na českých (především) základních školách. Nejdříve budu nahlížet na školu trochu netradičním pohledem, a sice jako na genderovanou instituci, ve které probíhá genderová socializace. Dále se budu věnovat obecným charakteristikám učitelské profese v českém kontextu. A konečně třetím velkým tématem teoretické části je feminizace českého školství – nastíním historický vývoj, popíši současnou situaci a budu diskutovat možné příčiny a důsledky tohoto společenského jevu.

2.1 Škola jako genderovaná instituce

Škola je nezbytnou součástí života každého jedince. Vstupem do mateřské školy zároveň vstupujeme do institucionálního vzdělávacího systému a je to pro dítě zpravidla první kontakt s institucemi, ve kterých posléze stráví zbytek života. Většina z nás ze vzdělávacího systému vystoupí po ukončení studií, ale pro některé tato etapa života pokračuje. Dostávají se ovšem do opačné pozice – už nejsou těmi, kdo jsou vzděláváni, ale těmi, kdo vzdělávají – stávají se učiteli¹.

Hlavní funkcí školy je funkce vzdělávací a výchovná (Jarkovská a Smetáčková, 2006) – zde navazuje, doplňuje a rozvíjí výchovu z rodiny, která probíhá od samotného narození lidského jedince. Funkce školy se do značné míry řídí potřebami dané společnosti – škola zároveň slouží jako prognostická a selektivní instituce, která v průběhu povinné školní docházky shromažďuje informace o svých žácích, které jsou potom odrazovým můstkem, na jehož základě lze vytyčit budoucí vzdělávací a pracovní dráhy každého jedince. Škola ovšem své žáky také často podporuje v činnostech, které jsou genderově stereotypní – typická životní dráha ženy může mít například následující podobu: základní škola – střední pedagogická škola – studium na pedagogické fakultě – učitelská profese, typická životní dráha muže může vypadat naopak takto: základní škola – střední průmyslová škola – vysoká škola technického typu – vedoucí pracovník (Jarkovská a Smetáčková, 2006). Dá se tedy říci, že další funkcí školy je genderová socializace, což odborná literatura zpravidla opomíjí.

¹ Generické maskulinum je v práci užíváno ze zcela praktického důvodu, tj. kvůli zjednodušení jazykového vyjádření a z mého pohledu lepší čtivosti. Mým záměrem není zneviditelňovat ženy v učitelské profesi, ani v jiných ohledech, o kterých práce pojednává (generické maskulinum je užíváno v rámci celé diplomové práce v různých souvislostech a kontextech).

Všechny uvedené funkce můžeme považovat za dílčí součásti funkce socializační². Role školy spočívá v tom, že vytváří podmínky k tomu, aby socializace každého jedince, tzn. jeho začleňování do společnosti, osvojování daných pravidel, norem a hodnot, probíhalo co nejrychleji a s co největší efektivitou (Jarkovská a Smetáčková, 2006).

Obecně řečeno, socializace v sobě obsahuje dvě roviny – rovinu osobní (každý jedinec) a rovinu společenskou (Jarkovská a Smetáčková, 2006). Pokud se na socializaci budeme dívat očima společnosti, je zde zřejmý konzervativní požadavek – škola by měla jedincům předávat jen ty normy, pravidla a hodnoty, které jsou již prověřené, které ladí se společenským přesvědčením a tradicí. V opačném případě by docházelo k tomu, že by lidé různých generací měli různé představy o světě a cíl socializace – tj. usilovat o společenskou kohezi a podporovat plynulý společenský vývoj – by zůstal nenaplněn (Jarkovská a Smetáčková, 2006). Cílem školní socializace tedy není společenský řád měnit, jak se řada lidí domnívá, ale spíše jej konzervovat v jeho stávající podobě (bohužel i se všemi nedostatky) (Bourdieu, 1998). Tato reprodukce stávajícího řádu se týká i genderového řádu³, se kterým se pojí genderové stereotypy. Pojdme se teď podívat, v jakých oblastech a rovinách se gender na půdě školy uplatňuje.

Pokud na školu budeme nahlížet jako na sociální instituci, zjistíme, že je zde gender přítomný hned v několika rovinách. První takovou rovinou jsou genderované činnosti a prostor, jinými slovy odlišné úkoly a fyzické prostředí pro muže a ženy. Tato genderovanost se projevuje například v oddělených prostorech šaten, či při zadávání „služeb“ dětem – chlapci budou v rámci péče o školní zahradu častěji rýt nebo jezdit s kolečkem, zatímco dívky budou mít na starost spíše zalévání květin nebo vytrhávání plevelu. S tímto rozdělením úkolů souvisí i druhá rovina, která v sobě zahrnuje konstrukce představ, které právě oddělení mužského a ženského světa podporují. Patří sem například

² Počátek procesu školní socializace se datuje do 18. století, do doby zavedení povinné školní docházky (Arendtová, 1994).

³ Dle teorie M. Kimmela (2000) se genderový řád skládá ze tří rovin. Do první roviny spadají struktury a instituce, kterým se musí jedinec v rámci socializace přizpůsobovat. Tyto instituce využívají svého vlivu a lidem podsouvají vlastní představy o tom, jaké fungování světa je správné a přirozené. Druhou úroveň tvoří mezilidské vztahy a komunikace. O způsobech komunikace rozhodujeme podle toho, s kým komunikujeme (zda jde o muže nebo ženu) a jak chceme na daného člověka působit (do jaké míry projevíme svou maskulinitu nebo femininitu). Třetí úroveň je osobní identita – to, jestli sami sebe vnímáme jako muže, nebo jako ženu. Tuto identitu vnímáme jako danou a přirozenou. Všechny tyto úrovně jsou ve vzájemné interakci, jedna druhou posiluje a ovlivňuje (Kimmel, 2000).

názor, že ženy jsou více esteticky orientované než muži, a proto by se měly starat o nástěnky a celkově vyzdobu školy. Chlapci jsou také vedeni k aktivitě, průbojnosti, logickému myšlení, dívky naopak k pasivitě, k estetickému citění, k orientaci na vztahy (Jarkovská a Smetáčková, 2006). Učitelé a učitelky apelují na to, aby se žáci dobře učili, byli poslušní, svědomitě si plnili své povinnosti. Dle Janošové (2008) to jsou charakteristiky, které jsou podporovány spíše u dívek, zatímco od chlapců se přece jen očekává určitý stupeň rebelie a nezávislosti a tudíž se k jejich výchově stavíme s jistou shovívavostí. Jarkovská (2009) tvrdí, že chlapci jsou v tomto směru zvýhodněni – toleruje se jim nepřizpůsobení se školním pravidlům, která jsou pro všechny stejná a jejichž dodržování se od dívek přirozeně očekává. Důsledkem takto konstruovaných představ je skutečnost, že o výše zmíněném oddělení činností a prostoru pro ženy/dívky a muže/chlapce více nepřemýšlíme a považujeme je za běžné a samozřejmé (Jarkovská a Smetáčková, 2006). Na utváření stereotypních představ o mužství a ženství se podílejí i učebnice, se kterými žáci ve výuce každodenně pracují, a které s sebou často nesou určitá genderová zatížení – ženy jsou zde zpravidla spojovány se soukromou sférou, muži naopak s veřejnou sférou života (Smetáčková a Valdřová, 2006).

Třetí oblast, ve které se gender na půdě školy projevuje, je komunikace, a to jak mezi vyučujícími a žáky navzájem, tak i v interakci mezi těmito dvěma skupinami. V rámci pedagogického sboru se především očekává, že muži se budou ke svým kolegyním chovat jako gentlemani (Jarkovská a Smetáčková, 2006). V genderově heterogenních třídách bylo vyzorováno, že dívky jsou ve svém projevu upozadřovány chlapeckou dominancí. Chlapci jsou aktivnější, sebevědomější, často se až přeceňují – dívky mají naopak sklon k přílišné sebekritice a podceňování, zvláště potom ve smíšených kolektivech⁴ (Valdřová, 2006). V postojích vyučujících k žákům a žákyním se do značné míry odráží jejich pojetí mužství a ženství a obecně jejich pohled na genderovanost světa. Z šetření mezi studujícími na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity z roku 2005 a z výzkumu Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni například vyplynulo, že učitelé mají tendenci jinak známkovat žáky, u kterých se domnívají, že daný předmět „není pro ně“, a jinak ty, u kterých se předpokládá jisté „přirozené nadání“ – často tak dochází např. k podceňování dívek v rámci předmětů technického zaměření. Liší se též typy pochval, které vyučující směřují ke svým studentům – zatímco chlapci bývají chváleni především za originalitu, aktivitu či

⁴ Tyto závěry vyplynuly z pozorování, která probíhala na třech základních německých školách mezi roky 1991 – 1995 (Valdřová, 2006). Je třeba reflektovat skutečnost, že ze vzorku tří škol nelze plošně paušalizovat, pozorování navíc probíhala před více než dvaceti lety.

logické myšlení, u dívek je vyzdvihována svědomitost, dobré chování nebo snaha⁵. Výzkum také zjistil, že vyučující zejména na středních školách v rámci kvalifikace přihlížejí i ke vzhledu, či způsobu oblékání⁶ (Valdrová, 2006; Jarkovská a Lišková, 2008).

Čtvrtou rovinou je osobní identita členů školy, a to jak jejich příslušnost k pohlaví/genderu, tak příslušnost k učitelské profesi. To v případě školy znamená, že popis ideální učitelky – ženy, často koresponduje s tradičními, stereotypními představami o ženské roli, tj. výchova – emoce – mateřství, a totéž platí i naopak: představa ideálního učitele – muže ve většině případů odpovídá představě tradičních mužských rolí, tj. vzdělávání – racionalita – odstup. Pokud těmto předpokladům některý z pedagogů nevyhovuje, může se setkávat s negativními reakcemi, a to jak z řad zbytku pedagogického sboru, tak ze strany veřejnosti, nejčastěji žáků a jejich rodičů – s tímto typem negace se častěji setkávají ženy než muži (Jarkovská a Smetáčková, 2006). S výsměchem a negativními reakcemi kvůli chování, které neodpovídá genderové roli, se mohou setkávat i samotní žáci. Ve svých výzkumech se touto otázkou zabývala Thorne (1993), která vyzorovala, že se v prostředí školy tvoří spíše genderově homogenní dětské skupiny. Důvodem může být právě strach z výsměchu ostatních vrstevníků, či z reakcí dospělých – učitelů a učitelek. Projevuje se zde také proces vývoje vlastní identity, který probíhá již od útlého věku – děti se tak jednoduše přátelí s těmi, ke kterým mají blízko, se kterými se mohou identifikovat, sdílí s nimi nějakou zkušenost (Thorne, 1993). U těchto skupin můžeme pozorovat odlišné vzorce chování, formy komunikace i mocenské uspořádání, kdy chlapci tvoří častěji početnější party, přičemž jeden z nich zastává roli „vůdce“ (Janošová, 2008).

Poslední oblastí, kterou zde zmíním, je celková atmosféra školy, která působí na chování a jednání pedagogických pracovníků, kteří v tomto prostředí působí. Ačkoli je učitelství povoláním, kde počet žen výrazně převyšuje počet mužů, škola je z hlediska vnitřních struktur androcentrickou institucí. Pro vysvětlení tohoto tvrzení se vraťme zpátky k socializaci – ta vede k tomu, že chlapci a dívky si již v útlém věku osvojují představu, že muži a aktivity jimi vykonávané, stojí v hierarchii výše a vyznačují se vyšší hodnotou. Tyto představy jsou v žácích školou implicitně podporovány a svět, který dává přednost mužům, je víceméně předkládán jako jediný správný (dokládá to již zmiňovaná větší tolerance k chlapeckým přestupkům proti pravidlům, důraz na vlastnosti, které jsou tradičně

⁵ Chlapci uvedli, že pokud by byli oni pochváleni tímto způsobem, bylo by to pro ně ostudné, poněvadž to nejsou aspekty, které by odpovídaly tradičnímu obrazu maskulinity (Valdrová, 2006).

⁶ Opět nelze vztahovat na všechny učitele.

spojovány s muži – aktivita, logika, rozum – ať už ve spojení se žáky nebo s představou ideálního učitele, či statisticky podložený fakt, že ředitelská křesla jsou na školách obsazována spíše muži, zatímco ženy jsou většinou „jen“ učitelky...). Škola by přitom mohla žákům nabídnout i jiné modely, jak může lidská společnost fungovat (Jarkovská a Smetáčková, 2006). Nicméně skutečnost, že škola tíhne k minulosti a předává novým generacím ověřené, ale v jistém smyslu až zastaralé poznatky, je často předmětem kritiky a o škole se kvůli tomu někdy mluví jako o instituci v krizi, která nestíhá reagovat na celospolečenský vývoj (viz kapitola Krize školy) (Štech, 1998).

Řádky výše pojednávaly o škole jako genderované instituci a o rovinách, ve kterých se gender ve školách projevuje. Vlivem působení všech těchto faktorů dochází k zvnitřňování těchto představ ze strany žáků a žákyň, což se následně projevuje v horizontální a vertikální segregaci na pracovním trhu a v celkové androcentrické struktuře společnosti (Smetáčková, 2009). V následující kapitole se budu konkrétně věnovat samotné učitelské profesi. Obecný pohled na učitelství dále doplním o genderový aspekt.

2.2 Učitelská profese

Být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, její přípravu pro život a budoucí povolání. Učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale za náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy.

(Vašutová, 2007, s. 7)

Být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět poradit žákům, jak se lépe učit, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí. Je mnoho možností a způsobů, jak vyjádřit charakteristiku dobrého učitele a záleží na každém jednotlivci, jaké stanoví své profesní priority, aby obstál jako kvalitní učitel.

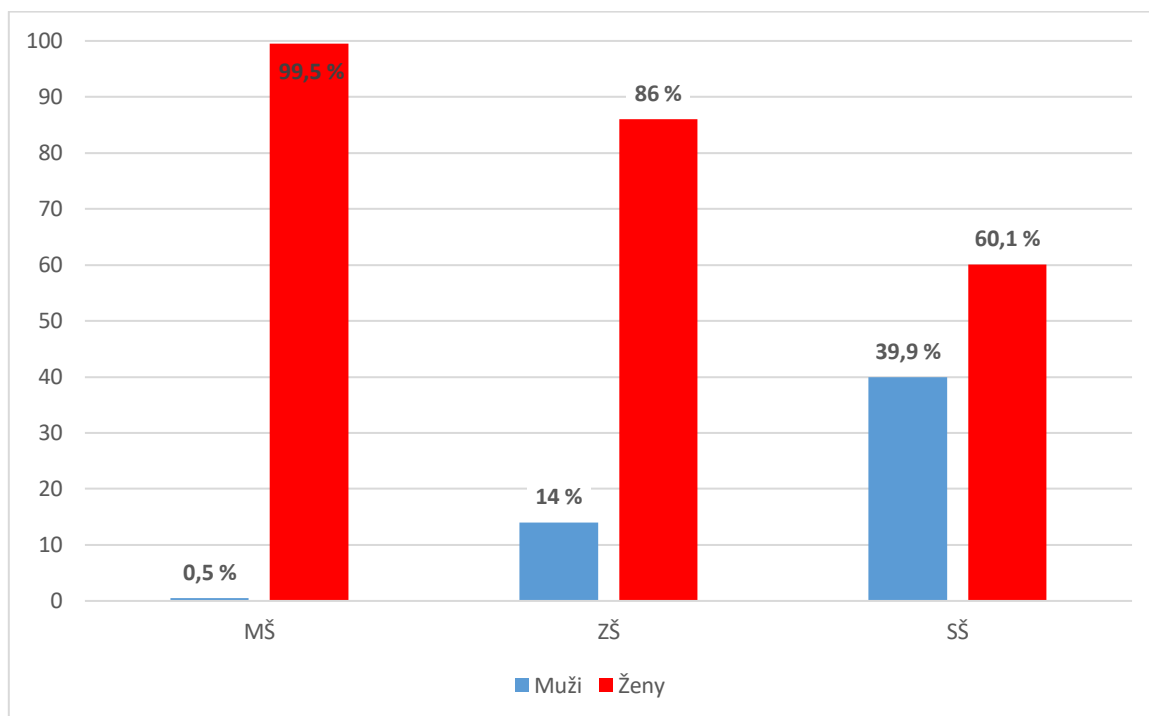
(Vašutová, 2007, s. 7)

Pozice učitelů ve společnosti je mimořádně důležitá – předávají poznání svým žákům a studentům a spolupodílí se tak na jejich včlenění do společnosti, uplatnění na trhu práce a v životě obecně (Vašutová, 2007). Učitelé jsou zodpovědní za vzdělání a výchovu, za obsah odučených hodin, za metody, pomocí kterých jsou žáci vzděláváni, působí na názory a životní postoje svých žáků a studentů (Pařízek, 1988).

Učitelská profese je přitom v současné době na nižších vzdělávacích stupních výrazně ženskou doménou. Zvláštní důraz je kladen na spojení slov „v současné době“, jelikož tento stav není nijak historicky determinován, naopak – učitelství bylo v minulosti profesí, která byla ženám zapovězena, a to ještě v první třetině 20. století – pokud žena byla manželkou a matkou. Mělo se za to, že učitelství je na výkon natolik náročné povolání, že ho nemůže dělat nikdo, kdo je zatížen vlastní domácností a péčí o děti a manžela. Pokud chtěly první učitelky vykonávat svou profesi, tak nemohly vstoupit do manželství a nemohly mít děti (viz kapitola Feminizace českého školství). V dnešní době je tomu naopak – učitelství je chápáno jako profese, která přesně ladí s rolí ženy v rámci rodiny (Jarkovská a Lišková, 2008).

Učitelská profese patří k nejpočetnějším profesím vůbec a zdaleka nejvíce učitelů je na základních školách, což je způsobeno tím, že jsou to právě oni, kdo vyučují nejpočetnější skupinu žáků. Tato skutečnost je dána povinnou devítiletou školní docházkou, která zahrnuje široké populační pásmo. Základní školou tak projde, až na některé výjimky, veškerá populace dané věkové kohorty (Urbánek, 2005). V roli vyučujících jsou na základních školách z 86 % ženy. Dochází zde k horizontální segregaci, tzn., že čím vyšší vzdělávací stupeň, tím vyšší je podíl mužů, což můžeme vidět na grafu 1. Graf 2 pak dokládá, jak v rámci jednotlivých stupňů škol dochází k segregaci vertikální, tzn., že čím vyšší je pracovní pozice, tím je nižší počet žen, které ji vykonávají (Jarkovská a Lišková, 2008).

Graf 1: Podíl mužů a žen v učitelském povolání (bez řídicích pozic) v MŠ, na ZŠ a SŠ v roce 2018

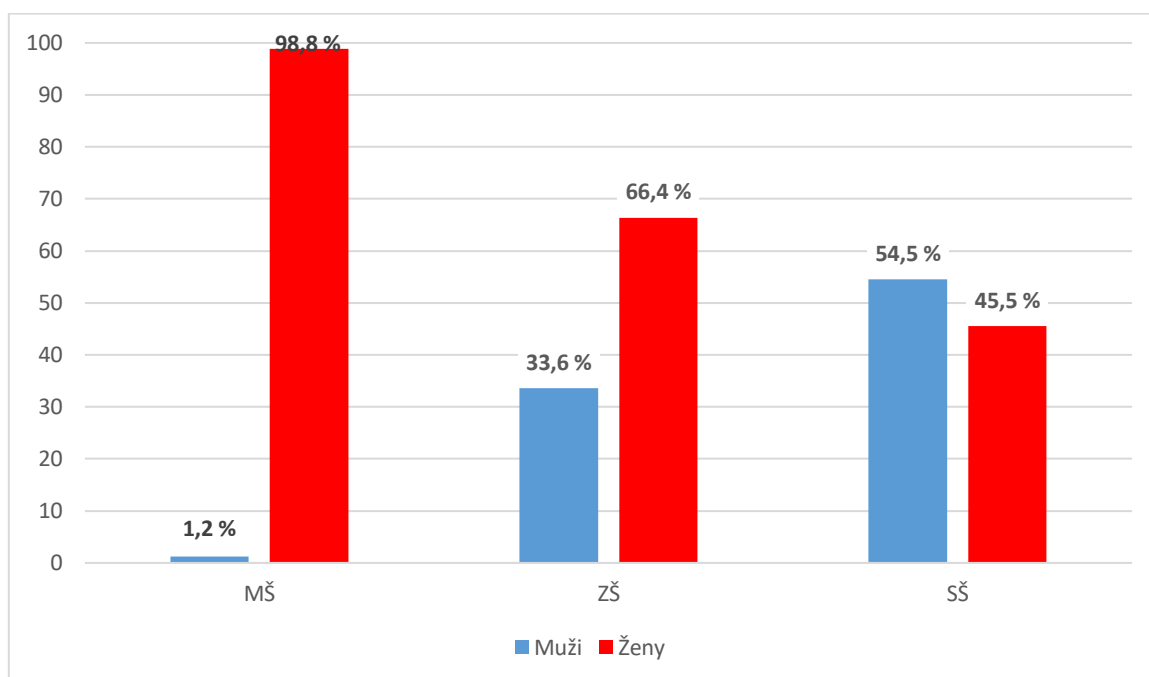


Zdroj dat: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, b

Graf vytvořen autorkou

Z grafu 1 můžeme vyčíst, jak vypadala situace v mateřských školách, na základních a středních školách v roce 2018, co se týče podílu mužů a žen na pozici učitelů/učitelek. Je zřejmá horizontální segregace podle pohlaví – zatímco v mateřských školách učí zanedbatelných 0,5 % mužů, na základních školách 14 % učitelů – mužů, na středních školách jich je o poznání více. Platí zde tedy již výše zmíněné – čím vyšší stupeň vzdělávání, tím více mužů na pozici učitelů.

Graf 2: Podíl mužů a žen v řídicích pozicích (ředitelé/ředitelky a jejich zástupci/zástupkyně) v MŠ, na ZŠ a SŠ v roce 2018



Zdroj dat: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, b

Graf vytvořen autorkou

Z grafu 2 můžeme vyčíst, jak vypadala situace v mateřských školách, na základních a středních školách v roce 2018, co se týče podílu mužů a žen na řídicích pozicích. Zatímco v pozici učitelů působí na základních školách pouze necelých 14 % mužů, v ředitelském křesle jich sedí téměř 34 % a na středních školách, ačkoli učitelů – mužů je tam o 20 % méně než žen, ředitelskou pozici častěji obsazují právě muži.

2.2.1 Profesionální dráha učitele

Profesionální dráha učitele začíná jeho nástupem do zaměstnání. Začínající učitel mnohdy musí hned převzít všechny povinnosti, které z jeho nové role vyplývají – na některých školách sice existuje jakýsi systém uvádění do profese, kdy je začínající učitel určitou dobu pod „ochrannými křídly“ některého ze starších a zkušenějších kolegů, ale není to plošná praxe, jako je tomu v jiných povoláních (Janík et al., 2017). Někteří absolventi pedagogických fakult proto teprve po nástupu do profese zjišťují, že pro tuto práci nejsou dostatečně osobnostně vybaveni, že je vysokoškolské studium dostatečně nepřipravilo na běžné činnosti, které se s učitelstvím pojí (administrativní práce, komunikace...), či že si sami nejsou jisti svými pravomocemi. Nicméně vedle těchto negativních faktorů, které

začínající učitele doprovází, někteří také poprvé pocítují i opravdové nadšení pro svou práci, uspokojení z vlastní realizace a smyslu činnosti, kterou vykonávají.

První rok v učitelské roli je rozhodujícím obdobím pro formování profesních dovedností a pro přizpůsobení se povinnostem a podmínkám, za kterých bude učitel svou práci nadále vykonávat (Holoušová, 2008). Dle výzkumu Národního institutu pro další vzdělávání potřebuje více než polovina mladých učitelů poradit s problémovým chováním žáků, s administrativou, kolem 40 % nováčků si zpočátku není jistá v hodnocení studijních výkonů a třetina z nich si neví rady se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo v interakci s rodiči svých žáků. Pětina začínajících učitelů ale vstupuje do profesní praxe bez podpory uvádějícího učitele a za absence adaptačního plánu. V některých školách je podpora začínajícím učitelům poskytována, nicméně neexistuje žádná právní norma, která by k tomu školy přímo zavazovala, a to i přes to, že výzkum ukázal, že systém uvádění nových učitelů do praxe pozitivně ovlivňuje jejich smýšlení o budoucí kariéře v učitelské profesi. V opačném případě se učitelé hned na začátku své profesní praxe často dostávají do situací, se kterými si zatím nevědí rady, propadají stresu a frustraci. Mohou se dostat do stavu, kdy ve škole pouze „přežívají“, nebo ze školy rovnou odcházejí. Dle zmiňovaného výzkumu Národního institutu pro další vzdělávání o odchodu ze školství v rámci mateřských škol uvažuje 1,2 % učitelů s praxí do dvou let, na základních školách se tyto úvahy týkají již 9,4 % začínajících učitelů a na středních školách o odchodu přemýšlí téměř 7 % učitelů. Zavedením fungujícího systému na podporu začínajících učitelů by se tato procenta mohla snížit (ČT24, 2019a).

Po pěti letech praxe můžeme hovořit o učiteli, který je již expertem ve svém oboru, o zkušeném učiteli. Je to období stabilizace, kdy si je učitel již sám sebou jistý, stojí si za svými postupy a pedagogickými metodami, dokáže si obhájit svá rozhodnutí, období, kdy se v jeho práci objevuje určitá míra rutiny (v pozitivním slova smyslu). V této etapě své profesní dráhy se již učitel dostává na úroveň, kdy může být oboustranným přínosem pro výchovně-vzdělávací proces – může být vzorem nejen pro své žáky, ale i pro své začínající kolegy (Holoušová, 2008).

Nejzkušenějším je učitel v poslední etapě své práce, tj. po 25 až 30 letech praxe ve školství. Ovšem neplatí, že čím delší praxe, tím lepší učitel. V tomto období se často objevují negativní jevy, u některých učitelů můžeme dokonce hovořit o profesním vyhasínání, či dokonce syndromu vyhoření (stejně tak ale může potkat i učitele již po několika letech praxe – záleží na podmínkách a osobních kvalitách každého učitele - viz kapitola Požadavky na práci učitele). U učitelů v této fázi se může objevit rezignace, skepse, může klesat jejich

uspokojení z práce i profesní ambice, nemusí mít chuť zavádět do svých naučených pedagogických postupů inovace (Holoušová, 2008). Profesní vyhasínání se samozřejmě netýká všech učitelů, mnozí jsou plni elánu a nadšení do práce až do konce své profesní dráhy.

2.2.2 Požadavky na práci učitele

Učitelská profese vychází nejen z potřeby udržet tradici (tzn., že cíl učitelské práce zůstává v základu stále stejný), ale i z celospolečenské dělby práce. Výchova v rámci školy tvoří vůbec nejefektivnější způsob přenosu kulturního dědictví z generace na generaci (Havlík et al., 1998).

S ohledem na existenci různých stupňů i typů škol je učitelská profese velmi různorodá. Na práci učitelky v mateřské školce jsou kladeny jiné požadavky než na práci učitele působícího na gymnáziu, odborném učilišti, či na činnost vysokoškolského profesora. To je dáno různou charakteristikou vzdělávaných osob (věk žáků/studentů, jejich dovednosti, specifické potřeby, směr jejich vzdělávání...) i různými vzdělávacími cíli (Urbánek, 2005).

Z obecného hlediska je učitelská profese specifická svou komplexností. Učitelé musí v rámci výkonu svého povolání postihnout široký záběr aktivit a kompetencí, které jsou pro výkon profese nutné. Od učitele se očekává, že bude vyučované látce dokonale a do hloubky rozumět. Ačkoli toto musí být bezpodmínečně splněno, rozhodně to není požadavek nejzásadnější nebo dostačující. Primárním požadavkem na učitele je přítomnost širokého souboru didaktických dovedností, které učitelé umožní transformovat nabyté poznatky v učivo a to dále předávat žákům způsobem, jakým jsou schopni a ochotni tyto informace přijmout (Urbánek, 2005).

Podle Walterové (2001) plní učitel ve své funkci hned několik rolí – stává se manažerem třídy, diagnostikem a konzultantem v situacích týkajících se učebních obtíží. Řídí komunikaci a vzájemnou interakci ve skupinách žáků, které jsou stále různorodější (do tříd jsou integrováni žáci se zdravotními či vzdělávacími potížemi, z různých jazykových a kulturních prostředích a sociálních vrstev). Učitel je pečovatelem, který se stará o zdraví a bezpečí žáků, vychovatelem i ochráncem celospolečenských hodnot. Je inovátorem výukových postupů, tvůrčím pracovníkem působícím v týmu dané školy. Vedle toho se dětem nezřídka věnuje i po vyučování v rámci zájmových aktivit (Walterová, 2001). Od kvality a svědomitosti plnění těchto úkolů ze strany učitelů se odvíjí úroveň budoucí

společnosti (Vašutová, 2007). Dle Urbánka (2005) bychom jen s obtížemi hledali jinou profesi, kde by požadavky na její plnění byly tak široké a profesní aktivity tak různorodé.

Pařízek všechny požadavky na učitelskou profesi popsal v rámci několika způsobilostí nutných pro úspěšný výkon učitelské profese. Zařadil sem odbornou způsobilost (získanou v rámci studia pedagogiky, psychologie a didaktiky), výkonovou způsobilost (schopnost zvládnout pracovní vypětí), osobnostní způsobilost (vlastnosti a osobnostní charakteristiky), společenskou způsobilost (učitel v roli nositele hodnot, v pozici vzoru pro celou společnost) a v neposlední řadě způsobilost motivační (zájem o výkon učitelské profese) (Průcha, 2002). Je zde patrný i genderový rozměr – požadavky na pedagogické pracovníky v mateřských školách jsou jiné než požadavky na vysokoškolské učitele. Učitelství v mateřských školách je více spojováno s péčí a výchovou a tyto dva aspekty jsou zase tradičně spojovány se ženami, čemuž odpovídá složení pedagogických sborů v mateřských školách, které je téměř 100% ženské. S rostoucím vzdělávacím stupněm se stále více uplatňuje i požadavek na vzdělávání – nejvíce se to projevuje na vysokých školách, které se pojí především s vědou a výzkumem – tyto oblasti jsou naopak tradičně asociovány s muži.

Charakteristickým rysem učitelské profese jsou též vysoké nároky na psychiku učitele. Míček a Zeman (1992) sepsali zdroje psychické zátěže, které na učitele v rámci jejich praxe negativně působí. Řadí sem především příliš mnoho povinností a z nich vyplývající nedostatek času. Dále jde o stresory související se žáky – jejich velký počet ve třídě, nezájem o probíranou látku, problémy v chování, ale i problémy s rodiči žáků, kteří se o své děti příliš nezajímají nebo se snaží učitele jakýmkoli způsobem ovlivňovat. Na psychiku zaměstnanců školy působí i vztahy uvnitř pedagogického sboru nebo vliv a tlak společnosti na kvalitu výkonu učitelské profese. Dedrick, Hawkes a Smith (1981) k tomuto výčtu dále přidali nedostatek financí, nepříznivé podmínky pro individuální práci se studenty s odlišnými vzdělávacími potřebami či nedocenení práce učitelů ze strany nadřízených.

Uvedené zdroje psychické zátěže ale neplatí obecně pro všechny učitele – ne všichni jsou zatíženi stejnými povinnostmi (například třídnictví, správa didaktických kabinetů, organizace exkurzí a výměnných pobytů...), ne ve všech třídách je velký počet žáků, na některých pracovištích jsou učitelé pravidelně odměňováni a jejich práce je ze strany nadřízených odpovídajícím způsobem oceňována. Výše zmiňované vlivy jsou pouze možnými zdroji psychického napětí učitele, pokud je těmto vlivům v rámci své pedagogické práce vystavován.

V této souvislosti Blížkovský (2000) vymezil tři kategorie stresu působící na učitele při výkonu jejich profese. Prvním zdrojem stresu je stres z nenaplněných ambicí, kdy je

učitel, i přes vynaloženou snahu frustrován slabými výkony žáků i jejich špatným chováním. Druhý zdroj by se dal nazvat stresem emocionálním, který je způsoben zhoršujícím se chováním žáků. Čím je společnost, ve které vyrůstají liberálnější, tím je jejich chování nedisciplinovanější. Blížkovský (2000) zde dává do souvislosti zhoršující se chování žáků (tvrzení, že chování žáků se zhoršuje, nepodkládá žádnými daty) s liberální společností. Zdá se, že upřednostňuje disciplínu, před demokratičností, svobodou, volností. Přitom – prvotní výchova (kterou později školní výchova doplňuje, nikoli supluje), základ morálky se konstruuje v rámci rodiny, do které se dané dítě narodí a nemůžeme říct, že by všechny rodiny obecně v tomto směru selhávaly a neplnily svou výchovnou funkci. Poslední, třetí zdroj stresu, je stres z náročnosti učitelské profese – neustále přibývá učební látka, zvyšují se nároky na výchovné působení učitelů, na jejich mimoškolní povinnosti. Nároky jsou na učitele kladeny ze strany školy, rodičů, společnosti i samotných žáků. Výsledkem působení stresových faktorů může být vyčerpání a únava učitelů, odejití ze školství, ale i již zmíněný syndrom vyhoření (Blížkovský, Kurelová a Kučerová, 2000).

U syndromu vyhoření se na chvíli zastavíme, neboť jde o zajímavý fenomén, který se v současné době skloňuje ve všech pádech v souvislosti s nejrůznějšími profesemi. Pojí se s dlouhodobým stresem, který vede k fyzickému i psychickému vyčerpání a tím k neschopnosti efektivně plnit své pracovní povinnosti. Syndromem vyhoření u učitelů se v českém kontextu zabývá například Irena Smetáčková, která v roce 2017 provedla spolu s Eliškou Vondrovou a Petrou Topkovou výzkum, v rámci kterého se zabývaly zvládnutím stresu a syndromem vyhoření u učitelů a učitelek na základních školách. Vyhoření u učitelů je považováno za zvlášť rizikové, jelikož ovlivňuje kvalitu výuky i vztah učitele k žákům. Učitelé, kteří se nachází ve stavu vyhoření, zaujímají k dětem až negativní přístup, nejsou schopni je motivovat a reagovat na jejich potřeby a požadavky. V českých školách pociťuje nadměrný stres až 60 % pedagogů. Holeček (2001), který studoval stres u učitelů na základních školách v České republice, identifikoval sedm hlavních stresorů, kterým učitelé musí čelit, z nichž Smetáčková, Vondrová a Topková vytvořily tři hlavní skupiny – vztahy se žáky, jejich rodiči a kolegy, pracovní podmínky a prestiž učitelské profese ve společnosti. Dlouhodobé působení těchto stresorů a jejich nezvládnutí následně vede k syndromu vyhoření, kterým trpí asi 10 % vyučujících (Smetáčková et al., 2017).

Specifickým požadavkem na výkon učitelské profese je požadavek vysokého stupně vzdělání. Proces „stávání se učitelem“ začíná studiem na pedagogické fakultě, nicméně profesní identita je formována již od rozhodnutí se pro učitelskou profesi a tím pádem pro toto studium (Dytrtová a Krhutová, 2009). Program přípravy na učitelskou profesi je

dynamický a požadavky na vzdělání učitelů se mění s ohledem na situaci kolem vyučovaných předmětů, či integraci žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami. V rámci vzdělávacího procesu učitelů se klade důraz i na formování profesionální etiky, nicméně uplatňování tohoto požadavku není v praxi samozřejmé, ale spíše intuitivní a nahodilé (Pedagogická, 1995).

Učitelé by se měli vzdělávat ve třech základních složkách. Základem pro výkon učitelské profese jsou didaktické dovednosti – analyzovat učební látku, tematizovat problém, a být žákům nápomocen po čas řešení tohoto problému. Druhou oblastí, ve které je třeba budoucí učitele vzdělávat a zdokonalovat, jsou jejich komunikační dovednosti a poslední, třetí složkou, jsou dovednosti organizační – jak učitel zvládá řízení vyučovacích hodin nebo jaké nároky klade na své žáky (Pedagogická, 1995).

Učitelé se pro výkon svého povolání připravují na pedagogických fakultách vysokých škol podle akreditovaného studijního programu. Tím, že Česká republika přijala tzv. Boloňskou deklaraci⁷, zavázala se mimo jiné k realizaci vysokoškolského studia v rámci bakalářského a posléze případně magisterského stupně. Příprava učitelů na výkon profese je tak rozčleněna do dvou částí – bakalářský program je založen na studiu daných předmětů, magisterský program se soustředí na pedagogicko-psychologickou a didaktickou složku vzdělávání budoucích učitelů. Od hierarchizace učitelské profese (předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, středoškolské vzdělávání, vyšší odborné vzdělávání, vysokoškolské vzdělávání) se odvíjí požadavky na kvalitu a kvantitu znalostí budoucích učitelů (např. pro učitele odborného výcviku, či pro učitelky v mateřských školách je postačující bakalářský stupeň vzdělání; v ostatních případech je dle zákona nutné magisterské vzdělání). Laická veřejnost, ale i sami učitelé, často považují vyučující na nižších stupních škol za vyučující s nižší úrovní odbornosti. Je třeba si ale uvědomit, že nejde o stupeň odbornosti, nýbrž o jiný druh znalostí a jejich rozsah (Vašutová, 2007).

Jak již bylo uvedeno výše, učitelé by se měli vzdělávat v didaktických, komunikačních a organizačních dovednostech. O pojetí výuky budoucích učitelů se ale vedou neustálé diskuze, a to nejen u nás, ale i v zahraničí. Faktem, který pro učitelkou profesi ale jednoznačně platí je, že učitelé musí mít pro výkon svého povolání do značné míry

⁷ Boloňská deklarace je úmluva z roku 1999, kterou podepsalo 29 zemí – mezi nimi byla i Česká republika (dnes je to již 48 zemí). Hlavním cílem bylo do roku 2010 vytvořit Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (*European Higher Education Area - EHEA*), který měl zjednodušit uznávání zahraničního vzdělání a tím podpořit vyšší mobilitu studentů i akademiků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, a).

interdisciplinární znalosti. Tento požadavek platí především pro učitele základních škol, kteří mají největší vliv na hodnoty žáků, jejich názory i vědomosti. Příprava budoucích učitelů je zároveň často kritizována – podle odborníků je buď příliš akademická, nebo naopak metodická (Vašutová, 2007).

V otázce, zda si sami žáci u učitele váží spíše jeho odbornosti, nebo osobnostních charakteristik, se výzkumy rozcházejí. Jedni si cení spíše dobrého člověka. Přítomnost milující osobnosti, která je vzorem a je hodna následování, je pro žáky přínosnější než přítomnost experta. Toto stanovisko koresponduje s myšlenkou Jana Amose Komenského, který stavěl dobré mravy nad vědění (Pedagogická, 1995). Někteří žáci si naopak cení znalostí svých učitelů a především toho, když je dokáží zajímavou formou předat. Tito žáci, kteří výše hodnotí expertnost svého učitele, do školy chodí s cílem se něco naučit a očekávají, že je učitelé dobře připraví pro další budoucí vzdělávání (Rendl, 1994; Smetáčková et al., 2005). To platí hlavně pro žáky druhého stupně základních škol a studenty středních škol.

2.2.2.1 Rozdíly v požadavcích na učitele prvního a druhého stupně základní školy

Výkon profese učitelů prvního a druhého stupně základní školy se liší především stylem práce se žakovským kolektivem. Zatímco na prvním stupni jsou všechny předměty v dané třídě vyučovány zpravidla jedním učitelem, který je zároveň i učitelem třídním, učitelé druhého stupně se o výuku v rámci třídy dělí podle své vlastní oborové specializace a třídnictví mít mohou, ale nemusí. Učitelé prvního stupně tak mají specifický úkol – musí na určité úrovni zvládnout obsah všech vyučovaných předmětů. Jejich úkolem je předat žákům základy obrazu celé společnosti způsobem, který odpovídá dětskému myšlení tohoto věku (Havlík et al., 1998). V letech, které děti tráví na první stupni, škola silně působí i v oblasti výchovy a péče. Již několikrát bylo řečeno, že tyto oblasti jsou tradičně spojovány se ženami – tato skutečnost se odráží i v poměrech mužů a žen v učitelské profesi na prvních stupních základních škol, kdy mužů zde učí pouhých 5,5 % (viz graf 8).

Tím, že učitel prvního stupně pracuje s dětmi téměř výhradně sám, má také daleko větší zodpovědnost – a to nejen za samotné žáky, ale i za jejich rozvoj. Na učitele primární školy jsou kladeny mnohem větší nároky na osobnostní charakteristiky právě v důsledku toho, že to on zodpovídá za základy vzdělanosti svých žáků, které budou v rámci pokračujícího studia jen dále rozvíjet a následně uplatňovat ve svém životě. Jsou od něj též vyžadovány komunikační kvality, jelikož jeho mluvený projev se významně podílí na utváření mluveného projevu žáků. Mimo to je důležité, aby byl učitel komunikativní ve

vztahu ke svým žákům, neboť děti v tomto věku jsou na svého učitele silně poutány, představuje pro ně autoritu i vzor, se kterým se chtějí identifikovat (Havlík et al., 1998). Důležitá je i komunikace s rodiči žáků ze strany učitele. Na počátku školní docházky dítěte jsou i rodiče plni očekávání, zajímají se o pokroky svých dětí, mají důvěru v učitele a nejsou zatíženi negativními zkušenostmi – proto jsou v komunikaci s učitelem vstřícnější a pro učitele je snazší získat je ke spolupráci (učitelé druhého stupně se již častěji setkávají s negativními postoji některých rodičů, kteří stůj co stůj hájí své dítě a jdou spíše proti učiteli, než aby s ním spolupracovali) (Rabušicová a Pol, 1996).

Důraz je rovněž kladen na požadavky spojené s diagnostickou kompetencí učitele prvního stupně. Je na něm, aby určil předběžnou diagnózu, tzn., zjistil výchozí stav, úroveň a možnosti daného žáka a rozhodl o dalších krocích ve vzdělávání žáků se specifickými potřebami, žáků s nejrůznějšími problémy, ale i žáků nadprůměrně nadaných – vymezil cíle, obsah a prostředky, které umožní co nejefektivnější průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Na některých školách nejsou děti klasicky známkovány, ale za odvedenou práci obdrží od učitele slovní hodnocení – i to zvyšuje nároky na diagnostickou kompetenci pedagogických pracovníků (Havlík et al., 1998; Grecmanová, 2008).

Jak již bylo řečeno, na prvním stupni základní školy je ve třídě jeden dominantní učitel, jeho případný negativní vliv na žákovský kolektiv tak není možné vyvažovat přítomností jiných vyučujících – odtud pramení ony zvýšené požadavky na práci učitele prvního stupně (Havlík et al., 1998).

Na druhou stranu skutečnost, že učitelé druhého stupně učí ve více třídách najednou, patří k hlavním stresujícím faktorům v pedagogické práci. Dalším takovým vlivem je nekázeň žáků, která na druhém stupni základní školy roste, jelikož se děti dostávají do problematického věku dospívajících osobností (Doležal). Více se zde volá po autoritě učitele, která je tradičně spojována spíše s muži. Spolu s tím, že učitelství na druhém stupni je ve větší míře asociováno se znalostmi a užším profesním zaměřením učitelů, což mohou někteří považovat za znak vyšší profesionality a vzdělání, je druhý stupeň základních škol pro muže, coby učitele, o něco atraktivnější – z pedagogů jich je 22,1 % mužského pohlaví (viz graf 9).

Učitele na základních školách lze tedy rozdělit do dvou skupin – na jedné straně jde o menší skupinu těch, kteří vyučují všechny předměty (první stupeň základní školy), na druhé straně jde o skupinu těch, kteří se specializují pouze na určité předměty (např. učitelé češtiny, cizích jazyků, fyziky a dalších předmětů na druhém stupni základní školy a na středních školách) (Průcha, 2002).

2.2.3 Osobnost učitele

Ve všem, co učitel v rámci své profese dělá, se odráží jeho osobnost. Otázka osobnosti učitele začala nabírat na významu v okamžiku, kdy si společnost stále více uvědomovala důležitost vzdělání a tím vědomostí učitele. Nicméně znalosti vyučujícího jsou jen jedním z mnoha předpokladů nutných pro výkon učitelského povolání (Pedagogická, 1995).

V každé společnosti byly na osobnost učitele kladeny specifické nároky. Svou představu o učitelově osobnosti zformuloval i Jan Amos Komenský – učitel by podle něj měl mít znalost o věcech, které vyučuje, měl by být profesně připravený a měl by mít ke své profesi kladný vztah (Holoušová, 2008a).

V učitelské profesi mají často větší úspěch lidé extrovertního typu. Takoví učitelé reagují bezprostředně a zpříma, jsou schopni přesně vyjádřit své názory a požadavky, konflikty se žáky řeší hned a navenek spíše než v sobě (Pařízek, 1988). Extrovertnost mezi vlastnostmi, které jsou typické pro úspěšnou osobnost učitele, ve shodě zmiňují i Beneš (2003) a Porubská s Ďurdiakem (2005). Dále sem řadí flexibilitu, samostatnost, iniciativu, organizační schopnosti, nadšení a radost z práce, spolehlivost, citlivost, či sebereflexi. Nicméně to, jestli je učitel extrovert nebo introvert, ještě není samo o sobě rozhodující. Na činnost učitele mají vliv i jeho vůle a charakter (Pařízek, 1988).

Osobností učitele se zabývala řada výzkumů a v odborné pedagogické literatuře se často objevují čtyři vlastnosti, které jsou považovány za významné: vřelost (ochota učitele žáka tolerovat a věřit v jeho schopnosti), indirektivita (učitel podporuje žáky v učení se objevováním), entuziasmus (učitel má nadšení pro vyučovaný předmět), kognitivní organizace (učitel chápe učivo a jeho logické uspořádání) (Pedagogická, 1995). Vlastnosti, které jsou pro výkon učitelské profese žádoucí, se dají v průběhu času vypěstovat, učitelova osobnost se vyvíjí během studií i následné pedagogické praxe – mluvíme o tzv. pedagogickém mistrovství – reálných schopnostech, díky kterým učitel při své práci dosahuje výborných výsledků, uplatňuje nejnovější poznatky i dřívější zkušenosti. Naproti tomu pedagogickému talentu, tj. schopnosti uplatňovat ve výchovně-vzdělávacím procesu jak rozum, tak i city, či pedagogickému taktu, tj. způsobům, jakými daný učitel v určitých situacích reaguje, rozhoduje se, uvažuje, se naučit nedá (Holoušová, 2008a; Dyrťová a Krhutová, 2009).

V současné době roste důležitost toho, aby učitel disponoval schopností sebeovládání, empatie, sebeuvědomění, a aby mu nechybělo sociální citění. Učitel též významně působí na atmosféru v rámci třídy i na chování jednotlivých žáků. K tomu je potřeba řešit konflikty a nenadálé situace, vyjadřovat pocity, být přátelský, přirozeně autoritativní apod. Vedle

oborových znalostí je důležitým předpokladem pro výkon učitelské profese i inteligence emoční, která hraje výraznou roli v učitelově rozhodování a chování (Winkel, 1997; Petlák, 2006). Pokud mluvíme o osobnosti učitele, máme na mysli jak jeho odborné, tak osobní kvality (Vašutová, 2007).

2.2.3.1 Představa ideálního učitele

Ideálního učitele si každý z nás představuje trochu jinak, i když určité charakteristiky a vlastnosti by byly jistě společné. Obecně se dá říci, že se od učitelů očekává vysoká míra pedagogické kvalifikace, flexibilita, samostatnost a profesní sebevědomí. Vyučující by také měli být schopni adekvátně reagovat na změny ve vzdělávání, reflektovat je ve své práci a být kritičtí i sami k sobě (Vašutová, 2007).

Vlastnostmi ideálních učitelů se ve svých výzkumech zaobírali mnozí odborníci. Budeme-li mluvit o ideálních vlastnostech učitele, musíme mít při tom na paměti, že žádný člověk – a stejně tak učitel – není a nikdy nebude úplně dokonalý. Jeden z prvních výzkumů, který je dodnes považován za jeden z nejambicióznějších v této oblasti vůbec, byl proveden v roce 1960 v USA Davidem Ryansem, který analyzoval data získaná pozorováním více než 6 000 učitelů v průběhu šesti let. Vytvořil posuzovací stupnici vlastností učitele (*Teacher Characteristics Rating Scale*) a přišel se zjištěním, že dobrý učitel je chápavý, vřelý, přátelský, zodpovědný, systematický, kreativní a zapálený pro svou práci. Důležitost těchto kvalit ale postupně klesá spolu s věkem žáků, které daný učitel vyučuje – tzn., že čím je dítě starší, tím lépe se ve vztahu s učitelem (ale i jinými dospělými) přizpůsobí (Ryans, 1960).

Výzkumy na toto téma ale probíhaly i na českém a slovenském území. Zmíním zde například výzkum z roku 1997, který provedl Václav Holeček. Ten se zabýval obrazem ideálního učitele z pohledu žáků a využil k tomu tzv. australskou posuzovací škálu, ve které jsou zahrnuty tři druhy vlastností, tj. osobnostní vlastnosti, didaktické dovednosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky. Podle výsledků tohoto výzkumu by měl být ideální učitel přátelský, spravedlivý, taktní a měl by ve třídě udržovat příjemné klima. Žáci od svého učitele ale také očekávali, že pro ně bude přirozenou autoritou (Holeček, 1997). To, že žáci od svého učitele vyžadují do jisté míry přísnost a pořádek ve třídě, potvrzují i výsledky šetření, které na pražských školách realizoval Bendl (2001) – zjistil, že 63 % žáků vadí, že ve třídě panuje nekázeň, resp., že si ji učitel nedokáže sjednat.

Nyní se podívejme na to, jakou představu o ideálním učiteli mají právě sami učitelé. Takový výzkum ve formě dotazníkového šetření provedla například Suchomelová (2015), kdy zjišťovala, jak by měl podle pedagogů vypadat ideální učitel. Úkolem respondentů bylo

vybrat tři, podle nich nejdůležitější vlastnosti, kterými by měl učitel zcela určitě disponovat. Závěrem vyšlo, že ideální učitel by měl být z pohledu samotných vyučujících především spravedlivý (58 %), respektující (42 %) a kreativní (37 %). Na dalších pomyslných příčkách se umístil smysl pro humor, ochota pomoci, empatie, vyrovnanost nebo objektivnost.

Definovat ideálního učitele je velmi obtížné, ne-li nemožné. Každá snaha o jeho definici je jen teorií, která ale nemůže být v každodenní praxi reálně naplněna. Výčet požadavků na ideálního učitele tak může sloužit pouze jako vzor, ke kterému se mohou učitelé v průběhu svého pedagogického působení postupně přibližovat (Urbánek, 2005).

Z genderové perspektivy je důležité, že pokud se hovoří o ideálním učiteli, lidé si většinou představují muže. Může to být způsobeno tím, že se téměř výhradně používá generické maskulinum „učitel“, které k muži přímo odkazuje, nebo také tím, že muž – učitel bývá tradičně spojován s vyšší prestiží, autoritou, s vyšší odborností a znalostmi (Václavíková-Helšusová, 2006).

S představami o ideálním učiteli souvisí i autorita. Jak vyplývá z výše uvedených výzkumů, je považována za důležitou nejen ze strany rodičů, kolegů, ale také ze strany samotných žáků. Pro výchovu dalších generací je autorita bezpochyby nezbytná a tvoří základ učitelské profese (Pařízek, 1988). Autorita učitele je dvojího typu – formální a neformální. Formální autorita vyvstává již ze samotného charakteru učitelské profese. Je stanovována pracovním řádem učitelů (povinnosti a zodpovědnost učitelů), školním řádem (povinnosti a zodpovědnost žáků a sankce za jejich porušování), klasifikačním řádem a vztahovými strukturami na půdě školy (Vašutová, 2007).

Neformální autorita závisí na učiteli samotném. Někteří učitelé mají přirozenou autoritu tzv. v sobě, jiní si ji musí vybudovat v průběhu své pedagogické praxe. Jsou ale i učitelé, kterým se to za celou dobu profesní činnosti nepodaří a tím je ohroženo plnění výchovně vzdělávacích cílů. Učitel, který má přirozenou autoritu, se těší úctě, respektu a uznání svých žáků v míře, která převyšuje autoritu formální (Vašutová, 2007). Roli přirozeně autoritativního učitele dobrovolně, z vlastní vůle (ne z příkazu) přijímají nejen žáci, ale i rodiče a laická veřejnost. Učitel si tak v závislosti na své neformální autoritě může stanovovat vysoké vzdělávací cíle a pro úspěšný výkon učitelské profese je více než nutná. Přirozená „neformální“ autorita souvisí s oblibou, nicméně ji nelze na oblibu redukovat. Každý učitel se během své učitelské praxe dostane do sporu se žáky, který musí vyřešit, musí být kritický, musí občas uložit trest. Tento typ autority závisí i na samotném žákovi, na jeho motivaci, vztahu k předmětu vyučovanému daným učitelem, na tom, že je ochotný informace od něj přijímat a osvojovat si je (Pařízek, 1988). Neformální autorita souvisí také

s etickými zásadami – pokud se s nimi učitel identifikuje a chová se podle nich, roste jeho osobnost a profesionalita v očích žáků, kolegů i laické veřejnosti. Autorita pedagoga je ovlivněna i věkem žáků – čím mladší žáci, tím je její získávání pro učitele snazší. Autorita se ale obměňuje nejen v závislosti na žácích, ale i s věkem samotného učitele (Holoušová, 2008a).

Formální autorita je ve srovnání s autoritou neformální často považována za méně hodnotnou. Nicméně je chybné se toto domnívat, jelikož je nutné, aby měl učitel vůči žákům, rodičům i široké veřejnosti určitou pravomoc. Oba typy autority jsou spolu ve vzájemné interakci, vzájemně se podporují (Pařízek, 1988).

Je také třeba podotknout, že koncept autority (nejen ve spojení s učitelskou profesí) v sobě zahrnuje určitý rozpor – ačkoli je učitelství, především v mateřských a na základních školách, spojováno spíše se ženami a s jejich stereotypními kvalitami (emocionalita, starostlivost, orientace na vztahy a druhé lidi), jsou ve výkonu profese výše hodnoceny kvality, které jsou stereotypně spojovány s muži (autorita, logika, racionalita). Jedním z projevů tohoto rozporu je požadavek na zvýšení počtu mužů v této profesi. Podle Daly (1995) tento požadavek vychází jednak z předpokladu, že větší počet učitelů – mužů pozvedne prestiž učitelského povolání, jednak ze snah zamezit ženám v přístupu k moci a autoritě a tím nadále udržovat nastavený společenský diskurz.

Nicméně z výzkumu, který v rámci své bakalářské práce realizovala například Piálková (2014) vyplývá, že samotní žáci většinou říkají, že pokud jde o autoritu, na pohlaví učitele nezáleží. Z odpovědí učitelů, jejichž názor v rámci své diplomové práce zkoumala Lajčíková (2010) lze vyčíst, že ačkoli si myslí, že v obecné rovině na pohlaví nezáleží, kvůli nižší početnosti mužů ve školách jsou to právě oni, kteří mají u žáků větší autoritu, jelikož žáci se s muži za katedrou moc často nesetkávají a funguje zde jakýsi „respekt z neznámého“ – samozřejmě zase záleží případ od případu. Učitelé z tohoto výzkumu tedy vyšší autoritu připisují mužům kvůli jejich nižší početnosti, nicméně Bourdieu (2000) v souvislosti s trhem připodobňuje maskulinitu ke šlechtictví, tzn., že muž je hodnocen výše, o této skutečnosti ví a chová se a jedná podle toho – proto i autorita, jakožto pozitivní a důležitý aspekt učitelské profese, je spojována spíše s muži.

S osobností učitele a s představami o jeho ideálu je spjata i etická stránka učitelské profese. Projevuje se v empatii a toleranci, v komunikaci (respekt ke komunikačnímu partnerovi, vyhýbání se předsudkům, přemýšlení o důsledcích vlastního jednání a slov), v přirozené autoritě a zodpovědnosti. Nicméně v praxi je problém nejen s definováním etického kodexu, ale i s jeho dodržováním. To ani nemůže být nijak vymáháno – učitelská

profesní etika je u nás sice ustanovena, nicméně není skutečným závazkem, neboť nemá žádnou formální oporu⁸ (Vašutová, 2007). Porušení profesní etiky tedy nemá žádný právní postih, nicméně trpí tím učitelova mravní profesionální čest. Samotný etický kodex a především jeho dodržování by mělo zaručit nejen kvalitně odvedenou práci ze strany učitelů, nýbrž i ochranu učitelů před nekompetentním hodnocením jejich pedagogické činnosti (Holoušová, 2008b).

Z praxe jsou známy případy porušování etického kodexu vůči žákům, rodičům i kolegům. Tyto případy se týkají zesměšňování žáků, jejich nespravedlivého hodnocení, neuctivého chování vůči rodičům, pomlouvání v rámci pedagogického sboru, apod. Učitelé jsou zodpovědní za šíření celospolečenských hodnot, a proto by měli být následováníhodným příkladem pro své žáky (Vašutová, 2007).

Učitelství se řadí k povoláním, k jejichž výkonu je vedle profesní kvalifikace nutný ještě jakýsi osobní vztah, nadšení a zájem. Tato povolání se často označují jako „pomáhající“ profese a jejich společným rysem je zaměření na člověka. Z tohoto důvodu je výkon učitelské profese velmi náročný – učitelé ovlivňují myšlení i chování svých žáků, mají mravní odpovědnost za svá rozhodnutí – při nich se musí opírat nejen o obecné normy, ale také o sebe samé, o své vlastní postoje, názory a mravní přesvědčení (Holoušová, 2008b).

To, že nemá etický kodex učitelské profese psanou formu, je zřejmě zapříčiněno tím, že učitelství je od svého počátku mravní záležitostí a etika se v průběhu času stabilizovala i bez vnějších vlivů. V posledních letech ale dochází k určitým proměnám – jde především o vztah mezi učitelem a žákem, který se stává vztahem partnerským, rovnocenným, žák v něm figuruje jako aktivní spolutvůrce výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel tak musí dítě připravit na svět dospělých a zároveň ho brát jako sobě rovného (Holoušová, 2008b).

Dalším problémem, který se váže k profesní etice, je skutečnost, že učitel v rámci výkonu své profese shromažďuje důvěrné informace o svých žácích, nicméně je vázán jakýmsi profesním tajemstvím a nesmí tyto informace zveřejňovat a neuváženě s nimi nakládat (Holoušová, 2008b).

Nyní se zaměřím na etické dimenze učitelské profese. První dimenzí je dimenze normativní, která má nadprofesionální charakter – uplatňují se zde zákonné normy týkající se občanského, pracovně právního vztahu (zákoník práce, školské zákony, vyhlášky...). Druhou dimenzí je oblast personální, která v sobě obsahuje etický vztah k sobě samému –

⁸ Ačkoli neexistuje obecný etický kodex učitelské profese, některé školy si své vlastní etické kodexy ustanovují jako součást školního řádu (Sárközi, 2005).

má sebezpůsobovací, sebehodnotící a sebezpřetvářející význam. Nese v sobě to, čeho by chtěl učitel jako člověk dosáhnout v mravní oblasti – k tomuto cíli mu má pomoci zejména schopnost sebereflexe a hodnocení sebe samého. Poslední dimenzí etiky učitelství je dimenze sociální. Ta je založena na vytváření vztahů, které jsou obzvláště důležitou součástí této profese. Nese s sebou bezpodmínečnou lásku k žákům, ochotu, empatii, vzájemnou shodu se žáky i jejich rodiči (bez nutnosti jakéhokoli ústupku z učitelovy profesionality) (Holoušová, 2008b).

A proč vlastně učitelé potřebují profesní morálku? To se snažil zformulovat Brezinka (1996) – jeho důvody jsou následující: Učitelé se během výkonu svého povolání často dostanou do situace, kdy se musí rozhodnout pro jednu z možností – a právě proto potřebují morální směrnice, aby jim pomohly se rozhodnout pro to, co je v daném okamžiku tím nejlepším. Dalším důvodem je skutečnost, že učitelé jsou pro své žáky vzorem a očekává se, že budou vzorem dobrým – k tomu má opět napomoci profesní morálka, která to „dobré“ definuje. Dále – učitelé mohou své úkoly a povinnosti vyplývající z jejich profese úspěšně plnit jen tehdy, pokud si získají důvěru svých žáků – a morální výchova může být zdárná jen tehdy, pokud je učitel schopný dostát svého slova. Profesní morálka je dle Brezinky (1996) potřebná i proto, že zvnějšku lze jen stěží kontrolovat odbornou práci učitelů a tak tato kontrola zůstává převážně na učitelích samotných – a profesní morálka v sobě obsahuje i povinnosti vyplývající z učitelství. Posledním důvodem, proč je profesní morálka dobrá je ten, že na učitele jsou vedle reálných požadavků kladeny i požadavky nereálné a je třeba je od sebe odlišit – a s tím má pomoci právě profesní morálka.

2.2.4 Prestiž učitelství

Profesi učitele ovlivňuje zevnitř i zvnějšku řada faktorů. Hlavními vlivy, které působí uvnitř školy, jsou hlavně žáci a jejich rodiče, vztahy učitelů se žáky i ostatními kolegy (klíma školy), způsob vedení školského zařízení, nastavení vzdělávacích osnov a hodnocení. Vnějšími vlivy jsou především platná vzdělávací politika a legislativa, vzdělávání učitelů, platové podmínky, názory na učitele prezentované v médiích, mínění veřejnosti a postoje společnosti k hodnotě vzdělání a učitelství (Vašutová, 2007). Pohled společnosti je pro výkon učitelství důležitý, jelikož činnost pedagogických pracovníků je pod neustálým drobnohledem široké veřejnosti. Názory, které následně ve společnosti rezonují, neovlivňují jen učitele a jejich práci, ale i žáky (Pařízek, 1988). Tím, že je činnost škol i jednotlivých učitelů sledována, je na učitelství, v porovnání s jinými, méně

kontrolovanými profesemi, vyvíjen daleko větší tlak. Školství tak musí být přístupné a otevřené těmto tendencím a mít vstřícný vztah ke svým „klientům“, mezi které se neřadí jen samotní žáci, ale i jejich rodiče a další příbuzní, kteří se nějakým způsobem zajímají o postupy a výsledky jejich vzdělávání (Urbánek, 2005). Pokud je ale škola směrem k veřejnosti otevřená příliš, může to oslabovat autoritu jí samotné jako instituce i autoritu učitelů. Navíc rodiče a další příbuzní žáků, kteří jsou pedagogickými amatéry, mají často potřebu učitelům – profesionálům radit, co a jak mají učit.

V posuzování prestiže povolání je nejvyšší zřetel kladen na profesní znalosti, celospolečenskou důležitost tohoto povolání a odpovědnost (Tuček et al., 2003). Zatímco v minulosti bylo učitelství bráno jako poslání vycházející z pedagogického nadšení a z optimistických názorů na svět, druhá polovina 20. století přináší rozvoj učitelské profese, která se stává atraktivnější s ohledem na společenský status a to i díky požadavku vysokoškolského vzdělání (Vašutová, 2004). Dochází tedy v posunu chápání a učitelství začíná být považováno za expertní profesi. S tím souvisí růst profesní autonomie, každý jeden učitel je zodpovědnější za podobu vzdělávacího procesu i za výsledky, které tento proces produkuje. Pedagogické činnosti se v důsledku expertnosti diverzifikují, rostou nároky na pracovní nasazení učitelů (Vašutová, 2007).

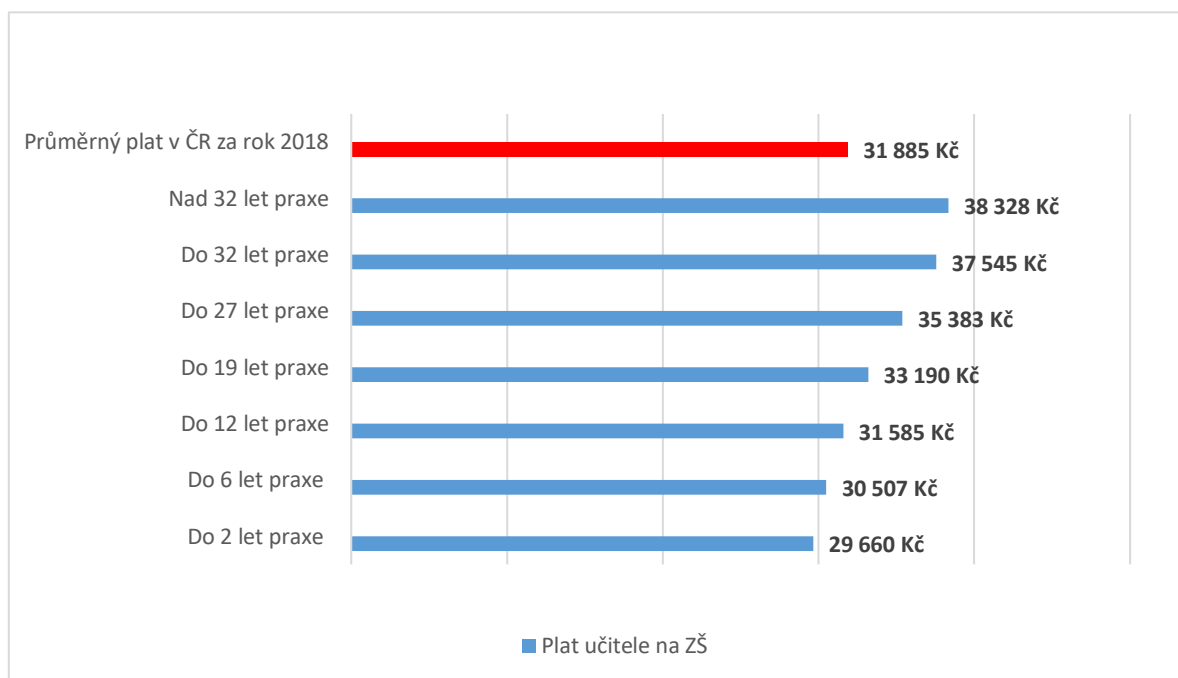
Nicméně po roce 1989 nastává období změn. Pád komunistického režimu s sebou zákonitě přinesl celospolečenské změny, které se promítly i do školství. Před Sametovou revolucí měl stát plnou kontrolu nad všemi školami v zemi. Na pedagogických školách směli studovat a dále učit jen ti, kteří byli loajální s komunistickou stranou (nebo alespoň nedávali svou nespokojenost s režimem hlasitě najevo). Po Sametové revoluci přišla svoboda, o kterou česká (resp. československá) společnost na 40 let přišla. Učitelé v rozhovorech, které prováděla Dana Moore, často reflektovali skutečnost, že lidé si s nově nabytou svobodou nevěděli rady a tento stav vlastně trvá dodnes. Svoboda každého člověka je téměř bezbřehá (omezují ji především ekonomické faktory), ale po učitelích se požaduje vzdělávání a výchova. Otázkou je, k čemu vzdělávání a výchovu směřovat. Hodnoty společnosti se změnily – na prvním místě stojí peníze a dětem se potom těžko vysvětluje, že i dobré vztahy, vzdělání, slušnost a respekt hrají ve společnosti důležitou roli (Moore, 2013). Změnilo se také postavení pedagogických fakult v rámci univerzit – nebyly považovány za dostatečně prestižní, docházelo k podceňování významu kvalitního vzdělávání budoucích učitelů a výraznému podfinancování (Spilková, 2016).

Ostatně i dnes je otázka kvalifikace pedagogických pracovníků více než aktuální. Vzhledem k tomu, že v září 2019 chybělo na českých školách 6 000 učitelů (a to hlavně ve

velkých městech, kde nejsou učitelé platy kompetitivní), rozhodlo se ministerstvo školství řešit tento problém tím, že umožní vysokoškolsky vzdělaným zájemcům učit i bez předchozího studia na pedagogické fakultě. Toto řešení nepovažují zrovna za šťastné a dále diskutují proč. Podle vypracovaného návrhu by si tito noví učitelé měli potřebné vzdělání do tří let doplnit a ze začátku pracovat pod vedením zkušenějšího kolegy (ČT24, 2019a). Příčinou chybějících pedagogů je především jejich odchod do jiných, lépe finančně ohodnocených profesí. To se týká hlavně nejvýkonnější skupiny učitelů – tzn. učitelů, kteří se věkově pohybují mezi 30 až 50 lety (samozřejmě není možné generalizovat a tvrdit, že ze školství odešli všichni dobří učitelé a zůstali jen ti méně kvalitní). Tato místa pak bývají často nahrazována učiteli v již důchodovém věku, jelikož zájem absolventů pedagogických fakult o práci v oboru není vysoká – přispívají k tomu opět neuspokojivé mzdové podmínky i obavy z náročnosti práce za současných podmínek (Vašutová, 2007).

Pokud porovnáme průměrný plat v České republice, který za rok 2018 činil 31 885 korun, s platem učitele na základní škole, zjistíme, že plat učitele takové výše dosahuje až po několikaleté praxi (viz graf 3), a že i v porovnání s platy ostatních vysokoškolsky vzdělaných lidí, jsou platy učitelů výrazně nižší (viz graf 4) (Český statistický úřad, 2018). Učitelé potom poměrně logicky přijímají místa, která sice neodpovídají jejich oborovému zaměření, ale přinesou jim lepší finanční ohodnocení. A jelikož jim studium na pedagogické fakultě zprostředkovalo relativně široký záběr schopností a znalostí, které mohou v praxi využít, nemívají s uplatněním na pracovním trhu problém (Urbánek, 2005). Vzhledem k tomu, že na prázdná místa nastupují učitelé – důchodci a absolventi nemají o práci ve školství zájem, zvyšuje se věkový průměr učitelských sborů (Vašutová, 2007). Aktuální informace hovoří o tom, že průměrný věk českých pedagogů je 47,2 let (ČT24, 2019b).

Graf 3: Srovnání platu učitele ZŠ s průměrným platem v ČR za rok 2018



Zdroj dat: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, b

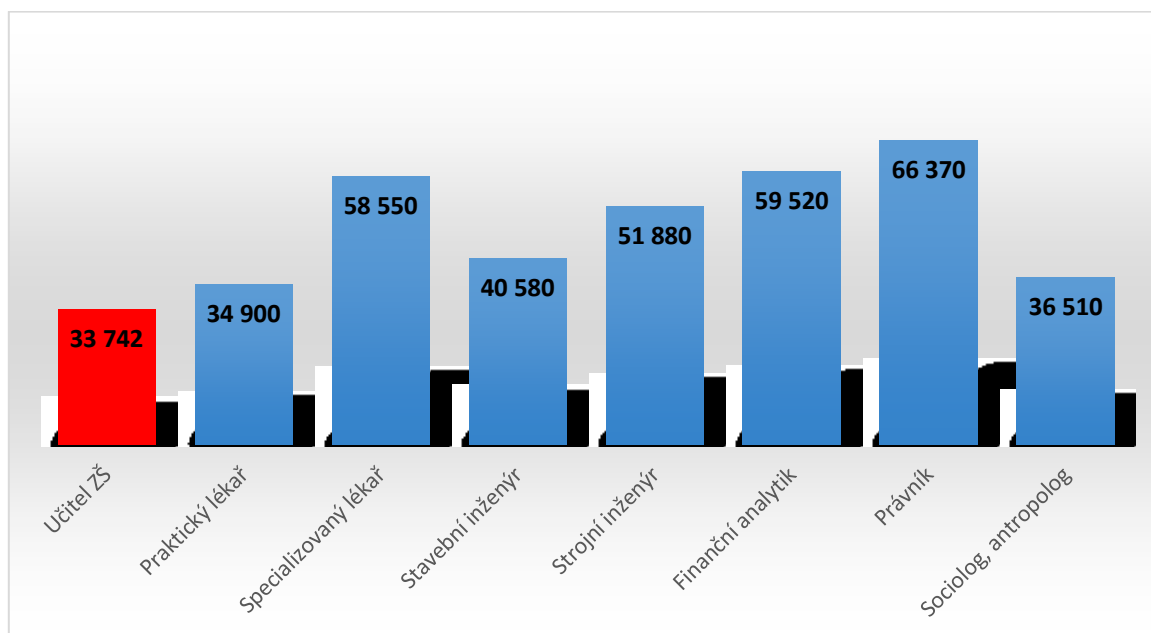
(Pozn.: jsou započítána data z 12. platové třídy, kam učitelé základních škol obvykle náleží)

Graf vytvořen autorkou

Z grafu 3 lze vyčíst, že aby učitel základní školy dosáhl v roce 2018 alespoň hrubého průměrného platu České republiky, který činil 31 885 korun, musel strávit v praxi více než 12 let. Nastupující učitel měl na výplatní pásce částku 29 660 korun.

V médiích se často objevují informace, které udávají, že platy učitelů jsou vyšší než celonárodní průměr, nicméně je třeba reflektovat skutečnost, že do „učitelských platů“ jsou započítávány platy z oboru školství jako celku, tedy i platy ředitelů a dalších vedoucích pracovníků, či vysokoškolských pedagogů podílejících se na výzkumu, což tyto údaje zkresluje a uváděné platy učitelů zvyšuje o několik tisíc (Červenka, 2019).

Graf 4: Porovnání platů učitelů základních škol s platy jiných, vysokoškolsky vzdělaných lidí za 1. polovinu roku 2018 (v Kč)



Zdroj dat: Epřehledy.cz, 2018

Graf vytvořen autorkou

(Pozn.: uvedený učitelský plat představuje průměr vypočítaný z platů odvozených od počtu let v praxi, jak je ukazuje graf 3)

Ačkoli by se z předešlých řádků mohlo zdát, že učitelství je společností zatracováno, obecně se dá říci, že jeho prestiž je naopak relativně vysoká – alespoň to vyplývá z výzkumů prestiže povolání, které jsou realizovány již několik let. Na žebříčku stojí výše než manuální a administrativní povolání, ale níže než tzv. „pravé profese“, kam se řadí např. medicínské obory (viz tabulka 1).

Havlík (1998) dále tvrdí, že výsledky mnoha výzkumů ukazují, že učitelé sebe a své společenské postavení sami často podceňují (Havlík et al., 1998). I to může být nakonec jeden z faktorů, proč učitelé své povolání opouštějí a hledají si práci v jiném, z jejich pohledu prestižnějším oboru (Průcha, 2002).

Tabulka 1: Prestiž povolání za rok 2019

Pořadí	Průměrné body	Povolání
1.	88,6	Lékař
2.	77,3	Vědec
3.	77,0	Zdravotní sestra
4.	72,2	Učitel na vysoké škole
5.	70,1	Učitel na základní škole
6.	67,5	Soudce
7.	61,4	Projektant
8.	61,1	Soukromý zemědělec
9.	60,8	Policista
10.	60,3	Programátor

Zdroj dat: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, 2019

Tabulka vytvořena autorkou

Centrum pro výzkum veřejného mínění realizovalo v červnu 2019 výzkum prestiže vybraných povolání v české společnosti. Respondentům byl předložen seznam 26 profesí a instrukce zněla: „Na seznamu jsou uvedena některá povolání. Vyberte povolání, jehož si vážíte nejvíce a dejte mu 99 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně a obodujte je číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřaďte body od 02 do 98 podle osobního uvážení.“ Žebříček deseti povolání, která mají v očích veřejnosti nejvyšší prestiž, spolu s obdrženým bodovým ohodnocením, zachycuje tabulka 1. Je vidět, že česká veřejnost si učitelského povolání cení poměrně vysoko – již několik let si drží stabilní 4. – 5. místo (v roce 2011 učitele na vysoké i základní škole „přeskočila“ zdravotní sestra, která byla mezi vybraná povolání zařazena nově) (Tuček, 2019). Bylo by ovšem zajímavé sledovat, jestli by se žebříček prestiže povolání nějakým způsobem změnil, pokud by místo generického maskulina „učitel“ na základní škole bylo použito slovo „učitelka“, protože jsou to převážně ženy, kdo toto povolání vykonávají (Václavíková-Helšusová, 2006).

V následujících kapitolách se budu snažit popsat historické i současné příčiny nahlížení veřejnosti na učitelkou profesi, jejíž prestiž je ve společnosti relativně vysoká, nicméně zejména na práci učitelů nižších vzdělávacích stupňů je nahlíženo jako na méně náročnou (např. mezi laiky rozšířený názor, že učitelky v mateřských školách si s dětmi celý den jen hrají a hlídají je).

2.2.4.1 Historické příčiny pohledu společnosti na učitelské povolání

V této kapitole se budu věnovat faktorům, které z historického hlediska ovlivnily náhled společnosti na učitelské povolání.

Urbánek (2005) hovoří o tom, že vývoj učitelství nebyl vyrovnaný, předvídatelný, postupně se vyvíjející, ale že ho doprovázely nečekané zvraty a změny. Byla období, kdy bylo učitelství ze strany veřejnosti podporováno, uznáváno a společnost mu byla celkově nakloněna. Za nejuždnější impulsy k rozvoji považuje obě velké školské reformy z 18. a 19. století⁹ a dále i období první republiky¹⁰. V prestiži povolání bylo v těchto časech učitelství stavěno i nad lékaře nebo soudce (Divinová, 2006). Pak ale přišla období, kdy obliba učitelského povolání ze strany široké veřejnosti stagnovala nebo dokonce klesala – to vše bylo dále ovlivněno hospodářskými a politickými podmínkami dané doby¹¹ (Urbánek, 2005).

Učitel byl historicky považován za někoho, kdo slouží (podle podmínek doby pak tuto službu vykonával směrem k církvi, vlasti, straně...) – tedy za někoho, komu lze rozkazovat,

⁹ V 18. století proběhly tereziánské reformy – hlavním počinem byl Všeobecný školní řád z roku 1774, který ustanovil povinnou školní docházku pro děti od 6 do 12 let. Za vlády Josefa II. pak zodpovědnost za výstavbu škol a výběr učitelů padla na bohaté měšťany – díky financím, kterými tito měšťané disponovali, se školy dočkaly lepšího vybavení, zakládaly se knihovny a zlepšilo se i postavení učitelů. Vznikaly samostatné dívčí školy a tím se otevřel prostor i pro ženy – učitelky.

V 19. století již byla škola součástí každodenního života většiny obyvatel, nicméně podmínky vzdělávání nebyly snadné – ve třídách bylo většinou více než sto žáků na jednoho učitele, který mluvil často jen německy. Proto přišly reformy, které toto upravovaly. Učitel byl pro děti skutečnou autoritou, kterou respektovaly (pravdou je, že učitelé k udržování kázně pomáhala rákoska, která byla běžnou součástí vzdělávacího systému). Skrze říšský školský zákon z roku 1869 se zreformovalo ekonomické postavení učitelů – učitel dostával jen peněžní plat, který musel stačit na to, aby se učitel věnoval výlučně svému povolání a nemusel si přivydělávat jinde. Na konci 19. století se učitelé o své platy aktivně zasazovali prostřednictvím nejrůznějších spolků (Jůva, 1997; Divinová, 2006).

¹⁰ V době trvání první republiky vešly v platnost dva důležité zákony – Metelkův zákon z roku 1919, jehož důsledkem bylo otevření většího počtu českých škol a Malý školský zákon z roku 1922, který zaváděl osmiletou školní docházku, snižoval počty žáků ve třídě, zavedl smíšené třídy chlapců a dívek. Učitelé ale nebyli se změnami úplně spokojeni a sami se stali hybnou silou reformního hnutí v českých zemích. Jejich společenskou prestiž podporoval i fakt, že za nimi stál lidmi oblíbený prezident Masaryk (Jůva 1997).

¹¹ Například v komunismu pohled na učitele ovlivňoval fakt, jestli byli příslušníky komunistické strany – pokud ne, jejich postavení ve společnosti ztratilo na účtě a vážnosti. Pokud ale vstoupili do strany, těšili se vysokého společenského uznání a respektu (Divinová, 2006; Jarolínková, 2011).

zakazovat, s kým jde podle potřeby manipulovat. Charakter podřízené služby může mít přesahy i do současnosti (Urbánek, 2005).

Náhled na učitelskou profesi dle Urbánka (2005) historicky negativně ovlivňuje také skutečnost, že prvními vychovateli a učiteli dětí jsou jejich vlastní rodiče. Ti tak činí bez jakékoli speciální přípravy a předchozího vzdělání. Mají tak pocit, že to, co učitelé (alespoň na nižších stupních školního vzdělávání), dokáží také. Je opomíjen fakt, že práce učitelů je na rozdíl od rodičovského výchovného působení cílenější, intenzivnější a probíhá ve zcela odlišných souvislostech. Tento stav ale neplatil od nepaměti. Jak již bylo řečeno, učitelé platili za autoritu, měli společenské uznání i respekt. Rozvolnění, které Urbánek popisuje, nastalo až po revolučním roce 1989 (Jarolímková, 2011).

Z genderového hlediska bylo učitelství od svého počátku silně maskulinní – ženám byl přístup do profese zapovězen, potřebné vzdělání mohli získat pouze muži. Ženy nejprve působily v rolích vychovatelek, učitelské povolání jako takové se jim otevřelo až ve 20. století a to hlavně díky tomu, že jejich soukromá, „přirozená“ role je též úzce spojována s výchovou dětí. Nicméně se vstupem žen do profese, s její feminizací, začala klesat prestiž tohoto povolání (viz více podkapitola Historické příčiny feminizace) (Václavíková-Helšusová, 2006).

V následující kapitole se zaměřím na příčiny pohledu veřejnosti na učitelské povolání, které mají základ v současné situaci českého školství.

2.2.4.2 Současné příčiny pohledu společnosti na učitelské povolání

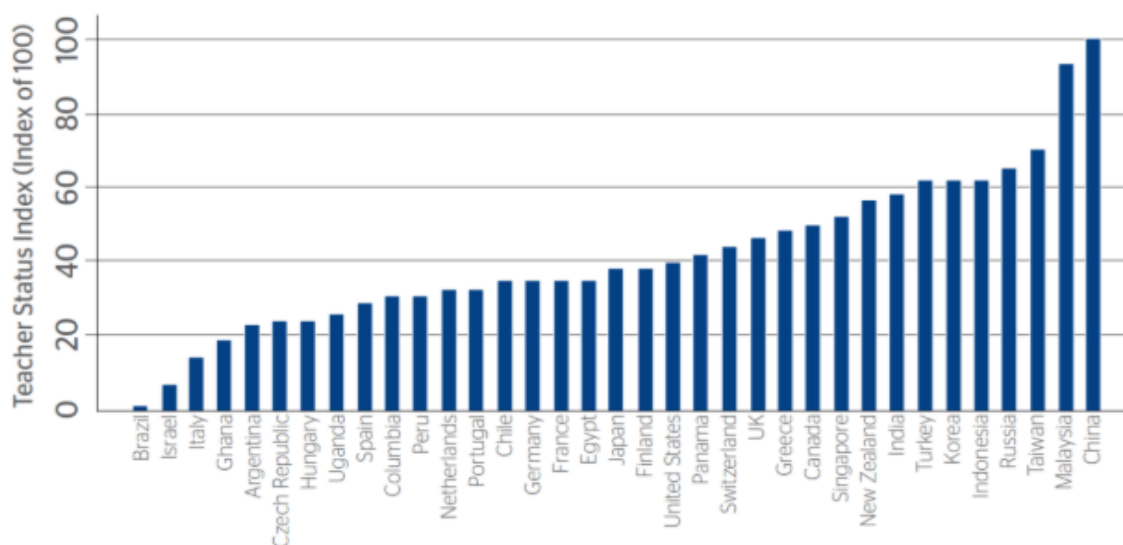
Jak bylo řečeno výše, učitelé byli v minulosti považováni za vzdělance na úrovni (těšili se stejnému, ne-li vyššímu společenskému uznání než lékaři nebo právníci). To však byla realita především 19. století a 20. století – dnes, ve století 21. je tomu jinak a tato kapitola se bude věnovat příčinám, které za pohledem společnosti na prestiž učitelského povolání stojí.

Z již uváděného výzkumu z června 2019 vyplývá, že učitelská profese je veřejností hodnocena relativně vysoko. Učitelé ale subjektivně pocítují, že se jim ve společnosti nedostává takového respektu a vážnosti, jak by očekávali. Bendl (2002) se domnívá, že tyto výzkumy prestiže povolání jsou zkreslené tím, že respondenti spíše než prestiž posuzují náročnost povolání. Tento názor je podpořen i studií The Varkey Foundation¹², ze které

¹² The Varkey Foundation je nadace, která se snaží zlepšovat podmínky vzdělávání a zvyšovat status učitelů po celém světě (The Varkey Foundation).

vyplývá, že s tvrzením, že se učitelé těší vysokému společenskému postavení, souhlasí pouze 30 % dotazovaných. Do značné míry je ale reflektována především psychická náročnost učitelé profese. Vůbec nejlépe si ve společenském žebříčku stojí učitelé v asijských zemích, zejména v Číně, Malajsii a Taiwanu. Do studie bylo zahrnuto 35 zemí světa, a jak je vidět na grafu 5, Česká republika se umístila až na 30. pozici (The Varkey Foundation, 2018).

Graf 5: Status učitelé profese v jednotlivých zemích.



Zdroj dat: The Varkey Foundation, 2018

Z odpovědí také vyplývá, že čeští občané učitelé profese nejčastěji přirovnávají k povolání sociálního pracovníka, zatímco právě v zemích, které se umístily na předních příčkách, je učitel hodnocen stejně jako lékař – stejně jako tomu bylo v minulosti u nás (The Varkey Foundation, 2018). Právě to může být jednou z příčin, proč prestiž učitelé povolání v porovnání s minulostí klesá – česká veřejnost posuzuje učitele spíše jako člověka, z hlediska jeho sociálních kvalit než jako odborníka na vzdělávání. Výzkum, který ke své diplomové práci realizoval Josef Doležel (2012) z Masarykovy univerzity v Brně, dokonce ukázal, že veřejnost skutečné odborníky (např. na matematiku, fyziku, informatiku) v učitelé sborech ani nepředpokládá, a že ti, kdo mají ve svém oboru opravdu hluboké znalosti, jsou ve školách spíše výjimkou¹³ (Doležel, 2012). Do budoucna by mohla

¹³ Odpovědi respondentů se dále lišily podle toho, zda daný člověk má nebo nemá své dítě na základní škole. Převážná část těch, jejichž děti na základní školu v době realizace výzkumu chodily, odpovídala na otázku znalostí učitelé víceméně pozitivně. Dá se ale předpokládat, že hodnotili především konkrétní učitele svých dětí. Naproti tomu ti, kteří na základní škole své děti neměli, pojali své hodnocení více obecně a na znalosti učitelé nahlíželi spíše skepticky (Doležel, 2012).

profesionalita a tím i prestiž učitelského povolání dále utrpět především návrhem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který dává možnost učit i těm, kteří nemají vystudovanou pedagogickou fakultu (viz kapitola Prestiž učitelského povolání). Učitelské povolání by tak mohl vykonávat každý, kdo má vystudovanou vysokou školu. A jelikož o přijetí nových zaměstnanců rozhoduje ředitel školy, může dát práci svým nezaměstnaným příbuzným, přátelům a známým. Tím se dostáváme k otázce, jestli tento návrh do školství nenaláká jen ty, kteří nemohou najít jinou práci. Kvalitní a kvalifikovaní odborníci se své lépe zaplacené práce v oboru asi nevzdají. Cílem tohoto návrhu tak zcela jistě není zvýšit kvalitu vzdělání, ale spíše snížit nároky na výkon profese, deprofesionalizovat ji a zprivatizovat. Nedostatkem učitelů se pouze argumentuje ve snaze zakrýt pravé příčiny. Pokud zákon začne platit, bude v budoucnu velmi těžké prosadit jeho zrušení, protože ředitelé škol se s velkou pravděpodobností postaví proti.

Ani současná situace, kdy učitelé často vyučují předměty, pro které nemají aprobaci, nestaví učitelské povolání v očích veřejnosti do toho správného světla. Ačkoli se české školy obecně potýkají s nedostatkem učitelů, učitelství stále patří k nejpočetnějším povoláním. A právě v tom vidí Walterová (2001) příčinu poklesu společenské prestiže učitelství. Shoduje se v tom například i s Havlíkem a kolektivem dalších autorů (1998), kteří tento pohled zdůvodňují tím, že velká početnost učitelů budí v očích veřejnosti dojem zdánlivě snadného studia na pedagogických fakultách a přístupu k tomuto povolání (Havlík et al., 1998). Ovšem absolventů pedagogických fakult je sice dostatek, nicméně ne všichni se svému oboru reálně věnují. V praxi tak učitelé spíše chybí, než přebývají (viz kapitola Prestiž učitelského povolání). A tak opět vyvstává otázka, kdo a za jakých podmínek může učit, čímž se dostáváme do začarovaného kruhu.

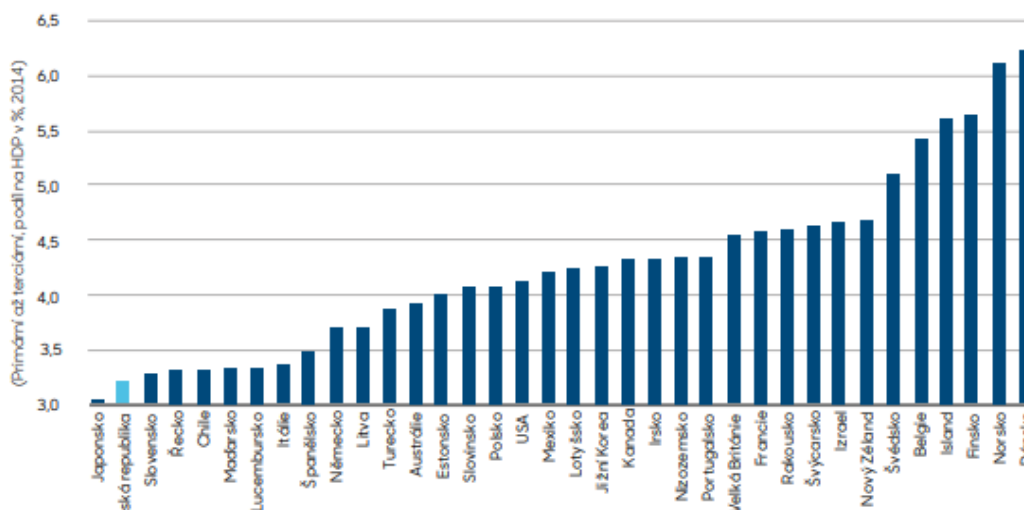
Česká veřejnost si obecně uvědomuje důležitost učitelského povolání pro celou společnost i jeho psychickou náročnost. Nicméně zároveň vnímá, že se české školství nenachází ve zrovna ideální situaci, což v konečném důsledku odnáší právě prestiž a postavení učitelského povolání v očích občanů. Dalším tématem, o kterém se ve spojení s českým školstvím mluví, a které s sebou nese zrovna pozitivní konotace, je tzv. krize školy. O té už pojednává následující kapitola.

2.2.4.3 Krize školy

O krizi školy se nejčastěji mluví ve dvou rovinách. První rovinou je názor, že krize školy souvisí s celosvětově se měnící rolí člověka ve společnosti, ale také s měnící se pozicí vychovatelství, učitelství a pedagogiky obecně. Krize pak samozřejmě nejvýrazněji postihuje ty instituce, které se vzděláváním a výchovou přímo souvisí (Smetáček, 2000). Krize školy je tedy způsobena rozporem mezi funkcí školy jako vzdělávací institucí a proměnami ve vyspělých společnostech (Urbánek, 2005). Pravdou ale je, že společnost se vyvíjí neustále a tak někteří v této souvislosti o krizi školy hovoří již od 19. století.

Hlavním problémem je, že český vzdělávací systém je výrazně podfinancován, a proto reformy probíhají jen velmi pomalu a velmi opatrně – společnost se ale vyvíjí a předpokládá rychlé a radikální systémové reakce a změny. Vzdělávání by tak mělo být, v zájmu celé současné i budoucí společnosti, jednoznačnou vládní prioritou. Jak ale dokládá graf 6, Česká republika patří v rámci OECD¹⁴ k zemím, kde je do vzdělávání investován nejmenší podíl veřejných prostředků (Aspen Institute Central Europe¹⁵, 2018; OECD, 2018).

Graf 6: Veřejné výdaje na vzdělávání v rámci zemí OECD z roku 2014¹⁶. Určující je procento HDP investované do vzdělávání.



Zdroj dat: Aspen Institute Central Europe, 2018

¹⁴ OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) je mezinárodní organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, která vznikla roku 1961. V současné době sdružuje 36 rozvinutých zemí – Česká republika je jejím členem od roku 1995 (Stálá mise České republiky při OECD v Paříži).

¹⁵ Aspen Institute Central Europe je středoevropská pobočka mezinárodní neziskové organizace Aspen Institute. Podporuje mezioborovou spolupráci a diskuzi o globálních problémech v rámci České republiky, střední Evropy i euro-atlantického prostředí (Velvyslanectví České republiky ve Washingtonu, 2012)

¹⁶ V průběhu dalších let došlo jen k nepatrným změnám (Aspen Institute Central Europe, 2018).

Druhá rovina, která je diskutována v souvislosti s krizí školy, je situace českých učitelů. Učitelé byli, jsou a budou nejdůležitějšími aktéry vzdělávacího procesu. Jejich kvalita přitom do značné míry závisí na perspektivě učitelství, tzn. na výši platů a na jejich růstu během praxe. Čeští učitelé jsou ale v rámci OECD nejhůře placenými učiteli. Studie dále ukazují, že jejich průměrný plat dosahuje pouze 56 % průměru platu ostatních vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců, zatímco v ostatních zemích OECD je to 86 %. Stejně tak plat ředitelů škol je ve srovnání s platy ředitelů v ostatních zemích OECD relativně nízký. V rámci kariérní dráhy navíc plat roste jen velmi pomalu. Jak již bylo uvedeno výše, tyto skutečnosti snižují atraktivitu učitelského povolání v očích potenciálních zájemců o výkon tohoto povolání. Důsledkem je potom neustálé zvyšování věkového průměru učitelských sborů, který je o něco vyšší, než je průměr všech zemí OECD a také chybějící kantoři některých předmětů (OECD, 2018).

Dle Aspen Institute Central Europe (2018) potřebuje české školství jasnou vizi, strategii, podle které by mělo dále směřovat. S ohledem na rychle se měnící společnost je tento požadavek nadmíru aktuální. Je také třeba počítat s tím, že výsledky zaváděných reforem se neprojeví hned – měli bychom mít na paměti, že dnes budujeme vzdělávací systémy pro budoucnost, v nichž by měly fungovat školy, kde mají učitelé tu správnou motivaci ke své práci, kde jim technologie pomáhají zajistit vyšší kvalitu vzdělávání, kde studenti získají základní socio-kulturní dovednosti, kde se všichni cítí bezpečně (The World Bank, 2019). Zavádění nových opatření, stejně tak jako zatraktivňování učitelské profese pro absolventy pedagogických fakult, je ale závislé na investicích do vzdělávání.

Světová banka na krizi školy nahlíží ještě z jiného úhlu. Ze vzdělávání profitují jak jedinci, tak celé společnosti. Jednotlivcům se díky vzdělání otevírají lepší pracovní příležitosti, pro společnost to znamená silnější instituce, ekonomický růst, snižování chudoby a pobídky k inovacím. Už dávno ale nestačí, aby se žáci naučili číst a psát. Měli by být schopní pracovat s informacemi, kriticky myslet a utvářet si vlastní názory, být kreativní, komunikativní, měli by umět spolupracovat – zkrátka by měli být ve svých dovednostech značně flexibilní. I zde se pozornost Světové banky upírá na učitele – je třeba jim pomoci k větší efektivitě, jelikož pozitivní změna může vzejít pouze od kvalitních učitelů. Dále je třeba zlepšit technologické možnosti vzdělávacího procesu a posílit školský management – to jsou dle Světové banky kroky vedoucí k úspěchu (The World Bank, 2019).

Pro krizi školy neexistuje jednotná definice, nicméně nejčastěji se o ní mluví v kontextech, které jsem v rámci této kapitoly uvedla. Pokud bych měla všechny zmíněné roviny spojit a s jejich pomocí krizi školy vysvětlit, řekla bych, že je to situace, kdy není

vzdělávací systém schopný reagovat na společenské změny, a to především z důvodu nedostatku financí, což se dále odráží na kvalitě poskytovaného vzdělání a tím na stavu celé společnosti.

2.2.4.4 Je učitelství profesí, semiprofesí nebo má sklony k deprofesionalizaci?

Klíčovou prioritou vzdělávacích politik ve vyspělých zemích světa je důraz na kvalitní vzdělávání učitelů, na jejich rozvoj a vysokou profesionalitu – na profesionalizaci učitelství. Profesionalizace je z pohledu sociologie cesta od tzv. semiprofese k tzv. pravé profesi. Pravé profese se vyznačují profesními a expertními znalostmi, dlouhou dobou speciální přípravy na výkon tohoto povolání (kromě studia na vysoké škole je zdůrazňováno celoživotní vzdělávání), celoživotní angažovaností a zájmem o svůj obor, etickým kodexem, autonomií a odpovědností, vysokou důvěrou, autoritou a prestiží v očích široké veřejnosti. Učitel by měl vědět, proč svou práci dělá, měl by mít stanové cíle, ke kterým svou činnost směřuje, měl by mít zájem o své žáky, o jejich individualitu, rozvíjet jejich myšlení a osobnost (Spilková, 2016).

Pokud srovnáme profesionalizaci učitelství ve vyspělých zemích a u nás, dojdeme k závěru, že v České republice je učitelství spíše na úrovni semiprofese a v mnoha ohledech má sklony až k deprofesionalizaci. Neexistuje etický kodex, profesní autonomie a zodpovědnost některých učitelů nedosahuje míry, která by odpovídala standardům tzv. pravých profesí. Příčinou je fakt, že profesionalita učitelů byla mnoho let omezená, učitelé měli pouze minimální autonomii v profesním rozhodování, což bylo typické pro centralizované vzdělávací systémy. Řada učitelů pak měla problém adekvátně zareagovat na měnící se podmínky a i v současné době je na ně nahlíženo jako na ty, co brzdí transformační změny, odmítají inovace a zabředávají do stereotypů. Úvahám o deprofesionalizaci učitelství nahrává i fakt, že je tato profese silně feminizována – a to, jak již bylo uvedeno, snižuje prestiž tohoto povolání, problémem je také zmiňovaný nedostatek učitelů a následné obsazování volných míst nekvalifikovanými pedagogy (Spilková, 2016).

2.3 Feminizace českého školství

V následujících několika kapitolách se budu věnovat jevu, který je pro školství charakteristický – je jím jeho výrazná feminizace. Ta je obecně definována jako početní převaha žen v některých odvětvích, případně jako proces, který k tomuto stavu směřuje (Navarová, 2017). Feminizace je nejhlasitěji diskutována právě ve spojení se školstvím. Je chápána jako negativní jev, který je třeba zvrátit – projevuje se zde snaha nalákat do školství více mužů (naopak v odvětvích, kde muži výrazně dominují, opačné snahy pozorovány nejsou – je to odůvodňováno tím, že tato odvětví nejsou pro dívky vhodná¹⁷ – Bourdieu v této souvislosti hovoří o tom, že sociální role jsou sexualizované, propojené s identitou a že tato identita by mohla být nástupem žen ohrožena) (Bourdieu, 1998; Smetáčková et al., 2005). S tím souvisí i skutečnost, že nejen v České republice jsou feminizované profese finančně hůře odměňovány.

Navarová (2017) chápe nižší finanční ohodnocení ve školství jako důsledek feminizace, někteří autoři jej naopak uvádějí spíše jako příčinu nízkého počtu mužů v učitelské profesi. Ve skutečnosti jsou tyto procesy na sebe navázané a vzájemně na sebe působí – čím více žen v profesi, tím nižší finanční ohodnocení – feminizace je tedy příčinou nižších platů. Ovšem platí také to, že čím nižší plat profese nabízí, tím méně je atraktivní pro muže – feminizace je v tomto případě důsledkem nízkého platu.

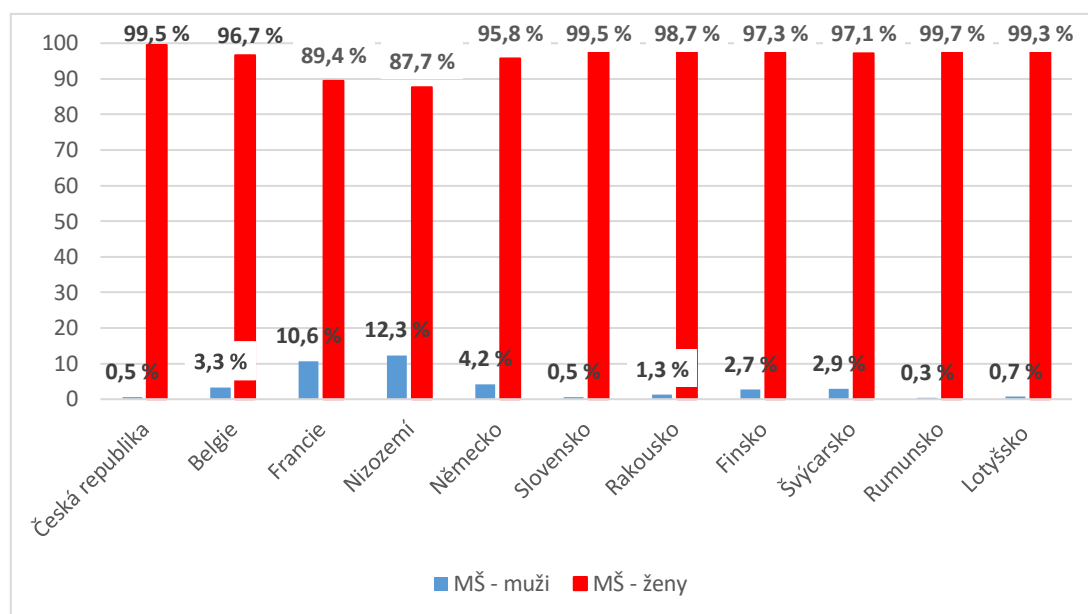
Kdybychom na chvíli zabrousili do matematiky, platí zde nepřímá úměra – čím nižší stupeň vzdělávání, tím více učitelek v něm působí. Feminizované je především předškolní vzdělávání (99,5 % žen) a základní vzdělávání (86 % žen), která jsou spojována především s péčí a výchovou a tak tradičně se ženami, ale i na středních školách stojí za katedrou častěji ženy (60 %). Se situací na školách do značné míry korespondují data o uchazečích, přijatých studentech i absolventech pedagogických fakult – ve všech skupinách bychom napočítali více žen (viz kapitola Studující na vysokých školách) (Bendl, 2002).

Feminizace učitelské profese ale není jevem, který je charakteristický pouze pro české školství. Dalo by se říct, že se vyskytuje ve všech vyspělých zemích, někde ve větší, někde v menší míře, nejvíce, stejně jako u nás, v rámci předškolního a základního vzdělávání. Skutečnost, že ve školství převažují ženy, je totiž logickým vyústěním vývoje, jakým se

¹⁷ V roce 2017 rozjelo Vysoké učení technické v Brně (co do počtu studentů největší technická univerzita v republice) náborovou kampaň se sloganem Sem patří!, která měla za cíl motivovat dívky středních škol, aby si podaly přihlášku na některý z technických oborů. Kromě toho chtěli rozprout celospolečenskou diskuzi o nedostatku dívek v těchto odvětvích (Cinebonbon, 2017).

ženám otevírala jednotlivá povolání – nejprve získaly přístup do těch profesí, které se nevyklučovaly s tradiční konstrukcí feminity. Ačkoli možnost mezinárodního srovnání je vlivem různorodosti vzdělávacích systémů omezená, pokud budeme brát v úvahu podíl žen v učitelské profesi, řadíme se mezi země, které v tomto ohledu vykazují nejvyšší hodnoty (viz grafy 5, 6 a 7) (Bendl, 2002).

Graf 7: Podíl mužů a žen v povolání učitele/učitelky v MŠ ve vybraných evropských zemích v roce 2017

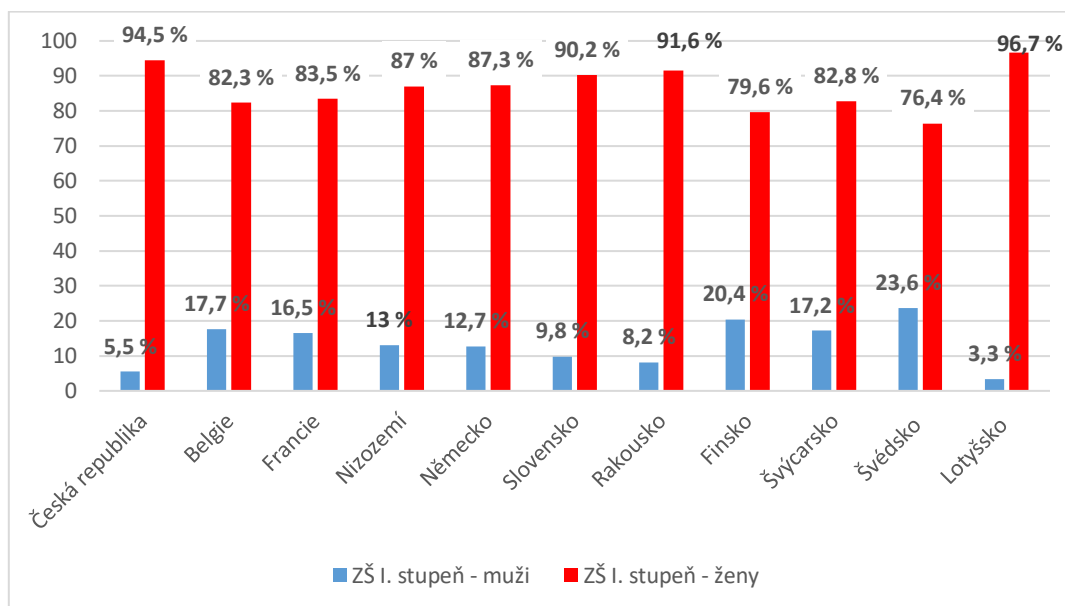


Zdroj dat: Eurostat

Graf vytvořen autorkou

Graf 7 udává podíly mužů a žen v učitelských pozicích v mateřských školách za rok 2017 ve vybraných evropských zemích (pro některé země nebyla data za rok 2017 k dispozici). Nejvíce mužů – učitelů v mateřských školách mají v Nizozemsku – 12,3 %, nejméně naopak v Rumunsku – 0,3 %. Česká republika (spolu s našimi slovenskými sousedy) je v těsném závěsu právě za Rumunskem. V mateřských školách zde učí jen 0,5 % mužů.

Graf 8: Podíl mužů a žen v povolání učitele/učitelky na I. stupni ZŠ ve vybraných evropských zemích v roce 2017

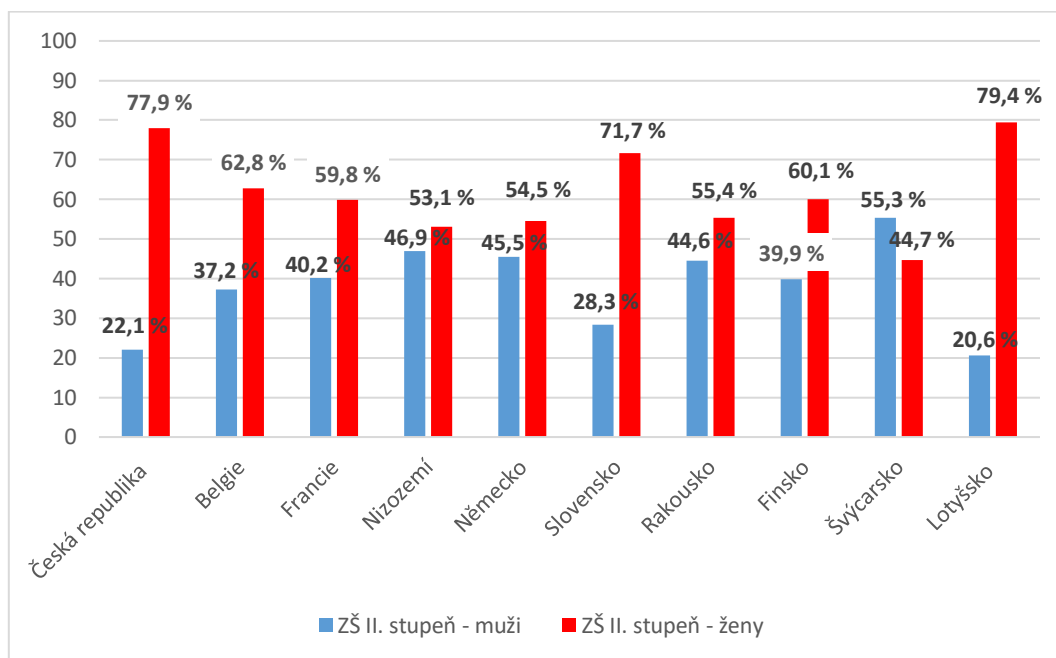


Zdroj dat: Eurostat

Graf vytvořen autorkou

Z grafu 8 můžeme vyčíst, kolik procent mužů a žen působilo v učitelské profesi na prvním stupni základní školy ve vybraných evropských zemích v roce 2017. Nejvíce mužů na prvním stupni základní školy učí ve Švédsku – 23,6 %, nejméně naopak v Lotyšsku – 3,3 %. Česká republika je se 5,5 % mužů vyučujících na prvním stupni základní školy mezi zeměmi, kde feminizace základního školství dosahuje nejvyšší úrovně.

Graf 9: Podíl mužů a žen v povolání učitele/učitelky na II. stupni ZŠ ve vybraných evropských zemích v roce 2017



Zdroj dat: Eurostat

Graf vytvořen autorkou

Z grafu 9 vyplývá, že situace na druhém stupni základní školy je od situace na prvním stupni odlišná – počet mužů – učitelů značně roste. Ve Švýcarsku jich je dokonce více než žen – učitelek. Česká republika se ale i v tomto případě krčí na konci žebříčku (pokud hodnotíme podíly vyučujících mužského pohlaví) – na druhém stupni základních škol učí pouze 22,1 % mužů (za námi už je pouze Lotyšsko, kde vyučuje ještě o 1,5 % mužů méně).

Z výše uvedených grafů je zřejmé, že feminizace českého předškolního a základního školství je ve srovnání se situací v dalších evropských zemích vysoká, resp. že dosahuje často ještě vyšších hodnot než v zahraničí. Následující kapitoly se budou zabývat právě situací tady u nás, v České republice. Nejprve se zaměřím na historický kontext, poté rozeberu současnou situaci, ve které se české školství momentálně nachází.

2.3.1 Historický kontext

V následující kapitole bych chtěla rozebrat historický kontext, který stojí za současnou situací českého školství a jeho feminizace. Ta se samozřejmě neobjevila náhle, z ničeho nic, ale má své příčiny ve společnosti, politice, ekonomice a dalších strukturách fungování státu (Urbánek, 2005).

V této souvislosti Bendl (2002) poukazuje na historické propojení mezi vysokým počtem žen – učitelek na základních školách a politickou a ekonomickou situací v Čechách. Zatímco za první republiky byl podíl žen na základních, tehdy ještě obecných školách, třetinový, po druhé světové válce už ženy v základním školství tvořily 40 % pedagogických pracovníků¹⁸ (Bendl, 2002). K vyrovnání stavu došlo v 50. letech, nicméně od té doby podíl žen v českém školství roste (Urbánek, 2005).

Pokud se však podíváme do úplných začátků učitelské profese, byli to právě výhradně muži¹⁹, kteří mohli pro výkon tohoto povolání získat potřebné vzdělání. Ženám byl přístup do profese odepřen nejdříve úplně, později zastávaly pozice vychovatelek a učitelské povolání jako takové se jim více otevřelo až ve 20. století. Stály za tím dvě skutečnosti – první skutečností bylo to, že bylo v roce 1890 otevřeno první dívčí gymnázium Minerva, které dívkám kromě vyššího vzdělání otevíralo i dveře ke studiu na vysokých školách a tím k učitelské profesi. Zadruhé tomu pomohla i „přirozená“ úloha žen v rámci rodiny, tj. výchova a péče o děti, díky níž se předpokládalo, že povolání učitelky bude žena vykonávat dobře, jelikož je pro něj z rodiny kvalifikována (Václavíková-Helšusová, 2006). Nicméně – byla to právě vlastní rodina – děti a manžel – kterých byla učitelka na prahu 20. století nucená se vzdát ve prospěch výkonu svého povolání. Zákon totiž postupně zavedl v Čechách, na Moravě i ve Slezsku učitelský celibát²⁰, a to pro ženu jako učitelku znamenalo jediné – žádný muž, žádné děti. Mělo se za to, že žena, která se musí starat o vlastní domácnost, děti a manžela, by pak mohla zanedbávat povinnosti vyplývající z učitelského povolání – neměla by tolik času věnovat se přípravě, neměla by dostatek energie na

¹⁸ Právě poválečné období znamenalo pro feminizaci určitých oborů (a mezi ně patřilo i učitelství) největší zlom. Během války se museli muži účastnit bojů a na jejich místa nastupovaly ženy, aby byl zajištěn chod společnosti. Po skončení válek pak sledujeme dva jevy – zatímco na západě Evropy a v USA se ženy vrací zpátky do domácností, na východě Evropy se otázka zaměstnanosti žen zařadila do programu politických stran. Avšak i tady ženy zůstávaly v povoláních, která byla považována za ženská (Smetáčková, 2007).

¹⁹ Učitelství, coby mužská doména, netvořilo v tradiční společnosti žádnou výjimku – muži byli běžně aktivní ve veřejné sféře, zatímco ženy se staraly o domácnost (Smetáčková, 2005).

²⁰ Učitelský celibát platil pouze jednostranně – týkal se jen žen v rolích učitelek, nikoli mužů (Bendl, 2002).

vzdělávání a výchovu cizích dětí – zkrátka, nemusela by se své práci věnovat s plným nasazením. Zákon zůstal v platnosti téměř dvacet let – jedním z argumentů pro jeho zrušení bylo to, že v učitelkách národ ztrácí inteligentní matky, které by byly schopné vychovat ze svých dětí uvědomělé a silné jedince (Bendl, 2002; Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky).

V roce 1910 učilo v Čechách 394 žen na 1 000 ekonomicky aktivních osob působících v oboru učitelství. Tento rok označuje Václavíková-Helšusová (2006) za počátek feminizace učitelské profese v českých zemích. Ta je, jak již bylo řečeno, definována jako početní převaha žen v určitých odvětvích. Přibližně třetinový podíl žen v učitelství v roce 1910 ale početní převahu stále netvoří. O feminizaci tedy můžeme poprvé hovořit až na počátku 60. let, kdy ženy tvořily více než 66 % učitelského sboru (viz následující kapitola). To, že se učitelské povolání začalo profilovat jako „ženské“ má příčinu v tom, že je možné s ním skloubit péči o rodinu a domácnost, ale také v představě, že v něm žena může uplatnit svou „přirozenost“ (starat se, pečovat) (více viz kapitola Příčiny feminizace) (Smetáčková, 2005).

2.3.1.1 Vývoj feminizace v čase

Vývoj feminizace byl již stručně nastíněn, nyní se na časovou osu, která české školství přivedla až do současné situace, podíváme podrobněji. Zaměříme se přitom na stavy učitelů na základních (dříve obecných) školách, a to zejména v letech, které byly určujícími roky pro rozvoj školství a růst počtu žen v učitelském povolání.

První roky Rakouska-Uherska

Rok	Počet učitelů celkem	Z toho % žen
1868	10 385	4,6 %
1871	9 655	1,77 %
1875	12 933	9,5 %

Zdroj dat: Bendl, 2002

České země byly v letech 1867-1918 součástí Rakouska-Uherska. V roce 1869 vešel v platnost Říšský školský zákon, díky kterému došlo k rozvoji obecného školství. Zákon mimo jiné zřizoval Ústav pro vzdělávání učitelek – absolventky získaly kvalifikaci pro výkon učitelského povolání v obecných školách (Seebauer, 2014).

Poválečné období – období první republiky

Rok	Počet učitelů celkem	Z toho % žen
1918	33 075	32,3 %
1922/23	37 874	30 %
1937/38	43 291	38,6 %

Zdroj dat: Bendl, 2002

V období první republiky, tj. v letech 1918 až 1938, podíl žen postupně rostl. Vznikem první republiky se české školství nadále rozvíjelo a zvyšovaly se i počty vyučujících (Bendl, 2002). Stav školství v tomto období nejvíce ovlivnil Malý školský zákon z roku 1922, který sjednotil dobu trvání povinné školní docházky na 8 let na území celého Československa (pro slovenské děti dosud platilo povinných šest let), snižoval počty žáků ve třídě, zavedl smíšené třídy a zrovnoprávnil učitele a učitelky. Na konci prvorepublikového období dosahovalo procento žen v učitelském povolání svého dosavadního maxima – 38,6 %. Učitelská profese měla v tehdejší době také velkou podporu ze strany prezidenta Tomáše G. Masaryka (Jůva, 1997).

Druhá světová válka

Rok	Počet učitelů celkem	Z toho % žen
1941/42	26 126	34,6 %
1945/46	36 995	41,1 %

Zdroj dat: Bendl, 2002

Druhá světová válka probíhající v letech 1939 – 1945 poznamenala i školství. Správa českých škol se dostala pod nacistickou nadvládu – nejdříve se pokračovalo v systému, který fungoval za první republiky, nicméně brzo došlo k výraznému omezování a zavírání národních škol – v letech 1941/42 poklesl počet učitelů oproti rokům 1938/39 téměř o polovinu²¹. Procento žen ve výkonu profese ale kleslo pouze nepatrně. Po konci války byla obnovena činnost uzavřených českých škol a počet učitelů, stejně tak jako podíl žen z tohoto počtu, tak opět znatelně stoupl (Jůva, 1997; Smetáčková, 2007).

²¹ Dalším důvodem poklesu počtu učitelů by mohla být i skutečnost, že mezi lety 1939 – 1945 bylo Slovensko, v té době Slovenský stát, samostatnou zemí. Bohužel není jasné, zda Bendl ve svých datech vychází pouze z údajů pro české země, nebo zahrnuje i Slovensko.

Komunistický režim v Československu

Rok	Počet učitelů celkem	Z toho % žen
1948/49	38 960	46,7 %
1953/54	44 100	55,3 %
1960/61	59 288	66,4 %
1969/70	62 572	73,1 %
1980/81	57 044	80,3 %
1984/85	60 173	83 %

Zdroj dat: Bendl, 2002

V únoru roku 1948 se v Československu dostala k moci komunistická strana. Komunisté přinesli koncept jednotné státní školy – všechny školy spravoval stát, rozhodoval o tom, co a jakým způsobem se bude učit (Jůva, 1997). Zatímco jinde ve světě, zejména v rozvinutých zemích, byly poválečné snahy orientovány na návrat žen do domácností, v komunistickém Československu byl trend přesně opačný – politika plné zaměstnanosti prosazovala rovnost pohlaví v možnosti pracovat za mzdu (spíše než o možnost šlo ale o nutnost) (Pavlík, 2005). A jelikož žena zpravidla v soukromí pečovala o domácnost, manžela a děti, hledala zaměstnání, které by jí na tyto povinnosti poskytlo dostatek času – učitelství se proto jevilo jako ideální (Smetáčková, 2005). Komunistický režim navíc upřednostňoval kolektivitu, tzn. kolektivní výchovu dětí (jesle, školky), kolektivní domy a s tím spojenou profesionalizaci péče o domácnost (dříve soukromé povinnosti ženy se měly přenést do veřejného prostoru – tzv. „Osvobozená domácnost“) – tím měla žena získat více času pro výkon svého povolání, aniž by zanedbávala péči o rodinu (Havelková, 2015). Z uvedených dat je evidentní, že v době komunistického režimu podíl žen – učitelek v rámci učitelské profese na základní škole trvale stoupal. V letech 1953/54 poprvé překročil hranici 50 %.

Ani po pádu komunismu se situace československého a později českého školství s ohledem na vysoké počty žen v učitelském povolání, nezměnila. Trvale se podíl žen – učitelek v základním školství pohyboval nad 80 %, v současné době to je 86 %, ale o tom už bude pojednávat následující kapitola.

2.3.2 Současná situace

Zastoupení žen v jakékoli profesi je nejen statistickým ukazatelem, ale také socioprofesionálním jevem, který ovlivňuje charakteristiku profese a její prestiž – ta vysokým zastoupením žen v učitelství značně „trpí“, jelikož současná společnost stále výše hodnotí maskulinitu a na vše, co je spojováno se ženami, je nahlíženo jako na méně hodnotné, méně kvalitní (Walterová, 2001; Vašutová, 2004). I kvůli vysokému počtu žen ve výkonu povolání se o učitelství mluví jako o semiprofesi. Etzioni (1969) kromě tohoto důvodu uvádí ještě další dva, proč nemá učitelství ve společnosti takový status jako tzv. pravé profese. Je to zaprvé proto, že učitelská profese je vykonávána v organizacích, které jsou hierarchicky strukturované a více než na autoritu profese se tu nahlíží na autoritu administrativní. Druhým důvodem je fakt, že učitelů je mnoho a jak již bylo řečeno – je mezi nimi vysoký počet žen (Etzioni, 1969; Havlík et al., 1998).

V následujících kapitolách se budu současně situaci kolem feminizace českého školství věnovat podrobněji – zaměřím se na strukturu studentů na pedagogických fakultách a poté na složení samotného učitelstva.

2.3.2.1 *Studující na pedagogických fakultách VŠ*

Nevyrovnaný poměr mezi muži a ženami v učitelství je patrný již během přípravy na výkon tohoto povolání. Pokud bychom uvažovali již střední školy s pedagogickým zaměřením, ve školním roce 2018/2019 je navštěvovalo 12 369 dívek a pouze 626 chlapců (školy pedagogického typu se ve zpracování Českého statistického úřadu objevují spolu se středními školami zaměřenými na sociální péči, reálných studentek učitelství bude tedy o něco méně) (Český statistický úřad, 2019b).

Na vysokých školách, které zprostředkovávají vzdělání budoucím učitelům, také studují převážně ženy. Tento trend se v České republice drží již od 50. let – od té doby se podíl studujících žen na pedagogických fakultách pohybuje mezi 70 – 80 % (Václavíková-Helšusová, 2006). Během studií se také formuje již zmiňovaná nepřímá úměra – čím nižší stupeň ve vzdělávacím procesu, tím vyšší zastoupení žen mezi učitelkami, v tomto případě studentkami. Profil studentů pedagogických fakult se vyznačuje také tím, že častěji pocházejí z rodin, které přísluší k nižší střední třídě, anebo z rodin, kde je alespoň jeden z rodičů učitelem – projevuje se zde značná kontinuita povolání, jedná se o tradiční povolání v rámci rodiny (Průcha, 2002).

Nicméně podle průzkumu, který si nechala udělat pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, není obecně o studium učitelství mezi středoškoláky příliš velký zájem. Uvažuje

o něm jen čtvrtina maturantů, ale každý druhý navíc s tím, že po absolvování studia nechce učit²². Pedagogická fakulta také pro mnohé představuje jakýsi záložní plán pro případ, že by nevyšlo studium vysněného oboru. Důvody jsou víceméně ve všech případech stejné – nízké platy a nízká prestiž učitelského povolání – studenti nejsou pro vstup do povolání dostatečně motivováni (Lioliasová, 2017). Ti, pro něž je pedagogická fakulta druhou volbou, si také často představují, že studium pedagogiky není tak náročné a pravdou zůstává fakt, že znalosti, které studenti na fakultě získají, mohou zúročit i v jiných profesích, nejen v učitelství (Urbánek, 2005). Autorka průzkumu, Petra Holečková, také upozorňuje na skutečnost, že na každé tři dívky – zájemkyně, připadá pouze jeden zájemce mužského pohlaví (Lioliasová, 2017). O situaci na pedagogických fakultách českých vysokých škol pojednává tabulka 2.

²² Urbánek (2005) se domnívá, že neexistuje žádný jiný obor, kde by studující již v průběhu studia (a někteří ještě před jeho započítím) v tak velké míře počítali s tím, že se studovanému oboru nebudou v budoucnosti profesně věnovat. Mezi těmi, kdo se učitelství po absolvování pedagogické fakulty nikdy nevěnují, je větší podíl mužů.

Tabulka 2: Studenti pedagogických fakult na českých veřejných vysokých školách k 21. 1. 2020

Univerzita	Celkový počet studentů na PdF	Z toho ženy	Z toho muži
Univerzita Karlova	5 141	4 040 (78,6 %)	1 101 (21,4 %)
Jihočeská univerzita	2 160	1 589 (73,6 %)	571 (26,4 %)
Univerzita J.E. Purkyně	2 721	2 182 (80,2 %)	539 (19,8 %)
Masarykova univerzita	4 603	3 734 (81,1%)	869 (18,9 %)
Univerzita Palackého	4 882	4 132 (84,6 %)	750 (15,4 %)
Ostravská univerzita	2 281	1 670 (73,2 %)	611 (26,8 %)
Univerzita Hradec Králové	2 819	2 322 (82,4 %)	497 (17,6 %)
Západočeská univerzita	1 883	1 394 (74 %)	489 (26 %)
Technická univerzita Liberec (pozn.: Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická)	2 127	1 590 (74,8 %)	537 (25,2 %)

Zdroj dat: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020a, 2020b

Tabulka zpracována autorkou

Z uvedených dat je více než patrné, že mezi muži nepanuje o studium učitelství velký zájem. Jak již bylo řečeno, je to dáno především nízkými platy v učitelské profesi a nízkou společenskou prestiží tohoto povolání. Pedagogické fakulty navštěvovalo k uvedenému datu celkem 28 617 studujících – z toho 22 653 žen, tj. bez pár desetin 80 % všech studujících, což odpovídá nastolenému trendu²³.

²³ Popsaná situace platí pro pedagogické fakulty vysokých škol. Nicméně vzdělávání pedagogů může probíhat i mimo tyto instituce. Učitelům a učitelkám mateřských škol a vyučujícím uměleckých předmětů na základních uměleckých školách a konzervatořích pro výkon povolání stačí absolvovat vyšší odbornou školu či střední školu pedagogického zaměření. Po vyučujících na vyšších odborných školách se pedagogické vzdělání nevyžaduje. Učitelé všeobecně vzdělávacích a teoretických odborných předmětů by měli být vysokoškolsky

2.3.2.2 *Vyučující v českých školách*

Na předešlých stránkách již bylo o feminizaci českého školství řečeno mnohé. Pojdme si nyní tyto informace shrnout a přidat nové, abychom si utvořili ucelenou představu o feminizačním procesu v rámci učitelské profese u nás.

Graf 1 ukazuje podíl mužů a žen v učitelském povolání v mateřských, základních i středních školách za rok 2018. Zatímco v mateřských školách je pedagogický sbor tvořen téměř ze 100 % ženami, na základních školách je to 86 % a na středních školách klesá podíl žen – učitelek na 60 %. Na školách, které mají všeobecné nebo humanitní zaměření, přitom působí více žen než na školách technických. To je dáno tím, že muži častěji vyučují předměty jako je matematika, fyzika nebo chemie, tj. předměty, které vychází z vědeckých disciplín, které jsou tradičně přisuzované spíše mužům; stejně tak na středních školách, kde je více učitelek – žen, studuje více dívek a naopak (Václavíková-Helšusová, 2006; Pavlík a Smetáčková, 2006). Zatímco učitelé – muži jsou často nahlíženi jako vzdělaní odborníci, na učitelky se mnoho lidí dívá spíše jako na vychovatelky a pečovatelky, i když mají stejné vzdělání jako mužští kolegové (Kynčlová, 2008). Toto rozložení je dáno tím, že zejména předškolní vzdělávání a první stupeň základního vzdělávání je dááno do souvislosti především s péčí a výchovou a ty jsou v rámci genderových stereotypů tradičně spojovány se ženami (již samotný název „mateřské školy“ odkazuje k dominanci ženského elementu) (Václavíková-Helšusová, 2006). Strukturu pedagogických pracovníků podle pohlaví na všech stupních škol v České republice odráží tabulka 3.

vzdělaní v oboru, který odpovídá vyučovanému předmětu, učitelé praktického vyučování a praxe se vzdělávají na vysokých, vyšších odborných nebo středních školách, jejichž výstupem je maturitní zkouška. Genderové složení studentů například technických oborů vyšších odborných škol se bude od pedagogických fakult značně lišit. Dle Českého statistického úřadu studovalo ve školním roce 2018/2019 technické vědy a nauky na vyšších odborných školách 1 318 mužů a pouze 576 žen. Tito lidé budou po absolvování svého oboru moci učit na vyšších odborných školách. Z dat už ale bohužel nevyčteme, kolik z nich se pro učitelkou dráhu rozhodne (European Commission, 2019; Český statistický úřad, 2019a).

Tabulka 3: Zastoupení žen a mužů v učitelské profesi ve školním roce 2018/2019 v České republice

Typ zařízení	Počet učitelů celkem	Z toho žen	Z toho mužů
Mateřské školy	30 580,8	99,4 %	0,6 %
Základní školy	63 345,3	84,5 %	15,5 %
Střední školy	38 223,4	60,2 %	39,8 %
Konzervatoře	1 035,8	52,3 %	47,7 %
Vyšší odborné školy	1 363,0	66,0 %	34,0 %
Vysoké školy	14 590,0	37,5 %	62,5 %

Zdroj dat: Český statistický úřad, 2019c

Tabulka vytvořena autorkou

Z uvedených dat jde opět vyčíst již mnohokrát zmiňovaný trend – čím vyšší stupeň vzdělávání, tím menší počet žen v pozici vyučujících (výjimku tvoří vyšší odborné školy) – a tak, zatímco v mateřských školách je téměř 100% zastoupení žen, na vysokých školách se situace obrací a učí zde vyšší procento mužů. Je to dáno tím, že vysoké školství je spojeno s vědeckou prací (a věda zase s muži), s vyšší společenskou prestiží a finančním ohodnocením.

(Pozn.: Údaje v tabulce se v pár jednotkách procent liší od dat, která jsou zpracována např. v grafu 1 – je to dáno tím, že v této tabulce jsou zpracovány i údaje o řídicích pracovnících, kterými jsou častěji muži.)

Ačkoli v pedagogických sborech dominují ženy, objevuje se zde značná maskulinizace ve vyšších pozicích (viz graf 2). Jednou z nevýhod učitelské profese je, že nabízí jen omezenou perspektivu kariérního vzestupu (a tím lepšího finančního ohodnocení). Nejvyšší pozicí, která je ve školním prostředí vykonávána, je pozice ředitele/ředitelky a jejich zástupce/zástupkyně. V těchto postech ale častěji působí muži (Václavíková-Helšusová, 2006). Projevuje se tu tzv. efekt skleněného výtahu, tj. fenomén pracovního prostředí, kde dominují ženy, ale muži mají větší šanci na kariérní vzestup a také tzv. efekt skleněného stropu, kdy je ženám přístup do vyšších pracovních pozic uzavřen, či výrazně ztížen – vzniká jakási bariéra mezi ženami a mocenskými pozicemi (Pavlík a Smetáčková, 2006). Muži tak mají v rukou nejen řízení školy a rozhodování o jejím směřování, ale náleží jim také nejvyšší mzda.

Téma, o kterém se v souvislosti se školstvím dlouhodobě diskutuje, jsou platové podmínky pedagogických pracovníků. Již z grafu 3 vyplynulo, že aby učitelé základních škol dosáhli alespoň hrubého průměrného platu v České republice, který pro rok 2018 činil

31 885 korun, musí v praxi strávit 12 let a výše. Pokud zprůměrujeme plat všech učitelů (viz graf 3), kteří učí na základních školách (bez ohledu na dobu v praxi), dostaneme se na částku 33 742 korun, která hrubý průměrný plat převyšuje o 5 %²⁴. V porovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými lidmi a jejich platy, se učitelé drží daleko za nimi (viz graf 4).

Mezi platem učitele – začátečníka a učitele, který svou profesní kariéru končí, navíc není příliš velký rozdíl – nastupující učitel měl v roce 2018 na výplatní pásce v průměru 29 660 Kč a učitel, který má více než 32 letou praxi, si vydělal jen o pár tisíc víc – 38 328 Kč – ani tato skutečnost se nedá považovat za stabilizující prvek (viz graf 3). Systém odměňování učitelů, který je daný zákonem, tj. tarifní složka platu, totiž na místo kvality učitelství klade důraz na jejich věk a místo složitosti vykonávané činnosti odráží stupeň školy, na kterém daný učitel působí (Urbánek, 2005). Poněvadž jde v tomto případě o pevný základ platu, učitel, který dělá i nad rámec svých povinností, dostane stejně peněz jako ten, co udělá jen to, co musí. Na druhou stranu, tento systém odměňování učitelům poskytuje alespoň nějakou perspektivu do budoucna. Kvalita učitelovy práce, jeho aktivita, může být oceněna v rámci netarifních složek platu, kam patří osobní ohodnocení a mimořádné odměny. Těmito penězi disponuje ředitel školy a je na jeho uvážení komu, v jaké výši, ale také jestli je vůbec udělí (Brzybohatá, 2018).

Napříč pracovním trhem se objevují rozdíly v odměňování mužů a žen, kdy muži na stejných pracovních pozicích a za stejných podmínek vydělávají více než ženy. Učitelství není výjimkou. Stojí za tím zmiňovaný fakt, že muži, častěji než ženy, dosahují na řídicí funkce, které jsou odměňovány výrazně více než pozice řadových učitelů a dále mechanismy genderových stereotypů, které působí na vyměřování nenárokových složek platu. Například při přidělování přesčasů a suplování dávají někteří ředitelé přednost mužům, jakožto živitelům rodiny, kteří si rádi přivydělají něco navíc. Ženu tak podvědomě vnímají jako tu, která se vedle práce ještě musí starat o domácnost a děti a více hodin v práci by pro ni mohlo znamenat problémy v rodinné sféře života. V nenárokových složkách platu, o kterých rozhoduje vedení školy, se mohou projevit i vzájemné sympatie, sdílení některé osobní

²⁴ Od ledna 2019 vláda navýšila platy pedagogických pracovníků o 15 %. Z toho 10 % šlo na tarifní složku platu a 5 % na odměny. Odbory dlouhodobě požadují, aby se učitelský plat zvedl na 130 % průměrné mzdy (v současnosti 112 % – i s vedoucími pracovníky). Vláda již schválila návrh, který počítá s dalším zvýšením učitelských platů, tentokrát o 8 % na tarifní složce. Problémem ovšem je, že v období hospodářské prosperity, rostou platy i ostatním zaměstnancům a tím pádem se stále navyšuje i průměrná mzda, od které se tak učitelé vzdalují jen velmi pomalu (E15.cz, 2019).

zkušenosti a „chlapská sounáležitost“ (Pavlík a Smetáčková, 2006). Rozdíly mezi platy v učitelské profesi a na pozici řídicích pracovníků podle věku a pohlaví znázorňují tabulky 4 a 5.

Tabulka 4: Průměrný hrubý měsíční plat učitelů podle věku a pohlaví za rok 2018

Typ školy	Pohlaví	- 24 let	- 25 - 29 let	30 – 34 let	35 – 39 let	40 – 44 let	45 – 49 let	50 – 54 let	55 – 59 let	60 – 64 let	65 + let
MŠ	Ženy	26 110 Kč	26 647 Kč	26 657 Kč	27 630 Kč	28 531 Kč	29 586 Kč	30 465 Kč	30 539 Kč	31 173 Kč	31 165 Kč
	Muži	26 936 Kč	28 170 Kč	29 565 Kč	30 188 Kč	30 512 Kč	32 139 Kč	-	29 932 Kč	-	-
ZŠ	Ženy	28 909 Kč	30 067 Kč	30 802 Kč	32 094 Kč	33 824 Kč	35 418 Kč	37 226 Kč	37 942 Kč	38 246 Kč	38 345 Kč
	Muži	29 642 Kč	30 621 Kč	32 167 Kč	33 857 Kč	34 668 Kč	35 785 Kč	36 766 Kč	34 762 Kč	38 235 Kč	38 409 Kč
SŠ	Ženy	28 462 Kč	30 252 Kč	30 959 Kč	31 707 Kč	33 494 Kč	35 271 Kč	37 040 Kč	37 917 Kč	38 123 Kč	38 844 Kč
	Muži	29 121 Kč	30 613 Kč	32 376 Kč	33 492 Kč	34 228 Kč	35 200 Kč	36 121 Kč	36 957 Kč	36 629 Kč	37 398 Kč

Zdroj dat: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, b

Tabulka vytvořena autorkou

Z tabulky můžeme vyčíst, jak se vyvíjí platy učitelů v závislosti na jejich věku – je evidentní, že mezi platem začínajícího a platem končícího učitele, není žádný výrazný rozdíl, pokud bereme v úvahu skutečnost, že tento rozdíl je výsledkem celoživotní práce daného pedagoga, ke kterému se propracovával postupně, můžeme říci, že po pár korunách.

Dále se podívejme na rozdíly v platech mezi muži a ženami – ačkoli náplň práce všech pracovníků školy je stejná, muži přesto zpravidla vydělávají o několik set korun, až pár tisíc více než ženy na stejné pracovní pozici. V následující tabulce, která je rovněž zaměřená na platové ohodnocení podle věku a pohlaví, ale u řídicích pracovníků v prostředí školy, můžeme spatřovat, že rozdíly v platech mezi muži a ženami jsou v tomto případě ještě o něco větší.

Tabulka 5: Průměrný hrubý měsíční plat řídicích pracovníků podle věku a pohlaví za rok 2018

Typ školy	Pohlaví	- 34 let	- 35 - 39 let	40 – 44 let	45 – 49 let	50 – 54 let	55 – 59 let	60 – 64 let	65 + let
MŠ	Ženy	35 454 Kč	37 434 Kč	38 902 Kč	42 184 Kč	42 725 Kč	43 452 Kč	44 385 Kč	48 084 Kč
	Muži	-	-	-	-	-	-	-	-
ZŠ	Ženy	41 252 Kč	44 832 Kč	47 950 Kč	50 588 Kč	54 068 Kč	54 770 Kč	57 417 Kč	56 586 Kč
	Muži	45 535 Kč	49 077 Kč	52 405 Kč	55 637 Kč	57 338 Kč	59 776 Kč	60 157 Kč	61 493 Kč
SŠ	Ženy	-	48 277 Kč	46 557 Kč	53 066 Kč	57 106 Kč	57 558 Kč	62 059 Kč	67 048 Kč
	Muži	43 873 Kč	47 023 Kč	52 018 Kč	56 237 Kč	59 790 Kč	61 987 Kč	60 266 Kč	67 370 Kč

Zdroj dat: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, b

Tabulka vytvořena autorkou

2.3.3 Příčiny feminizace

V několika následujících odstavcích bych se ráda pozastavila nad příčinami, které stojí za vysokým podílem žen v učitelské profesi. Mnohé z nich již byly v průběhu práce nastíněny, teď se na ně podíváme ještě jednou, souhrnně.

Na tomto místě znovu zopakují, že s feminizací se nepotýká jen české školství. Třebaže muži a ženy mají pro výkon učitelské profese shodné předpoklady a třebaže je vysoký podíl žen v učitelské praxi pojímán negativně (s ohledem na stav, v jakém se nachází současná rodina – často absentující mužský vzor, který děti vlivem feminizace nemají ani ve škole), jde o celosvětově rozšířený jev, který půjde jen velmi těžko zvrátit. Příčiny feminizace pedagogických sborů zkoumala řada odborníků, nicméně závěry se různí. Pokud budeme uvažovat v kontextu České republiky, nejčastěji se uvádí následující příčiny...

První příčinou je celospolečenská dělba práce – tzn. rozdělení povolání na tzv. mužské a ženské profese. Učitelství se jako „ženská profese“ vyprofilovalo plně po druhé světové válce, resp. s nástupem komunismu, kdy museli pracovat všichni. Ženy tak hledaly práci, která by se dala co nejlépe skloubit s péčí o domácnost a rodinu. Učitelství se jevilo jako ideální řešení také proto, že povaha profese je v souladu s představami o ženskosti, péči, výchově... (Bendl, 2002; Pavlík, 2005; Václavíková-Helšusová, 2006).

S vysokou zaměstnaností žen ve školství souvisí platové ohodnocení učitelské práce. Zatímco pro muže, který je tradičně chápán jako živitel rodiny, jako ten, jehož příjem má být v rodinné kase tím hlavním, je učitelský plat neatraktivní, pro ženy je často jako vedlejší příjem rodiny dostačující (Bendl, 2002). Bendl (2002) ale vůbec neuvažuje nad tím, že by muž nemusel svůj plat sdílet s rodinou a starost o její finanční zabezpečení by tak padla na ženu. Kynčlová (2008) dále poukazuje na situaci učitelek – samoživitelek, které musí sebe a své děti živit samy. Pro tyto ženy učitelský plat jistě dostačující není.

Podle Bendla (2002) je dalším důvodem (nebo důsledkem, podle toho, z jaké strany se na situaci budeme dívat – viz výše) vysokého podílu žen mezi pedagogickými pracovníky nízká prestiž učitelského povolání v očích společnosti. Pokud se však znovu podíváme na tabulku 1, která odráží výsledky výzkumu prestiže povolání z roku 2019, učitel na základní škole se umístil na 5. místě (a již několik let si stabilně drží 4. – 5. místo v tomto žebříčku), což tvrzení o nízké společenské prestiži značně odporuje. Bendl (2002) se domnívá, že je to způsobeno tím, že respondenti v obdobných výzkumech své body přidělují zpravidla spíše podle náročnosti dané profese (učitelství: stres, tlak ze strany rodičů, nekázeň žáků, nízké platy...) a její důležitosti než podle společenské prestiže, ale tento svůj dojem nepodkládá žádným empirickým výzkumem.

Poslední příčinou, kterou Bendl (2002) uvádí, je vyšší zájem o práci s dětmi ze strany žen. „Předurčují“ je k tomu jejich role, které vycházejí z genderových stereotypů, kdy je žena považována za tu pečující, citově založenou, starostlivou, kdy je jí i v soukromé sféře přidělena role matky – vychovatelky/pečovatelky. Nicméně Pařízek k tomuto tématu uvádí, že o výchovu mají zájem jak ženy, tak muži a vysoký podíl žen v učitelském povolání je v první řadě dán nízkým finančním ohodnocením (Pařízek, 2000; Bendl, 2002).

Naproti tomu Seebauer (2014) udává, že důvod, proč ve školství pracuje jen malé procento mužů, není ekonomického rázu, nýbrž se týká sociální a psychologické oblasti – může se jednat o to, že muži se v typicky ženském kolektivu necítí komfortně, dostávají se do konfliktu mezi rolovým modelem, který od nich společnost očekává a skutečností, že vykonávají „ženskou práci“. Učitelé na základních školách také nezdarma dostávají nálepku homosexuála. Je možné, že muži se chtějí těmto sociálním konfliktům a nepříjemnostem vyhnout, a proto se do učitelství, lidově řečeno, nehrnou a směřují do atraktivnějších profesí, které nabízí určitý kariérní růst a případně i určitý mocenský vliv v rámci společnosti.

Pro ženy naopak z učitelského povolání vyplývá několik výhod – možnost více méně bez problému skloubit práci a rodinu, sociální jistoty, vzhledem k tomu, že učitelství spadá do státní sféry, a pokud nejde o ženu, která touží po vyšším společenském vlivu a moci

(taková žena se ale s největší pravděpodobností pro učitelské povolání nerozhodne), tak i kariérní cestu, na které není tolik překážek (Václavíková-Helšusová, 2006).

2.3.4 Důsledky feminizace

Feminizace učitelské profese má podle řady autorů dopad jak na pedagogický sbor, tak na žáky a studenty. Pedagogický sbor je na mnohých školách téměř genderově homogenním pracovním prostředím, což někomu může být příjemné a někomu naopak. Nicméně tento genderový nepoměr může vést k různým komunikačním konfliktům a pracovním rozporům (ani nehomogenní skupiny ale nezaručují bezkonfliktní prostředí). V interakci mezi muži – učiteli a ženami – učitelkami může docházet k situacím, kdy učitel nahlíží na učitelku jaksi „z patra“ a ona se může na svého mužského kolegu dívat zvláště z toho důvodu, že se věnuje profesi, která je tradičně spojena se ženami – tyto pohledy a názory jsou opět zatíženy genderovými stereotypy (Václavíková-Helšusová, 2006).

Další dopady se týkají dětí, které jsou tak dlouhodobě v péči žen. Pokud budeme počítat, tak při úvaze, že dítě stráví v mateřské škole tři roky, na základní škole devět let a na střední škole tři nebo čtyři roky podle toho, zda se jedná o učiliště nebo střední školu s maturitou, vyjde nám, že jedinec je šestnáct let svého života ve vzdělávacím procesu, který vedou většinou ženy. V tomto období nejsilněji probíhá socializace jedince, v rámci které se utvářejí i genderové vzorce, které si s sebou dítě odnáší do dospělosti, a které následně praktikuje ve svém životě. To, že školní socializace probíhá převážně pod ženským vedením, je hodnoceno jak kladně, tak záporně, v každém případě nelze před touto skutečností zavírat oči (Václavíková-Helšusová, 2006). V této souvislosti je ale na místě poznamenat, že apel na potřebu genderově vyvážených kolektivů funguje pouze jednostranně. Žehrá se nad nedostatkem mužů, pokud jde o mateřské či základní školy, ale v maskulinizovaných profesích není potřeba žen tematizována, naopak schopnosti žen jsou v rámci daných profesí spíše znevažovány, ženy se na tuto práci jednoduše „nehodí“ (Fárová, 2018). Totéž platí např. i o vysokém školství, kde muži tradičně převažují kvůli spojení s vědou a vyšší úrovni vzdělávání.

Pozitivní reakce doprovázející feminizované školství pramení ze stereotypního obrazu ženy, která je viděna jako citlivá, pečující, obětavá, trpělivá, jako ideální pro výchovu a vzdělávání dětí. Na druhou stranu – tím, že na českých školách učí jen malé procento mužů, chybí chlapcům mužský učitelství vzor, se kterým by se mohli identifikovat a feminizace školství k nim navíc vysílá signál, že učitelství není mužskou doménou. Dívky naopak v nastaveném modelu vidí, že ženy se profesně uplatňují spíše v humanitně zaměřených

oborech. Již v přihláškách na pedagogické fakulty jasně dominují dívky – do učitelské profese jich pak nastupuje logicky více než chlapců. Ti také častěji volí (i po vystudování učitelství) jinou profesní dráhu (Václavíková-Helšusová, 2006).

Učitelství tedy nadále zůstává povoláním, kde dominují ženy. Chlapci a dívky si tak na školách osvojují představy o fungování společnosti, o stereotypních rolích mužů a žen – ačkoli na pozicích učitelů se moc mužů neobjevuje, ve vedoucích funkcích jich je podstatně více – ženy – učitelky jsou tak podřízeny mužům – ředitelům (Kynčlová, 2008). Tento stav je dle Urbánka (2005) z jistého úhlu pohledu pro školství výhodný, při tomto tvrzení se ale bez skrupulí opírá o genderové stereotypy a argumentuje tím, že ženy, coby trpělivé, ochotné, spolupracující a submisivní, je snazší vést a řídit, což umožňuje učitelkou profesi určitým způsobem stabilizovat a školství tak může (v tomto ohledu) bez větších problémů fungovat (Urbánek, 2005).

Důsledky vysokého počtu žen v učitelské profesi působí jak na pedagogický sbor v jednotlivých školách, tak obecně na učitelkou profesi jako takovou. Další velkou skupinou, která důsledky feminizace na školách pociťuje, jsou sami žáci, kteří jsou se svými vyučujícími téměř v každodenním kontaktu. Aby se stav pedagogických pracovníků vyrovnal, je třeba muže motivovat – jak do studia, tak následně i do samotné pedagogické činnosti, aby po pár letech „neutekli“ jinam, ale aby ve školství zůstali a práce je bavila.

Tato část diplomové práce se tématu motivace mužů k setrvání v profesi učitele na základní škole věnovala z teoretického hlediska. S pomocí knižních zdrojů, odborných a elektronických článků jsem se snažila nastínit situaci českého školství, jeho silné i slabé stránky. Velký prostor jsem věnovala prestiži učitelského povolání, platovým podmínkám ve školství a feminizaci v kontextu českého školství. To jsou ostatně hlavní témata, která jsem, vedle osobních motivací, diskutovala se svými komunikačními partnery během rozhovorů. Jejich průběh a následná analýza, stejně tak jako metodologická východiska a paradigmatata, ze kterých výzkum vychází, už jsou obsahem druhé, empirické části, která s částí teoretickou úzce souvisí.

3 Empirická část

Empirická část diplomové práce je rozčleněna do dvou hlavních kapitol. První kapitola rekapituluje výzkumný cíl, výzkumné otázky a popisuje použitou metodologii. Jsou v ní představena metodologická východiska i paradigmatata, ze kterých v rámci svého výzkumu a následné analýzy vycházím, a o která se opírám. Je zde rozebrána podoba výzkumu, zvolená metoda, i způsob sběru dat – výběr vzorku a následná práce se získanými daty. V rámci této části též vyjasňuji svou pozicionalitu, se kterou jsem do výzkumu vstupovala. Ve druhém úseku empirické části se věnuji samotné analýze rozhovorů, která by mě měla dovést k odpovědím na výzkumné otázky.

3.1 Výzkumný cíl, výzkumné otázky, metodologická východiska

3.1.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka, na kterou v rámci této práce hledám odpověď, zní „Jaké jsou motivace učitelů základních škol k setrvání v profesi?“ Kladla jsem si ale i vedlejší výzkumné otázky, které rozvíjí otázku hlavní, nabízí komplexnější pohled na daný problém a propojují diplomovou práci do jednoho konzistentního celku.

Vedlejší výzkumné otázky

1. Proč muži pro výkon své profese zvolili právě základní školu?
2. Jaké jsou podle samotných učitelů příčiny jejich nízkého počtu na základních školách?
A jaké jsou důsledky tohoto stavu?
3. Jaké strategie by podle samotných učitelů nalákaly na základní školy více učitelů – mužů?
4. Jak sami učitelé vnímají prestiž učitelé profese?
5. Jak si sami učitelé představují ideálního učitele?

Uvedené výzkumné otázky se přirozeně odvíjí od cíle této diplomové práce, jejímž hlavním úkolem je tedy zjistit, jaké motivace vedou učitele – muže k setrvání v povolání na základní škole.

3.1.2 Metodologická východiska

Metodologie je definována jako širší rámec výzkumu, který vymezuje, jak přistupujeme k poznání a jak s ním pracujeme. Zahrnuje představy o tom, v jakém paradigmatu pracuji a jaké používám metody²⁵ (Ramazanoglu a Holland, 2002).

Ramazanoglu a Holland dále uvádí několik aspektů, které v sobě zahrnuje metodologie sociálního výzkumu:

1. Produkce vědomostí jako sociální a politický proces.
 2. Otázky a předpoklady o povaze a významu myšlenek, zkušenosti a sociální reality a s tím související otázka, jak jsou tyto předpoklady propojeny.
 3. Reflexe toho, jakou autoritu má poznání, které produkujeme, jak je autoritativní a důvěryhodné.
 4. Odpovědnost za politické a etické důsledky získaného vědění.
- (Ramazanoglu a Holland, 2002).

3.1.2.1 Paradigma

Paradigma je světonázor, který determinuje samotný výzkum a je závislý na osobě výzkumníka – jedná se o jeho představu o základních principech světa. Guba a Lincoln (1994) rozlišují tři základní paradigmaty – pozitivismus, konstruktivismus a kritickou teorii. Jelikož není způsob, jak dokázat pravdivost paradigmatických východisek, jsou přijímána na základě víry – proto nelze řadit jedno paradigma nad druhé a přisuzovat mu vyšší hodnotu.

Podle Guby a Lincoln (1994) lze paradigmaty rozlišovat podle toho, jak odpovídají na tři základní otázky. První otázkou je otázka ontologická – ptáme se, jaká je forma a povaha reality (včetně toho, kolik existuje realit, které mohu poznávat), co se v dané realitě nachází, a co tedy může být poznáno. Poté si pokládáme otázku epistemologickou, která definuje vztah mezi zkoumajícím a zkoumaným a říká, co je vlastně poznatelné. Za třetí si pokládáme otázku metodologickou, která se týká toho, jak výzkumník postupuje při poznávání světa.

Já ve své práci vycházím z konstruktivistického paradigmatu. Konstruktivismus pracuje s tím, že existuje více realit, protože v rámci různých kultur/společností existují různé představy o tom, jaká je realita a jak je strukturovaná. Každý z nás realitu poznává

²⁵ Pojmy metodologie a metoda jsou často zaměňovány, nebo považovány za synonyma. Metodologie je však širším rámcem, do kterého jsou zasazeny, a ve kterém jsou provozovány určité postupy zkoumání – tj. metody, tedy již konkrétní techniky sběru a analýzy dat.

v rámci kultury, ve které žije. Jelikož každá kultura je jiná a hranice toho, co je člověku ještě dovoleno vidět, má každá kultura jinde, výsledkem je skutečnost, že svět kolem nevidíme stejně (Guba a Lincoln, 1994). Konstruktivismus s sebou v tomto ohledu nese určitou neurčitost, pravdivé je vlastně „nic a všechno“ – záleží na pohledu kulturního prostředí, ze kterého pocházíme, a ve kterém jsme vychoováni (Lara, 2000).

Pokud bychom se měli zaměřit na zmiňované otázky, které si v rámci paradigmat pokládáme, tak v rámci ontologie můžeme říci, že realita je subjektivně vytvářena a o správnosti jednotlivých interpretací v různých kulturách se dá jen těžko rozhodnout (v rámci jedné kultury by toto mělo být možné). Z hlediska epistemologie je vyzdvihováno zejména interaktivní spojení výzkumníka a objektu výzkumu. Můžeme říci, že poznání je jimi spoluutvářeno a jde tedy o transakční povahu poznání. Z hlediska metodologického je vhodné provádět výzkum v přirozených životních situacích a preferovány jsou kvalitativní metody (Guba a Lincoln, 1994).

V rámci konstruktivismu není realita vnímána jako daná, existující nezávisle na poznávajícím, ale je neustále (re)konstruována. Tomu napomáhá vzájemná interakce a komunikace mezi výzkumníkem a objektem zkoumání. Při vytváření reality, jejíž objektivní poznání je nedosažitelné, hraje velkou roli jazyk, skrze který je svět nejen (re)produkován, ale i spoluvytvářen a dále přetvářen – realita tedy není neměnná, ale neustále se měnící, závislá na sociálních procesech (Kolektiv autorů, 1998).

3.1.2.2 Pozicionalita výzkumnice

Žádný výzkumník/výzkumnice nezačíná svůj výzkum jako *tabula rasa*, „nepopsaná deska“ – každý si do výzkumu přináší předchozí vědění a ke zkoumanému tématu již předem zaujímá nějaké stanovisko, což může do jisté míry ovlivnit i závěry prováděného šetření. Pro výzkumníka/výzkumnici je tedy nutné vyjasnit si svou pozicionalitu ve vztahu k vlastnímu výzkumu (Guillemin a Gillam, 2004).

Má pozicionalita, tj. má role v rámci výzkumu, je ovlivněna především mým sociálním statutem – jsem studentkou genderových studií, ale také pedagogické fakulty, dcerou učitele a učitelky základní školy a sama učím v mateřské škole. Mou pozicionalitu ovlivňuje dále věk a gender.

Jelikož pocházím z učitelské rodiny, ve které se do značné míry projevuje tradice učitelského povolání (učitelkami jsou i mé tety a byly jimi i obě babičky), je mi téma týkající se školního prostředí, zvláště pak základních škol, blízké. Pilotní rozhovor jsem prováděla se svým otcem. Do výzkumu jsem ho ale nakonec nezahrnula, protože jsem měla dojem, že

odpovědi jsou velmi ovlivněny vztahem otec – dcera a neměly proto hledanou vypovídající hodnotu. Ostatně i Reinharz (1992) vidí v blízkém osobním vztahu výzkumník – zkoumaný spíše nevýhody – kromě větší emoční investice a zaběhnutých způsobů komunikace uvádí, že komunikační partner by mohl určité věci zamlčovat, aby na něj výzkumník nezměnil názor, či by měl pocit sdíleného porozumění a nepovažoval by dále za nutné o tom mluvit, když to „výzkumník sám dobře ví“.

Všechny rozhovory, které byly součástí výzkumu, jsem tedy vedla s učiteli, s nimiž jsem se z dřívější doby neznala. Přesto si ale uvědomuji, že plné objektivitu výzkumu dosáhnout nelze (a ani to není mým cílem), a že jak v rámci výzkumu dochází k interakci mezi výzkumníkem/výzkumníci a zkoumaným/zkoumanou, dochází také k jejich vzájemnému ovlivňování (Guba a Lincoln, 1994).

Na tradici učitelského povolání v naší rodině jsem nakonec navázala i já sama. Slovo „nakonec“ používám záměrně, protože v mém případě se nejednalo o přímou, jasnou volbu, ale tato možnost vykryštovala až později, postupem času. Nyní tedy studuji bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Palackého v Olomouci v kombinované formě a druhým rokem pracuji jako učitelka v mateřské škole. I tyto skutečnosti měly vliv na mou pozicionalitu v rámci prováděného výzkumu. Díky studiu, ale hlavně díky působení v praxi mám přece jen lepší vhled do fungování školství, postupně si formuji vlastní názory na jeho klady i nedostatky. Učitelé, se kterými jsem realizovala výzkumné rozhovory, o mém profesním zařazení, ani studiu nevěděli. Některým jsem to ale v průběhu rozhovoru řekla – můžeme zde mluvit o tzv. „sebeodhalení výzkumníka/výzkumnice“ – tento koncept obhajuje Ann Oakley (1981), která tvrdí, že je důležité, aby byl mezi výzkumníkem/výzkumníci a zkoumanými důvěrný, nehierarchický vztah. Výzkumníci by měli být připraveni angažovat se v rozhovoru emocionálně a odpovídat i na otázky osobního typu ze strany zkoumaných (Oakley, 1981 in Gunaratnam, 2003). Naproti tomu Wise (1987) argumentuje, že mezi výzkumníkem/výzkumníci bude vždy panovat určitá forma hierarchického vztahu a že sebeodhalení slouží pouze jako nástroj k získání dalších informací od zkoumaných. Podle Wise je zde určitým způsobem zneužívána důvěra zkoumaných, čemuž se ale snaží feministické výzkumy obecně vyhnout (Wise, 1987 in Gunaratnam, 2003). Já se přikláním k interpretaci Ann Oakley a sebeodhalení výzkumnice považuji za projev důvěry směrem ke zkoumanému. U mužů, kterým jsem o svém profesním působení řekla, jsem cítila, že mě začali vnímat jako kolegyni, jako někoho, kdo zná a má pochopení pro jejich problémy, ne jen jako někoho zvenčí, kdo není do situace ve školství osobně zainteresován jinak než jen skrze diplomovou práci.

Další vliv může být spatřován v mé vlastní genderové identitě. Jelikož mými komunikačními partnery byli výlučně muži, se kterými nesdílím stejnou genderovou, ani profesní zkušenost, nemuseli ke mně být tolik otevření, jako by možná bývali byli v případě, že by na mém místě byl výzkumník mužského pohlaví. I podle Reinharz (1992) hraje gender výzkumníka/výzkumnice významnou roli ve směřování celého výzkumu.

Dalším limitujícím faktorem ve vztahu ke sdíleným informacím (i přesto, že si nemyslím, že by v případě tohoto konkrétního výzkumu měly zvlášť důvěrnou povahu), by mohl být můj nižší věk, který nemusel v mých komunikačních partnerech vzbuzovat takovou důvěru. Na druhé straně mohlo mé mládí vést k větší otevřenosti učitelů, kteří mohli mít snahu mne poučit, ale to už spekuluji.

Posledním aspektem, který měl určitě vliv na mou pozicionalitu v rámci výzkumu, je skutečnost, že jako studentka genderových studií jsem se právě po čas studia setkala s různými feministickými teoriemi a koncepty. To určitým způsobem ovlivnilo mé vnímání každodenní reality. Již před začátkem výzkumu jsem si řekla, že o tomto studiu svým komunikačním partnerům neřeknu – důvodem byly předsudky, které ve společnosti ve vztahu k tomuto oboru a genderovým tématům obecně panují a cítím je i ze svého blízkého okolí. V úvodním emailu i v dokumentu s informovaným souhlasem jsem tedy uvedla pouze to, že jsem studentkou Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy. Většinou učitelů tato informace stačila a dál se neptali – až na dva, kteří chtěli vědět konkrétní obor. Nechtěla jsem lhát, nicméně jak jsem očekávala, jeden z rozhovorů byl posléze informací o mém studiu genderu negativně ovlivněn ve smyslu toho, že si můj komunikační partner dával pozor na to, jak své odpovědi formuluje, byl ostražitý a cítila jsem i určité napětí.

Znalosti získané studiem genderu jsem využila právě při rozhovorech i v průběhu práce s výzkumnými daty. Svým komunikačním partnerům jsem dala dostatek prostoru pro odpovědi, snažila jsem se, aby se moji komunikační partneři cítili skutečně jako „partneři“, ne jen jako zprostředkovatelé informací. Se získanými daty jsem se snažila pracovat citlivě tak, aby publikace této diplomové práce neměla na žádného z mých komunikačních partnerů negativní dopad, ať už v osobní nebo profesní rovině.

3.1.2.3 Výzkumný postup

V rámci svého výzkumu vycházím z feministické perspektivy a svůj výzkum považuji za feministický. Jelikož neexistuje přesný návod, jak takový výzkum uskutečnit, záleží na individualitě každého výzkumníka (Ramazanoglu a Holland, 2002). V každém případě je důležité zohlednit témata, se kterými feministické teorie pracují (moc, gender, nerovnost, androcentrismus...) a poskytnout vhled do společenského života prizmatem genderu. Dle Reinharz (1992) je pro feministický výzkum příznačné mimo jiné to, že usiluje o sociální změnu, poukazuje na problémy, které nejsou ve společnosti tolik viditelné a snaží se v tomto ohledu dosáhnout nějaké změny. Myslím si, že téma, které jsem pro svůj výzkum zvolila, je ve svém pojetí neotřelé – ačkoli je dominance žen v rámci českého, především základního školství diskutováno, není obvyklé řešit toto téma s učiteli – muži a zkoumat jejich motivace k vykonávání povolání, které je do značné míry spojováno především se ženami. To, že jsou v pozici zkoumaných muži, je pro feministický výzkum též docela neobvyklé, ač ne vyloučené – tím, že je výzkum zaměřen na ženy se také ještě automaticky nestává feministickým, důležité je především dodržet uvedené principy.

3.1.2.3.1 Sběr dat - výběr vzorku

Před začátkem výzkumu jsem si musela ujasnit dvě základní věci – co budu zkoumat a koho se budu ptát. Jelikož cílem mé práce bylo zjistit, jaké motivace drží muže ve výkonu učitelského povolání na základní škole, mými komunikačními partnery při rozhovorech byli právě muži – učitelé základních škol. Jedinou podmínkou, kterou museli moji komunikační partneři splňovat, byla minimálně pětiletá praxe ve školství. Tento časový úsek jsem zvolila z toho důvodu, že po pěti letech můžeme učitele považovat za dostatečně zkušeného, zná mechanismy, na jejichž základech školství funguje, má vlastní názory na vzdělávací proces i školství obecně, zná své vlastní motivace, očekávání i cíle. Výběr vzorku dále nebyl omezen. Mezi mými komunikačními partnery se tak objevili učitelé nejrůznějších věkových skupin, aprobací i lokalit (i když pravdou je, že většina z nich působí na pražských základních školách). Konkrétní učitele pro realizaci rozhovorů jsem hledala na internetu, na stránkách jednotlivých základních škol. Oslovovala jsem je skrze jejich pracovní email. Tímto způsobem jsem postupně oslovila 64 učitelů, před začátkem výzkumu jsem si určila, že bych chtěla realizovat minimálně 12 rozhovorů, aby měl výzkum nějakou vypovídající hodnotu. Dva učitelé mi napsali omluvný email, jeden z nich mi doporučil dva své kolegy, kteří již měli za sebou požadovanou pětiletou praxi, a s jedním z nich jsem nakonec rozhovor opravdu realizovala. Ozvalo se také 11 dalších učitelů, kteří byli ochotni mi rozhovor

poskytnout – s deseti z nich jsem se domluvila na konkrétním čase a místě a rozhovor proběhl. Jedenáctý pan učitel mi sice napsal, že nemá problém na mé otázky odpovědět, ale že neví, k čemu je můj výzkum dobrý, když je školství stejně v úpadku. Rozhovor s ním jsem nakonec nerealizovala. Ostatní oslovení učitelé na email nereagovali. Jednoho komunikačního partnera za mě oslovila moje maminka, šlo o jejího bývalého kolegu.

Nakonec tedy proběhlo požadovaných 12 rozhovorů s učiteli z různých škol (ač jsem vždy psala minimálně dvěma učitelům ze stejné školy, nikdy se neozval více než jeden). Rozhovory probíhaly v časovém rozmezí duben – listopad (s výjimkou letních prázdnin).

3.1.2.3.2 *Sběr dat – výzkumná metoda*

Pro záměry výzkumu jsem zvolila metodu polostrukturovaných rozhovorů, a to především kvůli probíhající interakci s komunikačním partnerem, možnosti klást doplňující otázky a povzbuzovat tak k dalšímu rozvíjení témat. Výhodou je také dopředu stanovený okruh otázek, který slouží při realizaci rozhovoru jako opora výzkumníkovi²⁶.

Polostrukturované rozhovory jsou tradiční metodou feministického výzkumu (Reinharz, 1992). Feministky jejich prostřednictvím usilovaly o to, aby se jejich komunikační partneři/partnerky aktivně zapojovali do konstrukcí dat o svých životech – jde tedy o to, nechat promluvit ty, kteří k tomu doposud neměli dostatek prostoru, nebo odvahy, čímž získáme komplexnější pohled na danou realitu.

Jelikož v rámci rozhovorů sděluje komunikační partner výzkumníkovi mnohdy osobní informace, je nutné dbát na dodržování etických zásad, mezi které patří informovaný souhlas, možnost odmítnutí a anonymizace (Hendl, 2005). Informovaný souhlas je potvrzením účasti na výzkumu. Hned v úvodním emailu jsem tedy uváděla, o jaký výzkum se jedná a jak budu se získanými daty nadále pracovat. V případě, že byl rozhovor realizován, došlo před jeho začátkem k podepsání tištěné formy informovaného souhlasu, a to jak ze strany komunikačního partnera, tak ze strany mé osoby²⁷. Každý komunikační partner měl samozřejmě možnost svou účast ve výzkumu odmítnout, a to i poté, co se rozhovor již uskutečnil.

²⁶ Otázky, které byly v rámci rozhovorů pokládány, jsou součástí příloh k této diplomové práci.

²⁷ Informovaný souhlas jsem k rozhovoru přinesla ve dvou kopiích – jednu jsem si po skončení rozhovoru odnesla já, jednu můj komunikační partner. Informovaný souhlas je součástí příloh k této diplomové práci.

Dalším důležitým bodem je anonymizace komunikačních partnerů způsobem, aby nedošlo k jejich případné identifikaci a propojení osob s jednotlivými odpověďmi. V rámci výzkumu tedy pracuji pouze s pseudonymy zúčastněných učitelů, snažím se vyvarovat informací, které by mohly vést k odhalení jejich identity a k diplomové práci nepřikládám ani celé přepisy rozhovorů s nimi.

Většina rozhovorů probíhala ve školách, na kterých moji komunikační partneři působí. Předchozí domluva na čase a místě probíhala výhradně po emailech. V jednom případě probíhal rozhovor u nás doma a v jednom případě jsme se sešli v kavárně – bylo to přání mého komunikačního partnera, kterému pro rozhovor navrhované prostřední vlastního pracoviště nevyhovovalo. Rozhovory probíhaly v rámci velkého časového rozpětí – nejkratší rozhovor trval pouze 15 minut, nejdelší rozhovor nám zabral 95 minut. Téměř všichni moji komunikační partneři projevíli zájem o zaslání hotové diplomové práce.

3.1.2.4 Přepisy rozhovorů a kódování

Počátkem analýzy byly přepisy rozhovorů. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon v mém mobilním telefonu. Nejprve jsem chtěla dělat jakýsi shrnující protokol, kdy se vypouští irelevantní části rozhovoru, podle cíle a potřeb výzkumu. Od toho jsem ale nakonec upustila, jelikož jsem měla strach, že by mi přece jen vypadla některá důležitá data, která bych v textu třeba zpočátku neviděla. Nakonec jsem tedy u všech rozhovorů použila doslovnou transkripci.

Následoval proces kódování. Pro první tematické rozkrytí analyzovaného textu jsem zvolila metodu otevřeného kódování, kdy jsem jednotlivé výpovědi přiřadila k odpovídajícím tématům (Hendl, 2005). Vznikl tak soubor 44 kódů. Výpovědi jednotlivých respondentů jsem pro lepší orientaci barevně odlišila. Do tohoto okamžiku jsem měla soubor kódů v elektronické podobě. Po vytištění jsem si vzala do ruky tužku a pokračovala axiálním kódováním. Hledala jsem propojení mezi jednotlivými tématy – vytvářela jsem tzv. subkategorie dat, které již víceméně pokrývaly vedlejší výzkumné otázky (Hendl, 2005).

3.2 Analýza

3.2.1 Medailonky komunikačních partnerů

Robert

Věk: 55 let

Stupeň školy: I. stupeň (třídní učitel ve 4. třídě)

Vyučované předměty: všechny v ročníku vyučované předměty mimo anglického jazyka

Roky ve školství: 32 let, soustavná praxe

Rodinné poměry: rozvedený, děti má

Město/vesnice: město

S panem učitelem Robertem jsme se k rozhovoru sešli přímo v jeho třídě. Po celou dobu byl uvolněný, bylo na něm vidět, že ho jeho práce skutečně baví a chce mi toho říct co možná nejvíc. Rozhovor s ním trval bezmála 90 minut, potom se pan učitel omluvil, že ho čekají ještě povinnosti na školní zahradě, kde s dětmi připravovali velikonoční jarmark. Na závěr mě ještě požádal, zda bych mu hotovou diplomovou práci poslala, že by si ji rád přečetl.

Jaroslav

Věk: 36 let

Stupeň školy: I. stupeň (třídní učitel v 1. třídě) + anglický jazyk na II. stupni

Vyučované předměty: všechny v ročníku vyučované předměty mimo hudební výchovy

Roky ve školství: 9 let, soustavná praxe

Rodinné poměry: ženatý, děti má

Město/vesnice: město

I tento rozhovor se odehrával ve třídě pana učitele. Bohužel jsme se nepochopili při domluvě místa, kde se sejdeme a ztratili jsme tak 20 minut z času, který si na mě pan učitel vyhradil. Hned na začátek se mě zeptal, jaký obor studuji a myslím, že má odpověď následně ovlivnila průběh celého rozhovoru. Pan učitel se mi zdál při svých odpovědích opatrný, někdy dost stručný až odtažitý. Rozhovor tak neměl dlouhého trvání – nezabral nám ani 30 minut.

Vlastimil

Věk: 51 let

Stupeň školy: I. stupeň (třídní učitel ve 4. třídě)

+ matematika, fyzika, informatika na II. stupni

- na I. stupni učí tento rok poprvé, jinak vždy působil na II. stupni

Vyučované předměty: na I. stupni pouze matematika

Roky ve školství: 27 let, soustavná praxe

Rodinné poměry: ženatý, děti má

Město/vesnice: město

Rozhovor s panem učitelem Vlastimilem probíhal ráno před vyučováním v jeho kabinetu. Naše schůzka se několikrát přesouvala, ať už z mé, nebo jeho strany. Nakonec se nám tedy povedlo rozhovor zrealizovat. Z naší emailové komunikace jsem měla pocit, že pan učitel má opravdu zájem si se mnou na dané téma povídat, bohužel v praxi to působilo jinak – odpovídal stručně, na některé otázky i jedním slovem, nebo vůbec ne (viz otázka na obsazování ředitelských křesel na základních školách převážně muži, kdy mě odkázal na městskou část). Rozhovor v konečném výsledku trval jen 15 minut, přesto ho do analýzy zařazuji.

Milan

Věk: 46 let

Stupeň školy: I. stupeň (třídní učitel 1., 3. a 5. třídy na malotřídní škole)

Vyučované předměty: všechny vyučované předměty

Roky ve školství: 23 let, soustavná praxe

Rodinné poměry: rozvedený, děti má

Město/vesnice: vesnice

Rozhovor s panem učitelem Milanem probíhal u nás doma. Rozhovor mi domluvila má maminka – pan učitel Milan je její bývalý kolega. My dva jsme se před rozhovorem neznali. Rozhovor nicméně probíhal v přátelském duchu, hodně jsme se nasmáli, pan učitel byl sdílný, nad otázkami se zamýšlel a jeho odpovědi byly obsáhlé (několikrát se sám zarazil, jestli nemluví až moc). I z jeho povídání bylo znát, že ho práce učitele skutečně baví a naplňuje. Tento rozhovor trval asi 95 minut.

Jiří

Věk: 61 let

Stupeň školy: II. stupeň

Vyučované předměty: tento školní rok vyučuje matematiku a anglický jazyk

Roky ve školství: 26 let, na 3 roky praxi přerušil

Rodinné poměry: rozvedený, má 3 děti

Město/vesnice: město

Rozhovor s panem učitelem Jiřím probíhal po vyučování v jeho třídě. Pan učitel byl po celou dobu rozhovoru otevřený, říkal věci tak, jak si myslí. V den konání rozhovoru se na školní zahradě konala akce, kde měl pan učitel stěžejní úlohu – dvakrát náš rozhovor narušil rozhlas, ve kterém se po panu učiteli sháněli. Proto jsme ke konci museli naše povídání urychlit. Rozhovor trval bezmála 60 minut. Na závěr mě pan učitel požádal, zda bych mu poslala hotovou diplomovou práci, že by si ji rád přečetl.

Jakub

Věk: 31 let

Stupeň školy: I. stupeň (třídní učitel v 5. třídě)

Vyučované předměty: všechny v ročníku vyučované předměty mimo přírodovědy, vlastivědy a anglického jazyka

Roky ve školství: 8 let, soustavná praxe

Rodinné poměry: svobodný, bezdětný

Město/vesnice: město

Rozhovor s panem učitelem Jakubem též probíhal ve škole, kde učí, v jeho třídě. Ještě před začátkem rozhovoru mi psal email, kde mi chválil výběr tématu a zajímalo ho, proč jsem si ho zvolila. Zpočátku našeho povídání se mi zdál pan učitel mírně nesvůj, nicméně po pár minutách se uvolnil a rozhovor proběhl v příjemné atmosféře. Pan učitel mluvil jasně a věčně, rozhovor trval 40 minut. Po vypnutí diktafonu jsme si ještě chvíli povídali o výběru tématu a i on projevil zájem o zaslání dokončené diplomové práce.

Pavel

Věk: 48 let

Stupeň školy: I. stupeň (třídní učitel v 1. třídě)

Vyučované předměty: všechny v ročníku vyučované předměty

Roky ve školství: 24 let, po pěti letech praxi na jeden rok přerušil a věnoval se literární činnosti

Rodinné poměry: svobodný, bezdětný

Město/vesnice: město

Pokud mám být upřímná, rozhovoru s panem učitelem Pavlem jsem se trochu „bála“. V odpovědi na můj email, ve kterém jsem žádala o účast ve výzkumu, mi napsal, že je na genderová témata alergický a předem deklaroval, že je možné, že to bude ovlivňovat odpovědi na mé otázky. Na druhou stranu ale také psal, že mu moje téma přijde skutečně zajímavé a tak jsme se na rozhovoru nakonec domluvili. I tento rozhovor probíhal ve třídě pana učitele. Ten byl po celou dobu našeho povídání uvolněný, na všechny mé otázky bez problémů odpověděl a na konec mi dokonce předal novinový článek, který řešil stejné téma jako já ve svém výzkumu. Obavy tedy byly zcela bezdůvodné. Rozhovor trval bezmála 90 minut a ještě po vypnutí diktafonu jsme si chvíli povídali o školství a studiích. I pan učitel Pavel vyjádřil svůj zájem o zaslání hotové diplomové práce.

Hynek

Věk: 38 let

Stupeň školy: I. stupeň (třídní učitel ve 3. třídě)

Vyučované předměty: všechny v ročníku vyučované předměty kromě anglického jazyka

Roky ve školství: 6 let

Rodinné poměry: ženatý, má jedno dítě

Město/vesnice: město

Rozhovor s panem učitelem Hynkem probíhal ve škole, kde působí. Původně jsme se měli setkat v knihovně, nicméně během dne došlo ke změně a pan učitel dostal neplánovanou směnu v odpolední družině. Měl na starost skupinu dětí, takže během rozhovoru komunikoval nejen se mnou, ale i s nimi. Na druhou stranu jsem sama poznala, jakým způsobem pan učitel s dětmi „funguje“ a musím říct, že děti ho mají opravdu moc rády. Rozhovor probíhal v přátelské atmosféře, pan učitel byl uvolněný, bezprostřední, říkal bez obalu, co si myslí. Povídáním jsme strávili 60 minut, potom se šel pan učitel naplno věnovat dětem.

Adam

Věk: 30 let

Stupeň školy: II. stupeň (třídní učitel v 9. třídě)

Vyučované předměty: zeměpis, dějepis

Roky ve školství: 6 let

Rodinné poměry: ženatý, má jedno dítě

Město/vesnice: město

Pana učitele Adama mi k rozhovoru doporučil jeho kolega, kterého jsem původně oslovila, ale který nesplňoval kritérium pětileté praxe. Pan učitel Adam souhlasil. Rozhovor proběhl ve sborovně školy, kde působí. Už v odpovědi na můj email mi psal, že mu téma mé diplomové práce přijde vskutku zajímavé a že si otázky na toto téma sám pokládá. Před začátkem rozhovoru jsme si ještě povídali o mých motivacích. Pan učitel na mé otázky odpovídal s rozvahou, nad odpověďmi se zamýšlel. Rozhovor trval 60 minut a závěrem mě pan učitel požádal o zaslání hotové diplomové práce.

Vojtěch

Věk: 53 let

Stupeň školy: II. stupeň (třídní učitel v 6. třídě)

Vyučované předměty: matematika, fyzika, informatika, zeměpis

Roky ve školství: 32 let

Rodinné poměry: rozvedený, má dvě děti

Město/vesnice: město

Rozhovor s panem učitelem Vojtěchem proběhl až v době, kdy jsem měla okódovaných devět předchozích rozhovorů. Snažila jsem se ho tedy doptávat i na věci, které mi z otázek na předešlé komunikační partnery vypadly. Tento rozhovor proběhl v jedné poklidné kavárně. Nejdříve jsem panu učiteli, stejně jako všem ostatním, nabídla, že za ním přijedu do školy, nicméně odmítl a zvolil raději neformálnější prostředí. Musím říct, že rozhovor probíhal v příjemné, uvolněné atmosféře, pan učitel neměl problém se mnou cokoli sdílet. Pan Vojtěch byl ve svých odpovědích přímý, nazýval věci pravými jmény. Naše povídání trvalo bezmála 90 minut a i on mě požádal o zaslání hotové diplomové práce.

Josef

Věk: 37 let

Stupeň školy: I. stupeň (třídní učitel v 1. třídě)

Vyučované předměty: všechny v ročníku vyučované předměty

Roky ve školství: 19 let, soustavná praxe

Rodinné poměry: děti nemá

Město/vesnice: město

I rozhovor s panem učitelem Josefem proběhl až po okódování většiny rozhovorů. Sešli jsme se ve škole, kde pan učitel působí. Od začátku rozhovor provázela uvolněná, příjemná atmosféra, i když se pan učitel přiznal, že je trochu nervózní z toho, jaké otázky mu budu pokládat. Pan Josef vedle povolání učitele vykonává na stejné škole i funkci vedoucího školní družiny, což v rámci rozhovoru často vzpomínal. Svou profesní kariéru začínal v mateřské škole, kde působil několik let a tuto zkušenost vnímá jako dobrý „vstupní kapitál“ pro dráhu učitele na prvním stupni základní školy. Celý rozhovor trval 75 minut, nicméně po tom jsme ještě několik minut stáli před školou a povídali si mimo diktafon.

Alan

Věk: 34 let

Stupeň školy: I. stupeň (třídní učitel ve 4. třídě)

Vyučované předměty: matematika, český jazyk, přírodověda, vlastivěda, tělocvik, anglický jazyk

Roky ve školství: 8 let, soustavná praxe

Rodinné poměry: děti nemá

Město/vesnice: město

Poslední rozhovor proběhl též na půdě školy, nicméně tentokrát v prostorách školní jídelny. Pan učitel se mě před začátkem rozhovoru zeptal, jaký obor konkrétně studuji a v tomto případě mám pocit, že má odpověď ho nikterak nerozhodila a na otázky odpovídal upřímně podle toho, jak tuto tematiku vnímá. Stejně jako pan učitel Josef i pan Alan začínal jako učitel v mateřské škole. Pan učitel Alan odpovídal stručně, takže rozhovor s ním patří k těm kratším – nezabral nám ani 30 minut. Pak jsme si ještě několik minut povídali mimo diktafon obecně o situaci ve školství.

3.2.2 Analýza dat

3.2.2.1 To byl svět, kterému jsem rozuměl

„Nelze ani odhadnout tu obrovskou škodu, kterou společnosti působí nesprávná volba povolání, ty milióny neproduktivních a nešťastných, kteří konají práci, jež se jim protiví nebo pro niž nemají vloh.“

(Orison Swett Marden, americký spisovatel)

Volba budoucího povolání je jedním z nejdůležitějších rozhodnutí v životě. Když na této životní křižovatce stáli moji komunikační partneři, ne pro všechny bylo učitelství jasnou volbou. Žádný z nich ale nešel na pedagogickou fakultu proto, že by nevěděl, kam jinam by měly jeho kroky směřovat. Stejně tak neplatí, že by pro ně bylo učitelství záložním plánem, jak se traduje v souvislosti s učitelskou profesí pro případ, že by nevyšlo studium prioritního oboru (Lioliasová, 2017).

Na volbu povolání má vliv především rodina, a to nejen u žáků základních škol, ale i u studentů středních škol (a tedy i budoucích učitelů) (Šťastnová a Drahoňovská, 2012). Když moji komunikační partneři v rozhovorech vzpomínali na svou volbu profesní dráhy, nejednou reflektovali právě vliv rodiny:

„No, maminka říkala, že jsem měl kladný vztah k dětem a vždycky jsem si s nima hrál před barákem a dělal jsem jim takového strejdu. Vozil jsem je rád na motorce a na koloběžkách a podobně a pomáhal jsem jim držet rovnováhu, a tak si myslela, že bych mohl mít něco společného s nějakou pedagogikou do budoucna.“

(Milan, 46 let)

„Tak máma je učitelka, takže mě to tak nějak od dětství. Pak jsem teda od toho utekl na dlouho, že mě to vůbec jako nelákalo a pak jsem zase po zkušenosti několika prací zjistil, že by mě teda asi bavilo tady tohle.“

(Alan, 34 let)

Zajímavým zjištěním je, že u mužů, v jejichž rodinách je učitelství tradičním povoláním, bylo rozhodnutí pro učitelskou dráhu jasnou volbou. Toto platí, s výjimkou dvou učitelů, u všech mých komunikačních partnerů. Rodinné prostředí a výchova zde tedy sehrály zásadní roli a projevuje se zde značná kontinuita povolání v rámci rodiny (Průcha, 2002).

Tradice učitelského povolání se nejvíce projevuje v rodině pana učitele Jiřího. Ten představuje již třetí generaci učitelů. Sám svoji volbu povolání označuje za přirozenou, nicméně jeho cesta k výkonu učitelské profese nevedla přímo a dříve pracoval na jiných pozicích:

„Ve spojení s tím, že můj tatínek byl profesor na univerzitě, můj dědeček byl učitel, moje babička byla učitelka z týchletý strany, tak to celkem bylo úplně přirozený.“

(Jiří, 61 let)

„No, já jsem se v tom mládí potácel mezi nějakým tím pedagogickým směrem a technickým směrem. Já jsem vystudoval chemickou průmyslovku, pak jsem šel na VŠCHT, pak jsem měl to první dítě, takže jsem toho nechal, pak jsem byl na vojně, pak jsem dělal v elektrárně v Tušimicích tu chemii kvůli bytu, ale protože se dítě ukázalo být hluchým, tak jsme se zase vrátili do Prahy a pak jsem se rozvedl a vlastně už jsem si říkal, že ty prachy tolik nepotřebuju a tak jsem začal dělat, tenkrát se to jmenovalo vedoucí pionýrské skupiny. No, a tohleto bylo zaměstnání, které bylo po revoluci zrušený, ale měl jsem dobrýho ředitele a ten mě nabídl, abych šel učit. Tak jsem prostě pokračoval.“

(Jiří, 61 let)

Z výpovědi pana Jiřího je patrné, že od výkonu učitelského povolání ho v minulosti odrazovala především finanční stránka. Potřeboval zabezpečit rodinu, a proto se raději věnoval oboru technického ražení, který ostatně i vystudoval. Po rozvodu si ale řekl, že už peníze tolik nepotřebuje a šel pracovat do školství. Rozhodnout se pro učitelství nebylo právě kvůli finančnímu ohodnocení snadné ani pro pana Hynka:

„Já jsem někdejší vrcholový sportovec, mám vystudovanou historii s pedagogickým minimem, tak jsem pak nastoupil nejdřív do archivu, pak jsem dělal PR v médiích, pak jsem začal učit, pak jsem dělal zase PR v médiích a pak jsem zase začal učit. Kvůli asi nějakému vnitřnímu pocitu smysluplnosti. Přestože třeba to jako nebylo jednoduchý rozhodnutí, protože pořád přece jenom, zvláště v Praze, je to z ekonomického hlediska jako na úkor toho, že člověk má rodinu a tak.“

(Hynek, 38 let)

Platovým podmínkám se budu věnovat dále, protože finanční ohodnocení učitelské profese bylo jedním z velkých témat výzkumných rozhovorů, ale na tomto místě bych ráda dala prostor vyjádřením o volbě povolání. Například u pana učitele Milana se trend tradice učitelského povolání projevuje také velmi silně, dokonce si mezi učitelkami našel i své životní partnerky. A ani on dle svých slov nepřemýšlel o tom, že by dělal jinou práci:

*„Sestra je učitelka na zdrávce, maminka je učitelkou v důchodu, bývalou ženu jsem měl učitelku, přítelkyni mám učitelku, moje teta byla ředitelka na málotřídní škole na vesnici a učitelka, jediný tatínek se nepovedl – to je zubař *smích*.“*

(Milan, 46 let)

„Vůbec jsem nepřemýšlel o ničem jiném, vůbec. Ani jsem nikdy nepřemýšlel o ničem jiném, byl jsem prostě v uvozovkách zajatec školy a začlo mě to bavit a baví mě to do dneška. To bych tam nebyl asi. Ne asi, ale určitě.“

(Milan, 46 let)

Manželku – učitelku má i pan Vlastimil. V této rodině je tradice učitelského povolání teprve v začátcích, nicméně i zde se do určité míry projevuje vliv rodinného zázemí a výchovy:

„Jako rodiče nikdo, prarodiče nebyli. Ale manželka je, syn je učitel.“

(Vlastimil, 51 let)

Na druhou stranu u mužů, kteří ve své rodině nemají nikoho (popřípadě jen vzdálenější příbuzné), kdo by se učitelskému povolání věnoval, nebyla volba učitelství jako profesní dráhy tak jednoznačná. Měli před sebou více variant možného profesního zaměření, pan učitel Adam, který měl o své budoucnosti původně úplně jiné představy, se pro učitelství rozhodl až na vysoké škole:

„Původně mě poměrně dost bavil dějepis a historie a tak jsem se rozhodl tento obor studovat s tím, že jsem na začátku tu svojí perspektivu viděl spíš ve spojení s tady tím povoláním, tudíž jsem si myslel, že můžu být nějaký kurátor, historik v muzeu, nebo jsem si představoval, že bych byl třeba archivář. Ale zamýšlel jsem se také nad finanční otázkou a možností uplatnění a podobně a jako i na doporučení tehdy lidí z vysoké školy, na dni otevřených dveří, mi řekli, že je dobré si to vzít v kombinaci s nějakým jiným oborem. A protože mě ve škole ještě docela bavil zeměpis, tak jsem se rozhodl, že půjdu studovat navíc geografii na přírodovědecké fakultě. Ale to spojení fungovalo tak, že ta geografie už na začátku, pokud to bylo ve spojení s jiným předmětem, byla koncipovaná jako učitelská. (...) A začalo mě to zajímat víc než ty moje prvotní cíle a ono vlastně po první praxi, která se mi docela líbila a mám pocit, že se mi i docela vydařila, jsem vlastně už od půlky vysoké říkal, že bych raději chtěl zkusit tu učitelskou dráhu. Takže vlastně takhle se to během té vysoké školy překlátilo k učitelství.“

(Adam, 30 let)

Vedle rodiny má na rozhodnutí o volbě povolání značný vliv škola, resp. výchovní poradci či jednotliví učitelé (Šťastnová a Drahoňovská, 2012). I o tomto vlivu moji komunikační partneři mluvili, ať už v pozitivním nebo negativním smyslu:

„No, můj směr se ubíral úplně jinak. Já jsem chtěl být truhlářem původně, ale na průmyslovce paní učitelka na matiku mě na to navedla.“

(Vlastimil, 51 let)

„Jakoby nějakým způsobem jsem to chtěl odjakživa dělat. Myslím si, že tam byl opět největší vzor ta učitelka sama na prvním stupni. Druhý stupeň jsem neměl rád, ten už byl takový jiný, tam už se ti učitelé střídají, ale ta paní učitelka na prvním stupni byla opravdu paní učitelka.“

(Josef, 37 let)

„Takovej první impuls byl, že jsem sám na prvním stupni měl učitelku, která byla, s odpuštěním, neskutečná kráva. A já jsem si někdy v pátý třídě řekl, že asi budu učitelem, aby děti už takový lidi neměly.“

(Vojtěch, 53 let)

Vedle rodinné tradice a osobních setkání s konkrétními učiteli na mé komunikační partnery silně působila i zkušenost s rolí vedoucího dětských táborů, či dříve pionýrských oddílů – tedy zkušenost z práce s dětmi. Sami učitelé potvrdili, že i tato skutečnost ovlivnila jejich rozhodování a volbu budoucího povolání. Vedle pana Jiřího, který s pionýrskými skupinami pracoval od svých 15 let a jak už víme, učitelství pro něj bylo přirozenou, i když ne přímou volbou, se toto téma objevilo i v dalších rozhovorech (v případě pana Jiřího a pana Pavla je přitom učitelství i tradičním povoláním v rámci jejich rodiny):

„Tehdy jsem už asi devět let hrál na housle a docela mě i bavila práce s dětma, protože jsem jezdil i jako vychovatel na různé dětské tábory, a tak mě prostě napadlo zkusit učitelství.“

(Jakub, 31 let)

„Tak určitě hlavní důvod a impuls byl asi už od doby, kdy jsem sám chodil a potom působil jako vedoucí v nejdříve turistickém a potom, po revoluci, skautském oddíle. Tak to byl svět, kterému jsem rozuměl, nebo mi byl blízký, a jak postupně člověk stárl, tak ta práce nejdříve s těmi vrstevníky a potom s těmi mladšími bratry a sestrami v tom oddílu byla velice podobná tomu učitelskému povolání, takže asi tady bych hledal důvody, proč nakonec zvítězilo rozhodnutí o pokusu o přijetí na pedagogickou fakultu. (...) Ten oddíl asi pro mě byl v tomhle třeba ve srovnání se studiem na fakultě daleko intenzivnější příprava než to vysokoškolské studium.“

(Pavel, 48 let)

Zajímavé zjištění s sebou přinesla otázka, proč si učitelé pro výkon svého povolání nevybrali spíše střední školu. Pravdou je, že pan učitel Vojtěch na střední škole dříve učil, dělal i zástupce řediteli na gymnáziu, nicméně dle jeho slov jsou mu bližší žáci na druhém stupni základních škol, které může ještě ovlivnit jak vědomostně, tak osobnostně, což prý u starších studentů do takové míry nejde. Pouze jeden z mých komunikačních partnerů řekl, že chtěl jít učit na střední školu, ale jelikož nemohl najít uplatnění, šel nakonec učit na základní školu:

„Mě na těch předmětech poměrně dost bavila i ta odbornost, tudíž zacházet do hloubky, takže nejen ta pedagogická stránka a nevím, přece jenom, ve spojitosti s vnímáním toho povolání, tak mám pocit, že na střední škole jsou ti muži už víc zastoupení. I když původně jsem si myslel, ještě během studia, že půjdu na střední školu, výrazně víc jsem chtěl na střední školu, ideálně někde na gymnázium, no ale když jsem dostudoval, tak v regionu, kde bydlím, jsem vůbec nemohl najít uplatnění a po nějaké době jsem ty názory přehodnotil. V jedné rovině, že jsem byl ochoten se stěhovat za prací a ve druhé rovině, že bych byl ochoten jít učit i na základní školu.“

(Adam, 30 let)

Pan učitel Adam zde zmínil dvě skutečnosti, které pro středoškolské učitele v porovnání s učiteli na základních školách zcela určitě platí, a sice že jich je nepoměrně více – zatímco na základních školách učí 14 % mužů, na středních školách tvoří muži bez desetiny procenta 40 % všech vyučujících. Druhá pravda je, že vlivem toho, že jsou vyučující na středních školách častěji spojováni právě s jakousi odborností, expertností a náročností, těší se i vyšší společenské prestiži (a proto si muži častěji pro výkon svého povolání volí právě střední školu). Právě vysoký podíl žen a nízký status profese v očích veřejnosti jsou mimo jiné důvody, proč se muži do výkonu učitelského povolání lidově řečeno „nehrou“.

Slova o nižší prestiži potvrzuje i pan učitel Hynek, který subjektivně vnímal své působení na základní škole zpočátku negativně:

„Já dokonce, když jsem poprvé nastupoval na základku, tak mi to přišlo takový, že: ‚já půjdu učit na základku, pfff‘. Ale na tom druhým stupni základní školy mě to vždycky bavilo a tak nějak, když jsem teď dostal ten první stupeň (...), připadá mi to jako dobrý no.“

(Hynek, 38 let)

Většina učitelů, se kterými jsem vedla rozhovor, ale o střední škole jako o místě svého působení ani nepřemýšleli a základní škola pro ně byla jasnou volbou, ať už z důvodu, že jejich nástup na základní školu byl motivován stipendiem, jako tomu bylo v případě pana učitele Vlastimila, neměli potřebné vzdělání, nebo je tato možnost jednoduše ani nenapadla:

„To bylo z finančních důvodů, protože když jsem chodil na vejšku, tak bylo tzv. krajský stipendium, takže v průběhu vysokoškolského studia jsem dostával stipendium, že pak nastoupím na nějakou základní školu v Praze.“

(Vlastimil, 51 let)

„A taky si myslím, že v mý hlavě utkvělo to, že to, co jsem si já vystudoval pedagogickýho, nebude jako ani na druhéj stupeň stačit a tohle si myslím, že jsem zvládal snad dobře a nikdy jsem jako neměl touhu nikam vejš, ani jsem o tom nepřemýšlel.“

(Milan, 46 let)

„No a pak teda jsem měl vždycky ten handicap nedodělaného vysokoškolského vzdělání, takže jsem vlastně na tu střední školu, se přiznám, nikdy ani nepomyslel, že bych to chtěl zkoušet, protože mi to nepřišlo jako úplně normální.“

(Jiří, 61 let)

Dva moji komunikační partneři začínali svou profesní kariéru v institucích preprimárního vzdělávání – jako učitelé (pan učitel Josef později jako zástupce ředitelky) v mateřských školách. Oba se shodují, že právě jejich působení mezi dětmi předškolního věku bylo tou nejlepší přípravou na učitelství na prvním stupni základní školy, jaké se jim mohlo dostat. Tradičně je ale preprimární vzdělávání spojováno s femininitou. Odkazuje k tomu i používání názvu „mateřské školy“. O pedagogických zaměstnancích se také hovoří téměř výlučně jako o „učitelkách mateřských škol“ a to i v odborné pedagogické literatuře (Václavíková-Helšusová, 2006).

Na rozhodování o budoucím povolání mých komunikačních partnerů tedy nejvíce působila rodina, respektive rodinné zázemí a tradice učitelského povolání, s čímž mám koneckonců osobní zkušenost a silný vliv těchto aspektů mohu jedině potvrdit. Druhým často vzpomínaným vlivem byla osobní zkušenost a kontakt s jednotlivými vyučujícími během žákovských či studentských let. Moje komunikační partnery též ovlivnilo jejich dřívější působení v mládežnických organizacích nebo na dětských táborech. Tyto životní zkušenosti bych tedy označila za hlavní impulsy, které většinu mých komunikačních partnerů přivedly na dráhu učitele základní školy.

V souladu s poměrně rozšířeným názorem Havlík (1995) tvrdí, že studium na pedagogických fakultách je v představách mnohých uchazečů vnímáno jako cesta „nejmenšího odporu“, pro některé je studium učitelství jen jakýmsi nouzovým řešením, pojistkou pro případ, že by nevyšel preferovaný obor, či „přestupní stanicí“, kdy na pedagogické fakultě přečkají první ročník, aby nepřišli o status studenta a z něj plynoucí výhody a poté znovu podají přihlášku na vysněný obor. To se ale ani v jednom případě netýká mých komunikačních partnerů. Pro velkou část z nich bylo učitelství od začátku jasnou volbou, jiní k tomuto rozhodnutí dospěli postupem času. Nikdo však učitelství nebere jako nouzové řešení, nýbrž jako zodpovědnou práci a poslání.

Nyní se pojd'me podívat na situaci na pedagogických fakultách českých vysokých škol a na základních školách. Jak vypadá složení pedagogického sboru? Má vliv na socializaci žáků? V čem sami učitelé spatřují hlavní příčiny feminizace učitelského povolání? Vnímají tento fenomén pozitivně nebo negativně? I tyto otázky zazněly během výzkumných rozhovorů a odpovědi na ně jsou předmětem analýzy v další kapitole.

3.2.2.2 Ty ženský to v sobě maj, ten vztah k těm dětem

Feminizace českého školství je často diskutovaným tématem. Veřejností je vnímána negativně a dlouhodobě probíhají snahy nalákat do výkonu učitelského povolání více mužů.

Vysoký podíl žen se začíná projevovat už v průběhu přípravy na výkon učitelské profese – na pedagogických fakultách studují převážně ženy. To ostatně potvrzují i zkušenosti mých komunikačních partnerů, ať už jde o situaci několik let zpátky, či situaci současnou, jako je tomu v případě pana učitele Milana, který si dodělává potřebné vzdělání (v době konání rozhovoru dokončoval třetí ročník):

„Jsem jedinej chlap na vysoký škole ve svém kruhu, nebo jak se tomu říká. Jeden. Byli jsme dva, druhý utekl po dvou měsících. Zůstal jsem tam jedinej.“

(Milan, 46 let)

Poměrně čerstvou zkušenost ze studia má i pan učitel Jakub, ten se navíc setkal s jakousi protekcí způsobenou jeho příslušností k mužskému pohlaví:

„Byli jsme tři kluci v ročníku, asi ze sta studentů – tři. Ukončili jsme všichni tři. Sice ne všichni v těch pěti letech, ale vím, že všichni tři učíme. (...) Přijde mi, že školy tohle moc neřeší, kdo se tam přihlásí a samozřejmě jsem zjistil, že vezmou víc kluka než holku. (...) Přijímačky jsme museli udělat stejně jako holky, no ale – už takový, když jsme přišli, protože na prvním stupni byly přijímačky i z talentovek, tak když jsem se tam objevil před nějakou tou komisí, tak: „Jeee, zaplat' pánbůh kluk!“ No tak otázka, jestli se pak nějak extra snažit. Asi taky tím, že těch mužů není moc, tak takhle se tam třeba snažej vzít každého.“

(Jakub, 31 let)

Nicméně ani dříve nebyla situace, dle výpovědí mých komunikačních partnerů, jiná:

„První rok na prvním stupni, samá baba kolem vás. To bylo dobrý. Bylo nás tam takových patnáct kluků. (...) Děvčátka chodila na přednášky, všechno měly a my jsme si užívali, a když bylo zkouškový, tak holky všechno dotlačily.“

(Robert, 55 let)

„Ono jich ani na tom ped'áku moc nebylo, těch mužů.“

(Vlastimil, 51 let)

Nepoměr mezi počtem mužů a žen se z pedagogických fakult samozřejmě přenáší i do pedagogických sborů jednotlivých škol. Jelikož žádní z mých komunikačních partnerů nebyli kolegové z jedné školy, vznikl mi poměrně široký vzorek základních škol a pedagogických sborů. Pouze tři základní školy se, co do počtu mužů mezi pedagogickými pracovníky, pohybují nad celostátním průměrem, tzn. nad 14 % mužů. Na dvou školách působí shodně 11 učitelů – mužů, na třetí škole tvoří muži dokonce více než třetinu pedagogických pracovníků. Na ostatních pracovištích bychom ale muže spočítali na prstech jedné ruky. Páni učitelé Pavel, Adam i Josef si uvědomují, že situace na jejich základní škole není v kontextu českých škol úplně typická – na škole, kde působí pan učitel Pavel, muži tvoří 15 % učitelského sboru (3 učitelé a 2 asistenti na prvním stupni a 6 učitelů na druhém stupni), na škole, kde působí pan učitel Adam je to dokonce 27, 5 % (na prvním stupni neučí žádný muž, ale na druhém stupni je jich rovnou 11 a tvoří tak téměř polovinu všech druhostupňových vyučujících) a na škole pana učitele Josefa učí hned 13 mužů, kteří tvoří 40,6 % vyučujících:

„Myslím si, že nejsme úplně typickým obrázkem. Máme ředitele, sice dvě paní zástupkyně, ale ve sboru bych řekl, že je 15 – 20 %, jak na prvním stupni – jsme tady tři plus dva asistenti muži a na druhém stupni je těch učitelů asi šest, no. A ten celý sbor má sedmdesát lidí, myslím si, že těch 15 %, až k 20 %, ono se to taky mění. Třeba teď byl přijatý jeden pan učitel, a po čtrnácti dnech zase odešel, takže se to mění, ale myslím si, že je to nadstandardní zastoupení mužů.“

(Pavel, 48 let)

„No já se nemůžu opřít o statistická data teď, ani za Prahu, ale myslím si, že je dost netypické, protože jeden z prvků, na kterém si naše škola docela asi i zakládá je, že má relativně vysoký podíl mužů v pedagogickém sboru. A už já, když jsem tu nastupoval, tu bylo, budu říkat teď hrubá čísla, z nějakých osmnácti, dvaceti pedagogů, pět, šest mužů. Teďka se ten počet pedagogů lehce navýšil a jsme tady celkem vyrovnaní. A myslím si, že v rámci základních škol je to značně netypická situace.“

(Adam, 30 let)

„Je to zajímavý, ale za těch pět let sem chodí hodně chlapi na ty pohovory. Obecně jako na učitelský místa.(...) Těch mužů tady máme hodně a na prvním stupni teda mnohem víc, tak to je taky zajímavý.“

(Josef, 37 let)

Školy, kde působí pan učitel Pavel a pan učitel Adam mají mezi vyučujícími i poměrně vysoké zastoupení čerstvých absolventů pedagogických fakult. Podle mého názoru je to způsobeno především tím, že jde o fakultní školy Univerzity Karlovy (to pro ostatní základní školy neplatí), kam pedagogická fakulta posílá své studenty na praxi. Ti si vytvoří kontakty, osvědčí se a po škole rovnou nastoupí do práce. To ostatně potvrzují i slova pana učitele Pavla:

„A my, vzhledem k tomu, že jsme fakultní škola a každý rok, protože spolupracujeme s katedrou primární pedagogiky, tak tady se točí neustále dvacet studentů, kteří buď chodí na asistentské praxe, nebo sem chodí každý týden jednou dopoledne učit a my jim dáváme zpětnou vazbu. Tak tady se zachytí drápky a už zůstanou. Takže neustále přicházejí a to omlazování tady je.“

(Pavel, 48 let)

A jestli složení pedagogického sboru nějakým způsobem působí a ovlivňuje žáky? To je otázka, na kterou moji komunikační partneři nemají stejný názor. Ten ostatně nepadá ani u autorů odborných článků a publikací. Jisté je pouze to, že školní socializace probíhá převážně pod vedením žen (Václavíková-Helšusová, 2006). Moji komunikační partneři se v odpovědích rozdělili do tří skupin. Jedni tvrdí, že složení pedagogického sboru na žáky nemá žádný výrazný vliv:

„To asi neee, nijak výrazně.“

(Vlastimil, 51 let)

Druzí se přiklání k tomu, že nějaký vliv to na žáky určitě má:

„Tak takový sociolog fakt nejsem, jako co to s nima dělá nebo nedělá. Tak ono je jako znatelná část těch dětí jenom s tou mámou, u doktora jsou zase jenom ty sestřičky a paní doktorky a tady jsou zase jen ty učí, takže já bych řekl, že s tím můžou mít trošku problém – jako s těma mužskejma vzorama.“

(Jiří, 61 let)

„Na druhém stupni určitě, protože tam se těch 15 % promítne přímo do toho, s kým tam ty děti jednají. Tady je to záležitost, jestli mají paní učitelku, nebo pana učitele, tak je to pro ně buď 0 % nebo 100 %.“

(Pavel, 48 let)

A třetí říkají, že vliv ano, ale nejde o to, jestli je v roli vyučujícího muž nebo žena, ale spíše o to, jak daný vyučující na žáky působí:

„Myslím si, že to má nějaký vliv, jestli je tam učitel nebo učitelka, ale nemyslím si, že až tak rapidní, že tam jde stejně o to, jak ten učitelka nebo učitelka na ty děti působí a v tom není zas takový rozdíl. Tam, když ty děti zaujmu, tak je jedno, jestli jsem chlap nebo ženská.“

(Jakub, 31 let)

Ať je pravda ve skutečnosti na jedné, nebo na druhé straně, nebo někde uprostřed, faktem zůstává, že české školství je výrazně feminizované. Co ženy na učitelství láká a muže naopak odrazuje? Moji komunikační partneři identifikovali pět příčin, které podle nich mají za následek, že je vzdělávací proces většinou v rukou žen. Nejsilnější vliv sami učitelé připisují ve společnosti zakořeněné tradici, vlivem které je žena chápána jako pečovatelka s mateřskými pudy, která má k dětem přirozeně blíže než muž. Shodují se tedy s názorem Bendla (2002), který též feminizaci školství připisuje „tradičním“ rolím žen, coby matek – vychovatelek/pečovatelek:

„Já si myslím, že je to daný, nechci říct, že historicky, ale má to nějakou tradici. Protože od těch dob první republiky se to posunulo k tomu, že o ty malé děti by se měly starat ženy, takže je to nějakým způsobem, dalo by se říct, zakořeněný v té společnosti, že je na to zvyklá.“

(Jaroslav, 36 let)

„Já si myslím, že to vysvětlení je úplně jednoduché a že celá evropská společnost a nejenom evropská v podstatě nejtěplejší mládež stojí na té ženě jako matce. A čím je to v podstatě jaksi vzdáleno od toho narození, tím tam přibývá těch mužů.“

(Pavel, 48 let)

„Já si myslím, že z tradičního hlediska je u nás ta pozice učitelky v mateřské škole úplně a na tom prvním stupni částečně spojená s tou mámou, že tam je ta máma, že jo, tam je ta škola hrou, tam prostě je takovej vztah daleko bližší a je to asi dobře. (...) Ty ženský to v sobě mají, ten vztah k těm dětem, nějak přes tu mámu a tyhle věci. (...) Ta ženská si tam dokáže něco najít nezávisle na tom, co z toho bude, prostě je s těma dětma, tak je happy, kdežto ten chlap chce, aby bylo něco vidět a prostě ne vždycky se tohleto daří, ne vždycky a jsou povolání, kde to je takový jako hned nebo se to dá odškrtnout líp.“

(Jiří, 61 let)

Zatímco učitelé Jaroslav a Pavel svá tvrzení opírají především o sociální kontext, pan učitel Jiří staví na esencialismu²⁸. Nicméně z uvedených názorů je zřejmé, že z tohoto pohledu vlastně muži chápou feminizaci učitelství jako pozitivní jev. Ženám jsou tradičně připisovány vlastnosti jako citlivost, obětavost, trpělivost, tedy vlastnosti ideální pro výchovu a vzdělávání dětí (Václavíková-Helšusová, 2006). Péči a mateřský přístup žen dle mých komunikačních partnerů potřebují především děti na prvním stupni (a ve výpovědích se opět odráží esencialistické pojetí):

„Je fakt, že to učitelství je hodně spojené s vychovatelstvím, což ty ženy asi mají mnohem víc vrozenější, jakožto matky a tak, kdežto muži to tolik nemají, no. Takže tohle bych viděl spíš jako pozitivum, že to dělají ženy, že by mohly pak mít to větší porozumění, když je to učitelka – matka. Já bych v tom neviděl vyloženě nějaké negativum.“
(Jakub, 31 let)

„Jako v globále bych řekl, že pro ten první stupeň radši ženy a potom, kdyby to směřovalo k tomu vyvážení, tak je to určitě lepší.“
(Adam, 30 let)

„Já si nedokážu představit, že bych učil ve školce nebo první, druhou třídu. Hrozně příjemný je jít si tam jednou za čas zasuplovat. Oni jsou nadšený, protože člověk je utáhne na vařený nudli a nádhra. Ale na druhou stranu – nedokázal bych je neustále opečovávat, horem, dolem – tam asi je možná potřeba, aby tam byly nějaký ty maminy.(...) Na tom druhým stupni by to teoreticky mohlo být klidně vyrovnaný.“
(Vojtěch, 53 let)

²⁸ Esencialismus je myšlenkový směr, podle kterého existuje určitá podstata ženství a mužství – muži a ženy mají rozdílnou esenci, kterou v rámci svého pohlaví sdílí (Sokolová, 2017).

Silnou motivací, která ženy vede na dráhu učitelky, je podle mužů i dostatek volného času, který mohou ženy – učitelky věnovat domácnosti a vlastní rodině. Opět se tu tedy projevuje stereotypní spojení mezi ženou a mateřstvím, i když tentokrát ne tak esencialisticky – učitelé reflektují spíše sociální kontext a genderový řád:

„Ona si přijde ráno, v jednu, ve dvě už je doma, manžel má navařino, on přijde večer, ale má pohodu, o děti je postaráno a hlavně ty dva měsíce prázdnin.“

(Robert, 55 let)

„Pro ty ženy to může být atraktivnější i právě z toho pohledu, že ve dvě domů a nazdar.“

(Jaroslav, 36 let)

„Je to práce, která si vyžaduje maximální nasazení během čtyř, pěti hodin a odpoledne v řadě škol opravdu je prázdná sborovna. (...) To znamená, že pro ty ženy je nějakým způsobem ta klouzavá směna výhodná, že se mohou věnovat těm svým dětem.“

(Pavel, 48 let)

Další skutečnost, která vede k feminizaci učitelské profese, spatřují moji komunikační partneři jednoduše v tom, že muži nemají pro výkon tohoto povolání ty správné vlohy. Učitelé ve svých výpovědích zmiňují hlavně psychickou náročnost učitelství, která by pro muže mohla být až příliš vysoká. Vyučující musí v rámci své práce plnit celou řadu, pro veřejnost mnohokrát „neviditelných“, povinností, musí se často vypořádávat s nedostatkem času, s velkým počtem žáků ve třídách či s jejich problematickým chováním. Na psychiku učitelů samozřejmě také působí také vztahy a atmosféra uvnitř školy (Míček a Zeman, 1992):

„Ale vím, že spousta lidí, co maj vysokou školu a jsou chlapi vyštudovaný, tak na to nemaj. Nemaj. (...) Nebo nechtěj dělat s dětma, neuměj to dělat, přitom všichni jsou tátové, že jo, všichni tu rodinu zakládaj se svýma partnerkama, takže...“

(Milan, 46 let)

„Co mám kamarády: ‚já bych na to neměl nervy‘, ‚já bych to s nima nevydržel‘, takže třeba někteří muži, protože prostě by to psychicky nevydrželi a kdo ví, co by se potom stalo.“

(Jakub, 31 let)

Několik mužů zmiňovalo také platové ohodnocení. Jeho nedostatečnou výši moji komunikační partneři, stejně jako většina autorů, považují za příčinu vysoké míry feminizace českého školství. Nicméně například Navarová (2007) označuje nízké učitelské platy za důsledek feminizace. Obě názorové skupiny mají pravdu, záleží na tom, z jaké strany se na situaci ve školství díváme. Dle názorů některých mých komunikačních partnerů ženy platové podmínky tolik neřeší, kdežto od muže se očekává, že bude tím živitelem, který rodinu finančně zabezpečí. O tom hovoří například Bendl (2002), který říká, že jako hlavní příjem je učitelský plat neatraktivní, ale jako vedlejší příjem je pro rodinu dostačujícím. Ve spojitosti s tím vyzpovídal pan učitel Robert na své škole zajímavý fenomén, a sice že žádná z jeho kolegyně není rozvedená, nebo matka – samoživitelka, ale všechny žijí v manželství většinou s mužem – podnikatelem, který vydělá dost peněz a příjem ženy je jen jakýmsi „doplňkovým“ příjmem do rodinného rozpočtu:

„Dost problém je v tom finančním ohodnocení, protože ještě pořád se od nás čeká a myslím, že chvílema jedni i druhý viděj, že by to tak mělo být, nebo většina lidí to tak vidí, že ten chlap by měl donést těch peněz víc.“

(Jaroslav, 36 let)

„Tak hlavně peníze, že jo. Když jsem začínal, tak to bylo opravdu smutný, to bylo těžký s penězma. A spousta spolužáků, že jo, já jsem byl na pedagogickém oboru matika, takže tam byla většina kluků a skoro nikdo nešel jako do školství, protože kvůli penězům.“

(Vlastimil, 51 let)

„Já si myslím, že je tam ta chuť těch mužů dělat nějaké povolání, které je třeba ještě víc platově ohodnocený, nebo kde je větší kariérní růst. Ono ta kariéra v tom učitelství nejde dělat.“

(Jakub, 31 let)

Tím, co muže od učitelského povolání odrazuje, je v mnohých případech i jeho nízká prestiž. Tu v rozhovoru zmínili pan učitel Adam a Vojtěch a rozlišují přitom prestiž učitelství středoškolského a učitelství na základní škole:

„Muži o to nemají tak velký zájem z řad důvodů a jedním z nich, nevím, jestli hlavním, ale dost podstatným je, že pak by se podle mě necítili ani společensky dobře vnímaní. Proto si myslím, že nechtějí učit zejména na tom prvním stupni a ten druhý stupeň, ten já vnímám už jako takovej přelomovej.“

(Adam, 30 let)

„Je to možná i o tom, že ty středoškolský učitele bere ta společnost s větší úctou než ty základkáře, nebo jak to nazvat.“

(Vojtěch, 53 let)

Osobně si myslím, že kdybych tuto otázku pokládala jinak, konkrétně nízký plat a prestiž by zmiňovalo daleko víc komunikačních partnerů. Ale jelikož jsem se ptala, čím si vysvětlují vysoký podíl žen především v nižších vzdělávacích stupních, častěji tematizovali právě ve společnosti ukotvenou tradici, dostatek volného času a správné předpoklady pro výkon učitelského povolání. Kdybych se ale zeptala například „Co muže od učitelského povolání odrazuje?“, věřím, že na prvních místech by bylo právě nedostatečné finanční ohodnocení a nízká prestiž učitelského povolání v očích veřejnosti. Tomu ostatně odpovídají i výsledky již provedených výzkumů.

Zajímavé je, že když přišla řeč na muže na pozicích ředitelů, moji komunikační partneři za jejich poměrně vysokým počtem (pokud srovnáváme s počtem mužů – učitelů) vidí stejné důvody jako za vysokým počtem žen – učitelek, pouze z opačné strany. Shodně uváděli, že ženy se do ředitelského křesla „nehrnou“ kvůli vlastní rodině, na kterou by při výkonu vedoucí funkce neměly dostatek času. Pro muže je jednodušší tyto dvě sféry sladit. Ženy, alespoň dle názorů mých komunikačních partnerů, nejsou tolik průbojné, netouží po kariérním postupu, zatímco u mužů se nějaký posun v kariéře očekává a v učitelské profesi lze kariéra dělat právě postupem na zástupcovské, respektive ředitelské místo. A v neposlední řadě muži více ocení a jsou motivováni vyšším platovým ohodnocením a prestiží ředitelské pozice. Tato tvrzení jsou ovšem zatížena genderovými stereotypy, kdy je žena opět viděna především jako matka a „ochránkyně“ rodinného krbu, zatímco muž je

vnímán jako ten, co má autoritu a moc řídit a rozhodovat nejen o své práci, ale i o práci ostatních lidí (Václavíková-Helšusová, 2006):

„Ono i to ředitelování sežere i dost času a to asi pak jde o každého, jak si to zařídí doma, ale myslím, že spousta ženských nefunguje tak jako úplně na tom, že by se dokázaly odstříhnout od těch dětí. Nechci to házet na manžela, nebo na cokoli jiného, ale prostě že doma se musej starat i o ty děti a já myslím, že pak doopravdy to dělat nějak dobře a fungovat i s tou rodinou a tak, tak jako asi tomu chlapovi jde líp.“

(Jaroslav, 36 let)

„Ona už ta společnost vnímá muže jako toho, kdo by měl obsazovat hlavně ty prestižní místa. V té společnosti je to, tak bych řekl, zakořeněné, že učitel, který učí celý život první, druhou, třetí třídu, je nějakým způsobem divný.(...) Takže je to možná v té mužské povaze, je to asi v lidské povaze a určitě v očích veřejnosti, protože je to nadřizený, je ředitel, ten, kdo tomu učiteli může něco přikázat, říct, vyhodit ho, přijmout ho, promluvit si s ním. (...) Ale samozřejmě pro ty děti je učitel víc než ředitel, protože s ním denně přichází do kontaktu a je tím, kdo je vlastně formuje neustále. Ten ředitel vytváří podmínky pro ty učitele.“

(Pavel, 48 let)

„Jo, já si myslím, že to souvisí s tím, že ten muž se chce častěji nějak kariérně posunout. (...) A myslím si, že to pak je tady spojeno s tím, že naroste prestiž a naroste i to finanční ohodnocení.“

(Adam, 30 let)

Jak finanční ohodnocení, tak prestiž dostaly v rámci rozhovorů dostatečně velký prostor a my se k nim podrobně dostaneme – teď se ale ještě dále věnujme jiné charakteristice nejen českého školství – feminizaci.

Její negativní stránku vidí učitelé především v tom, že ve školách chybí mužský přístup. A to jak dětem, tak samotným vyučujícím v rámci pedagogického sboru. Na druhou

stranu většinou jedním dechem dodávají, že kvalita vzdělávacího procesu nestojí a nepadá s počtem mužů, ale záleží na kvalitě jednotlivých vyučujících, ať už jsou mužského nebo ženského pohlaví:

„To negativní je, že těch žen je tam až moc, takže ty děti nemaj ty mužský vzory, ale neřekl bych, že by to muselo trpět na kvalitě. Tam spíš jde o to, že když už je někdo kvalitní, tak do toho nejde.“

(Jaroslav, 36 let)

„Já si myslím, že kvalitní lidi do škol a je jedno, jestli je to ženská nebo chlap. Tak jako vždycky bude lepší, když mezi chlapama bude nějaká ženská a mezi ženskejma bude nějaký chlap, já nevím no, ale jako takhle – nemyslím si, že kvalita učitele a kvalita vzdělávacího procesu je závislá na procentuálním zastoupení mužů.“

(Hynek, 38 let)

„Tak jednak si myslím, že jedno dělicí měřítko je muž/žena. A druhý dělicí měřítko, pakliže bysme šli do hloubky, je jako co je to za člověka, jak jedná s dětma, jak vyučuje. A myslím si, že tahle ta situace se může lišit místo od místa. Může být škola, kde mají víc mužů a škola moc kvalitní být nemusí a pak třeba škola, kde je převaha žen a dosahují určitých kvalit té výuky.“

(Adam, 30 let)

Zkušenosti mých komunikačních partnerů tedy odpovídají trendu, který v prostředí českých základních škol, potažmo pedagogických fakult, panuje. Při studiích se setkali jen s minimem dalších studentů mužského pohlaví a nástupem do zaměstnání získali také spíše kolegyně než kolegy. Příčiny feminizace vidí v několika skutečnostech, největší roli dle nich ale hraje tradiční rozdělení společnosti, kdy je žena spojována s rodinou, péčí a výchovou. Z tohoto pohledu pak feminizaci školství vnímají jako pozitivní jev a uchylují se k esencialistickému pojetí ženství, kdy je žena vnímána jako ta, která je předurčena k péči o děti – zejména mladší děti potřebují někoho, kdo k nim má blízký, až mateřský vztah. To je dle učitelů příčinou toho, že muži chybí hlavně na prvních stupních, kde samotné

vzdělávání do velké míry doplňuje i péče a výchova. A jelikož maminka není ve škole přítomna, připadá tento úkol v drtivé většině případů na paní učitelku.

Učitelé ale reflektují, že ve školách chybí mužský přístup, že vlivem velkého množství rozvedených rodin, kdy děti žijí pouze s matkou, chybí dětem mužské vzory – a za současné situace se jich dětem nedostává ani v prostředí škol. Druhým dechem ale dodávají, že nejdůležitější je kvalitní vyučující, bez ohledu na pohlaví, což jde proti předchozímu tvrzení. Názory učitelů jsou tak rozporuplné – na jednu stranu se drží společenských představ, které volají po mužských vzorech z řad učitelů, ale z jejich přímé pedagogické zkušenosti vyplývá, že pohlaví učitele neurčuje jeho kvalitu a hodnotu být dětmi následován. Jaké přínosy tedy mohou muži pro školství mít a jaké strategie by do školství nalákaly nové zájemce z jejich řad, o tom už bude pojednávat další část analýzy.

3.2.2.3 Možná že je pro ty žáky lepší, když tu jsou víc srdcaři a míň rentiéri

Navzdory výše popsanému rozporu ve výpovědích, vidí moji komunikační partneři největší negativum feminizace přece jen v tom, že ve školství chybí mužský přístup. Ač jindy staví na první místo kvalitu vyučujícího, za svůj největší přínos školství označují charakteristiky vyplývající z příslušnosti k mužskému pohlaví – ať už jde o přístup k samotným žákům, nebo vliv mužského elementu v pedagogických sborech. V obou případech je přítomnost mužů vnímána pozitivně – zvláště v případě pedagogických sborů se moji komunikační partneři shodli na tom, že heterogenní pracovní prostředí je v každém případě lepší než homogenní (ať už by šlo o čistě ženský, nebo čistě mužský kolektiv), a to především z komunikačních důvodů:

„Ty děti by si taky měly vyzkoušet, že jsou různé přístupy a musej fungovat v různém prostředí a že se k nim různě lidi chovaj.“

(Jaroslav, 36 let)

„Oni opravdu ti muži řeší ty věci trošičku jinak – rychleji, rázněji, netrápí se s tím třeba tolik jako ty ženy. Zase se trápí třeba s jinými věcmi, ale hlavně bych řekl, že o věcech méně mluví a rázněji je vyřeší.“

(Pavel, 48 let)

„Jedno dělicí měřítko je, že muži a ženy přistupují k různým otázkám jinak a myslím si, že je dobrý, když oni uvidí obě verze toho přístupu. To je jeden prvek. Pak si myslím, že i z hlediska vnitřních vztahů v tom sboru pedagogickém, když je to zhruba vyváženo, tak že se tam jako uvnitř dění v té škole, řešení nějakého dalšího směřování té školy, prostě se tam střetávají různé názory, různé přístupy a myslím si, že je to pestřejší.“

(Adam, 30 let)

„Vidím spíš, že ta genderová vyrovnanost toho kolektivu, že je hodně plusová. Protože i to ovlivňování navzájem...přece jen ti chlapi jsou rovnější, ty ženský jsou některý takový ošklivý, pomlouvaj a já nevím, co všechno.“

(Jiří, 61 let)

„Já mám pocit, že ti chlapi jsou takoví přímější. Když něco řeknou, tak většinou nemlžej. To u ženskejch tak častý není. Ti žáci mají ty chlapý možná rádi proto, že se cítí bezpečně v tý komunikaci. Že co člověk řekne, tak to platí a nemusí za tím hledat nějaký pozadí. Ale zase kdyby bylo víc chlapů než ženskejch, tak je to zase opačnej extrém. Oni se potřebujou naučit jednat jak s chlapama, tak s ženskejma, s tím se budou potkávat celej život.“

(Vojtěch, 53 let)

Dle názorů některých mých komunikačních partnerů by muže k nástupu do školství nejvíce motivovalo vyšší finanční ohodnocení. Ve výpovědích se několikrát objevil stereotyp muže jako živitele rodiny. Například pan učitel Hynek vnímá svou situaci tak, že povolání učitele vykonává (z ekonomického hlediska) na úkor své rodiny. A není sám, kdo tuto skutečnost tematizuje a vnímá jako problematickou. To je ovšem v rozporu s vlastní zkušeností a motivací mých komunikačních partnerů – v rozhovorech několikrát zaznělo, že učitelství není povoláním, které se vykonává s vidinou závratného jmění (a ani by jím být nemělo):

„Určitě ty peníze. Víím, že když jsem se tehdá bavil s nějakým tím, kdo to byl? Finský náměstek ministerstva školství, tak ten říkal, že u nich ti učitelé berou skoro víc než ten ministr a to pak jako se na to jedno místo hlásí těch lidí hromada a oni si můžou vybrat ty kvalitní. My si tady vybereme ty, který se nám přihlásej²⁹.“

(Jaroslav, 36 let)

„Myslím, že finance budou jako hodně podstatnej prvek. (...) Kdyby tam byla možnost, že může dělat něco opravdu odborného, smysluplného, adekvátně finančně ohodnoceného.“

(Adam, 30 let)

Utvořila se ale i skupina s opačným názorem – někteří učitelé nevnímají výši učitelského platu jako problematickou, díví se apelům na jeho neustálé zvyšování a tak si ani nemyslí, že by muže od učitelské profese odrazovala právě tato skutečnost. Pravdou ale je, a myslím si, že to má na postoj těchto učitelů velký vliv, že ti, kteří zastávají tento názor, nemají svou vlastní rodinu (s výjimkou jednoho muže), vůči které by cítili zodpovědnost a povinnost zajistit jejím členům určitou finanční jistotu:

„Myslím si, že věčné zvedání a zvedání platu, nepřijde mi to jako nějaká extra motivace. Když budu brát mnohem větší plat, tak to neznamená, že ve třídě pak snesu už jako cokoli, stejně pokud mě to bavit nebude, tak to nebudu dělat ani za sto tisíc třeba.“

(Jakub, 31 let)

²⁹ Pokud platy finských učitelů srovnáme s platy v rámci jiných profesí, zjistíme, že nejsou nijak astronomické. Při porovnávání platů finských učitelů s jejich českými kolegy musíme brát v potaz zcela odlišnou životní úroveň, která je ve Finsku jednou z nejlepších na světě. Pravdou ale je, že učitelské povolání je ve Finsku vysoce prestižní a o pedagogické vzdělání je v této severské zemi obrovský zájem – univerzity si své studenty vybírají a ke studiu je přijato jen zhruba 10 % všech uchazečů (Národní ústav pro vzdělávání; Ginterová, 2019).

„Tady se neustále mluví o tom, že učitelé mají nízké platy a řekl bych, že je dneska možná jakoby povědomí, které dneska tak úplně už neodpovídá skutečnosti. (...) Ti, co si opravdu chtějí vydělat, anebo chtějí být v očích ostatních na prestižním místě, jestli není lepší, když opravdu jdou do té banky – a já jim to přeju, ať tam jsou, ať mají jako daleko víc a ta společnost je bude třeba jako adorat. Ale možná, že je pro ty žáky lepší, když jsou tu víc srdcaři a míň ti rentiéři. (...) Peníze jsou jenom jednou částí spleťtého labyrintu chodeb toho zázemí školství.“

(Pavel, 48 let)

„Mně vadí jenom takový to jednosměrný, že tam nejsou chlapi, protože to je málo placený, mně to vadí tohle.“

(Milan, 46 let)

Tito muži považují za důležitější osobní motivace daného člověka. Podstatné je, jestli to chce ten daný učitel, ale i učitelka dělat, jestli ho práce baví a má z ní radost:

„Tam je to spíš o tom, jestli to ten chlap chce dělat a jestli si dokáže představit, že by to za pár let dělal jako stále. Je to taky věc, která je dost náročná na nějakou domácí přípravu, jestli by byl ochotný to dělat.“

(Jakub, 31 let)

„Možná je to více o tom, jestli se člověk – muž cítí povolán a to si myslím, že je daleko důležitější. Ať je tam těch mužů míň, ale těch, kteří tam jdou ze svého rozhodnutí, než aby se uměle, skrze nějaká opatření tahali lidi a říkali si: ‚Už máme o dalších 10 % víc učitelů, my jsme pokroková země.‘ Myslím si, že jako není to tak jednoduchý nějaké opatření přijmout, aby to bylo ku prospěchu těch žáků.“

(Pavel, 48 let)

Pan učitel Pavel se spolu s panem učitelem Adamem shodují na jedné věci, a sice že muži, na rozdíl od žen, potřebují ke své práci volnější ruku, prostor pro vlastní kreativitu a nápady. Oba učitelé působí na školách s vysokým podílem mužů v pedagogickém sboru a tuto možnost na svých působištích mají. Pan učitel Adam se ve své odpovědi také dotkl jednoho z genderových stereotypů, a sice že muži jsou ti dominantnější, ti, kdo mají „ostré lokty“, zatímco ženy jsou submisivnější a snáze se přizpůsobí nastaveným pořádkům. Pan učitel Josef navíc dodává, že muži potřebují, aby jejich práci někdo vnímal a hodnotil:

„Myslím si, že muži by měli větší vůli to dělat jinak, měnit a podobně, ale jak jsem říkal, naráží na ty problémy systému, který tam existuje a nemůžou třeba tu výuku posouvat tak, jak by chtěli. Učit jinak, jak se dneska říká, moderně. A myslím si, že to je věc, kterou oni vnímají jako nějaký limitní faktor. (...) Myslím, že ti muži se nebojí možná být víc kritičtí vůči tomu školství než ty ženy, které si možná radši spíš zajedou do toho režimu, který tam byl. Tím se teďka nechci nikoho dotknout.“

(Adam, 30 let)

„Ředitel sem přitahuje lidi, kteří to chtějí dělat po svém a ví, že tady budou mít tu možnost a podporu ze strany vedení, což třeba asi v těch ostatních školách není. To nedokážu teda posoudit, ale tady ta možnost a volnost je velká.“

(Pavel, 48 let)

„Jednoznačně si myslím, že v tom zaměstnání musí být ta jasná podpora. Že ten ředitel vás vidí a ví, co a jak děláte. Tam si myslím, že pro ty muže je to vedení dost důležitý, jak vás ono vnímá. Oni ti muži taky chtějí být vnímaný, že jo. A ono když to vedení ví, co děláte, ale nikdy se to k vám zpětně nedostane, tak vás to samozřejmě nemotivuje, vy tzv. necítíte, že se budete někdy někam posunovat, tím pádem nevynalézáte nové věci a nechcete se pak účastnit nějakých výstav a setkávání a spoluprací škol, protože vás to vedení v ničem neдрží a nemotivuje.“

(Josef, 37 let)

Pan učitel Adam si navíc myslí, že právě vyšší podíl mužů na jejich škole láká na toto působiště další učitele. Myslí si, že pokud poměr mužů dosáhne určité hranice, je pro muže daleko komfortnější na té dané škole působit. Naopak málo mužů, či dokonce žádný muž v pedagogickém sboru na ostatní muže, potenciální zájemce o pozici učitele, nepůsobí dobře a na danou školu kvůli tomu v mnohých případech raději nenastoupí. O tom hovoří například Seebauer (2014), která příčiny nízkého počtu učitelů na školách vidí především v sociální a psychologické oblasti – muži se v převážně ženském kolektivu necítí dobře a dostávají se do konfliktu mezi rolí, kterou od nich společnost očekává (vyšší mocenské pozice, vyšší finanční ohodnocení) a rolí, kterou ve skutečnosti vykonávají (práce učitele, která je tradičně spojována se ženami). Dostáváme se tak do začarovaného kruhu, kdy nízký počet mužů ve školách odrazuje od této profese potenciální zájemce. Určitý poměr vyučujících mužského pohlaví by tedy mohl do školství přivést další učitele – nicméně otázkou zůstává, jak do pedagogických sborů nalákat první „vlastovky“, které by vytvořily ten potřebný, přelomový počet učitelů:

„My těch mužů tady máme tolik, to znamená, že my si nepřipadáme blbě, když jsme učitelé na základní škole, protože my se vzájemně jako držíme, jak je nás tady hodně. Zatímco kdybych přišel někde sám, tak bych si možná tak připadal, jako že je to pro mě ponižující být tím kantorem. Tady ne. To si myslím, že může být jako docela zajímavá myšlenka – že když se ten počet navýší nad určitý prvek, nad určitý procento, třeba 20 – 30 % mužů, když v té škole bude, tak už si myslím, že je pro ředitele té školy, pakliže chce dosáhnout toho, aby tam měl ještě další muže, mnohem snazší ty potenciální uchazeče do té školy nalákat.“

(Adam, 30 let)

To samé ostatně potvrzuje i pan učitel Josef, který je vedle prvostupňového učitele i vedoucím školní družiny – má tak zkušenost s přijímáním nových vychovatelů a navíc působí na škole s nejvyšším počtem mužů, který se ve výzkumném vzorku objevil:

„Když jsem přijímal ty vychovatele, tak spousta, co psalo, že by mělo zájem o to místo, tak když jsem s nima potom komunikoval a přišli na ty pohovory, tak jsem se jich ptal, nebo to přímo napsali do toho mailu, že pro ně bylo obrovskou silou to, že muž je ve vedení družiny. Tak ten muž se pak nebál sem přijít na ten pohovor. (...) A myslím si, že stejně je to i s vlivem těch učitelů, protože když se člověk podívá na seznam, tak těch učitelů je tam víc. A někteří i dojíždějí.“

(Josef, 37 let)

Se zajímavým nápadem na možnost řešení přišel pan učitel Jakub. Ten by určitý způsob viděl v mateřské, respektive otcovské dovolené, kdy by si daný muž „zkusil“ péči a starost o dítě, která je v současné době stále tradičně spojována se ženami. Dnes je zájem z řad českých mužů o mateřskou dovolenou nízký. Této možnosti, dle informací České tiskové kanceláře, využívá asi 5 000 z nich. Opět to souvisí s celospolečenskou dělbou práce a tradicí, kdy je za živitele rodiny považován muž, kdežto žena je v první řadě chápána jako matka a pečovatelka. Poměrně novou záležitostí je sedmidenní otcovská dovolená pro novopečené tatínky, která je hrazená 70 % z jejich platu (iROZHLAS, 2017; Česká správa sociálního zabezpečení):

„Kdyby si pár mužů zkusilo víc takových mateřských, třeba by zjistili, jaká ta práce s dětma je, a třeba by zjistili, že jim to vyhovuje, tak třeba potom, že by se do toho pustili, no.“

(Jakub, 31 let)

3.2.2.4 Nemyslím si, že mám úplně právo, se rovnat lékařům

Téma učitelských platů ve společnosti často působí jako rozbuška, která rozděluje národ na dvě skupiny – na ty, kteří učitelům fandí a myslí si, že by si za svou práci zasloužili víc peněz a na ty, kteří „opravdu neví“, za co by učitelé ty peníze chtěli, když mají pořád nějaké prázdniny, odučí pár hodin a jdou domů. Druhý názor bohužel není nadsázka a sami učitelé pociťují, že ani někteří rodiče si neuvědomují hlavně časovou náročnost učitelského

povolání. Na druhou stranu se i mezi mými komunikačními partnery našli učitelé, kteří si na finanční stránku učitelské profese nestěžují, i když samozřejmě vědí, že by mohlo být i lépe. Já se osobně připojuji k první skupině, i když můj názor není rozhodně nestranný vzhledem k tomu, že sama působím jako učitelka a navíc pocházím z tradičně učitelské rodiny. A ačkoli jsem sama nikdy nepocítila nedostatek peněz, ne všichni moji komunikační partneři mohou říci to samé:

„Ted'ka, upřímně řečeno, než ženě dojde zakázka se šitím, protože ona šije, má značku svoji a než jí zaplatí zákaznice, tak máme asi osmdesát korun a zítra máme zaplatit synovi dvakrát padesát korun ve školce, takže si prostě půjčíme od sousedky. (...) Takže bylo by asi lepší, kdyby bylo po těchle starostech.“

(Hynek, 38 let)

„Ted'ka, když je manželka na mateřské, tak ta naše finanční situace je jiná, než byla, když jsme neměli děti a když i ona chodila do práce. To se nám v Praze žilo dobře v podstatě. A ted'ka je problém. Já vím, že ten problém bude všude v republice, ale v té Praze se to ještě násobí. (...) Nemůžu si tady dovolit bydlet. Já dojíždím, ted'ko prostě dopravní situace se nelepší, horší se a já už strávím cestováním do práce, ráno i odpoledne, když to sečtu, dvě a půl hodiny.“

(Adam, 30 let)

Právě pan učitel Hynek si čas od času přivydělává i v jiných oblastech – jako bývalý vrcholový sportovec komentuje televizní přenosy, či dělá, jak sám říká jiné „melouchy“. Stejně na tom byl svého času i pan učitel Robert, který si v 90. letech, kdy dle něj brali učitelé vyloženě almužnu, přivydělával v obchodě, respektive vydělal si tam za měsíc daleko víc než ve školství, takže by se dalo říci, že vedlejším povoláním bylo právě učitelství – dle jeho slov se občas stávalo, že si „zapomněl“ vyzvednout výplatu, protože ji díky příjmu z druhého zaměstnání nepotřeboval. Výsledky výzkumů ukazují, že vedlejší příjmy z nejrůznějších brigád nejsou u učitelů nic neobvyklého. Učitelé si často přivydělávají doučováním nebo soukromými hodinami výuky jazyků (Horynová, 2007; Fiala, 2016).

Jak už bylo řečeno výše, mezi mými komunikačními partnery ale byli i tací, kteří si na finanční ohodnocení své práce nestěžují. Kladné hodnocení současné situace vztahují k minulosti, kdy to bylo s platy opravdu hodně napjaté:

„Když jsem já nastoupil do práce, tak můj první plat byl 4 600 a nějaký drobný. To byl můj první plat po padesáti dnech v práci, protože jsem nastoupil 1. října a dostal jsem výplatu 20. listopadu. (...) A pak to šlo rapidně nahoru, pak to šlo skokově hodně nahoru, neříkám násobky, ale šlo o tisícovku, o dva, po třech měsících se přidal nějaký osobní příplatek, fakt to šlo. (...) No pak to šlo pomalinku nahoru a nahoru a v dnešní době (...) si myslím, že to není na žádný velký vyskakování, ale přežít se z toho si myslím, že slušně dá. (...) Teď si myslím, že za poslední ty tři roky, kdy do toho ministerstvo docela začalo sypat peníze a opravdu to, co slíbili, se prakticky stalo, že to dali opravdu, tak si myslím, že se to zlepšilo.

(Milan, 46 let)

„Tak jako mohlo by to být lepší, ale zase na druhou stranu, za ty poslední roky se to opravdu hodně zlepšilo, to se nedá srovnávat, když jsem nastupoval do školství, tak to bylo šílený, takže teď za ty poslední roky to bylo opravdu znát poslední dobou, že byly přidány peníze.“

(Vlastimil, 51 let)

„Mně přijde, že za tu dobu, co učím, tak mně přijde, že platově na tom nejsem nijak špatně. (...) Ono se pořád povídá, že se budou zvedat platy. Já si spíš myslím, že není ani tak potřeba zvednout plat, ale spíš prosadit ty reformy, které jsou v tom školství potřeba. Že když se nám bude učit jednodušeji, tak mně přijde, že mi pak nevádí, že budu brát míň než doktor nebo inženýr. Tak to spíš by byla taková pro mě taková priorita, než dostávat pořád větší plat.“

(Jakub, 31 let)

At' už učitelé nad svými platy „pláčou“, nebo jsou s nimi více méně spokojení, shodují se na tom, že systém odměňování, tak jak je nastaven, nerozlišuje mezi kvalitním a méně kvalitním učitelem, což je dle mých komunikačních partnerů chyba:

„Objednáte si výlet, přijede autobus, agentura, já jenom spočítám děti, sednou, tam je průvodkyně, která se dětem věnuje, vypráví jim, pouští jim něco, povídá a já tam jsem jako doprovod. My se vrátíme a já za to dostanu čtyři stovky odměnu, čemuž nerozumím. Je to v mé pracovní době, takže to tak akorát může motivovat, když bude lempl ve školství, tak desetkrát za pololetí si vymyslí výlety a bude školou odměněn, že nesedí ve škole a že jezdí. (...) Takže teď jsem pochopil, že tohleto odměňování není to pravý a teďko se bohužel blejská ještě na horší časy, že se nepozná špatnej učitel od dobrýho učitele.“

(Robert, 55 let)

„Ten systém toho postupnýho narůstání platu s těma rokama nemluví o tom, jestli je ten učitel dobrej nebo špatnej nebo ten pracovník dobrej nebo špatnej.“

(Jiří, 61 let)

„Samozřejmě ne každej starší učitel jen podle odbytých let učí lépe. A pak to hodnocení nemusí být úplně odpovídající. Když třeba někdo po těch pěti letech, kdy má už nějaké zkušenosti a ještě zachytává ty moderní trendy, podobně může být dobrý učitel, ale pořád nedosáhne na to ohodnocení jako ti starší kolegové. Což v určitém směru je taky nefér.“

(Adam, 30 let)

„Musím říct, že někteří učitelé, kteří zase nejsou dobří a v podstatě to flákaj, tak tohle pro ně musí bejt dobrý, protože tohle jim nikdo sebrat nemůže a v podstatě oni za to mají stejně jako ten, co se teda nadře. Což je jasně špatně.“

(Josef, 37 let)

Další slabinu systému odměňování oslovení učitelé spatřují v tom, že tento systém je nastaven plošně pro celou republiku. Nicméně například pražský magistrát přidává na mzdy svých učitelů miliardu korun ročně. Důvodem pro tento krok je právě to, že životní náklady v hlavním městě se značně liší od zbytku republiky (Novák, 2019). Tuto skutečnost moji komunikační partneři ale ve svých odpovědích vůbec nezmiňovali a dle jejich formulací se zdá, že o tomto počínu ze strany magistrátu neví:

„Já mám k tomu ještě jednu technickou poznámku, kde teda vnímám problém a to je to, že ta platová tabulka je rovná napříč celou republikou. Když jsem v Praze, tak u lidí spíš nacházím zastání, jednoznačně pro to zvyšování a ten současnej průměrnej plat pro muže v Praze je opravdu problematickej a jako enormně. Jako střední třída v porovnání s cenama bydlení má fakt problém. Když přijedu na Moravu, odkud já pocházím, tak tam často slýchám, že to není zas tak špatný a kdyby mi někdo řekl, že tam budu mít tuhleto výplatu, tak bych hodnotu těch peněz vnímal docela dost rozdílně. Já vím, že je to věc, se kterou se nedá úplně nic udělat, ale je to potíž.“
(Adam, 30 let)

„(...) To potom záleží podle lokality, kde ten člověk bydlí. Ale je jasný, že zrovna v Praze to není zrovna výdělek, kterým by se dalo vydělat na nějaký byty nebo na něco takovýho.“
(Alan, 34 let)

„(...) Když budu bydlet na chalupě v jižních Čechách, tak najednou ten příjem bude pro mě příjemnější, protože nevyhodím tolik za bydlení, nevyhodím tolik za nějaký radovánky kolem dokola. Takže třeba pro ty chlapy mimo velký města to nemusí být zase až tak špatný povolání. Ale v tý Praze je to sakra málo.“
(Vojtěch, 53 let)

A posledním nedostatkem je dle mých komunikačních partnerů otázka kariérního postupu, který je ve školství za první dost omezený a za druhé není ve výsledku adekvátně finančně ohodnocen. Toto téma otevřel pan učitel Adam, který se nyní sám nachází v situaci, kdy cítí, že po pěti letech praxe jsou jiní muži kariérně dál a s jinými finančními podmínkami, než má on:

„Pokud se ten učitel nestane zástupcem nebo ředitelem, tak tam není nějaká možnost toho kariérního růstu. A ono to podle mě má dva otazníky, který jsou ale proti sobě. Za první ten kantor, já už mluvím teď z vlastní zkušenosti, kdy se dostává na těch pět, deset, kolem patnácti let praxe, tak třeba může být v té době profesně na vrcholu, ale třeba ještě nedosáhl toho nejvyššího finančního ohodnocení, které ale stejně ve finále není o tolik vyšší, ale už se dostává do fáze, kdy si zakládá rodinu a podobně a to třeba ti chlapi, po těch pěti, deseti letech, pokud vykonávají jiné povolání, tak už tam zaznamenali nějaký kariérní i finanční růst.“

(Adam, 30 let)

„Základním pilířem je, že člověk moc nijak dál neroste. Že sice začne na nějakým platu a ten se tak nějak pomaličku zvyšuje, ale není tam ten velký rozdíl mezi začínajícím učitelem a mezi zkušeným, letitým učitelem, který v podstatě odchází do důchodu.“

(Alan, 34 let)

V návrzích, jak systém odměňování zlepšit, aby lépe vyhovoval potřebám učitelů a byl motivující, jak pro stávající pedagogy, tak pro potenciální zájemce o učitelskou profesi, se moji komunikační partneři rozcházejí. Někdo by viděl řešení ve vysokém nástupním platu, někdo ve skokovém navyšování po určitých zlomových etapách, někdo v postupném navyšování během kratších časových úseků v praxi:

„Velký peníze hned na začátku a ne nějaký platový postup, že začínající kantor, dám příklad, bude mít dvacet tisíc, po pěti letech bude mít možná dvacet jedna tisíc a po dalších sedmi letech bude mít dvacet tři tisíc, ještě bude čtvrtinu danit, takže k čemu to je? Ten kluk se ožení, rodina, a aby nosil tohleto domů? To si myslím, že je špatně.“

(Robert, 55 let)

„Já si to dokážu představit tak, že u učitele, který pět, deset let v té škole přežije, ale v dobrém, a stane se z něho kvalitní kantor, třeba dejme tomu po těch pěti, deseti letech, tak bych si tam dokázal představit ten nárůst potom hodně velkej a pak už bych byl pro to, aby to nerostlo skoro vůbec nebo málo. Protože pak si myslím, že pokud mám hodnotit kvalitu práce, pokud finanční ohodnocení má být spojeno s kvalitou práce, tak si myslím, že po těch pěti, deseti letech ten učitel učí často nejlíp a potom už se zafixuje v tom svém systému, učí třeba pořád dobře, ale už tam není, si myslím, takové zlepšování. Zatímco pro nastupujícího člověka, byť má teda vysokou školu a není to úplně ideální, tak ta startovní částka není úplně špatná. A já to třeba vidím, že po těch pěti, deseti letech se to opravdu láme a ti muži z toho školství odcházejí a myslím si, že je to právě z tohohle důvodu.“

(Adam, 30 let)

„Takhle...já nemám až takovej problém s tím tabulkovým systémem. Že existuje ten tarif, dobrá. Ale určitě v kratší době let. Takže nastavit vyšší ten tabulkovej. Po těch letech třeba, ale opravdu rozdílně. Po těch třech letech třeba dva tisíce, tři tisíce. Nemůže to být pět set, šest set korun.“

(Josef, 37 let)

Při pohledu na graf, který porovnává platy učitelů s jinými vysokoškolsky vzdělanými lidmi, se na tvářích mých komunikačních partnerů objevily ironické úsměvy, někteří si i povzdychli:

„Předseda současný vlády řekl, že za dva roky budeme brát 150 %, ovšem toho roku 2015³⁰, takže to bude furt průměr, to jiný nebude. Jenomže tady ty školy vůbec jsou přece naprosto exkluzivní pracoviště. Ukažte mi jiný pracoviště, kde je přes nějakých 80 % zaměstnanců vysokoškolsky vzdělaných? Kde to je? Takže náš průměrný plat se nemá srovnávat s průměrným platem všech, ten se má srovnávat s vysokoškolákama – myslíte, že máme nějaký dvě třetiny? Co to je jako? A to ještě, to už 2018, to už bylo v klidu, protože když jsem začal učit, nebo ty první roky, tak se nemohli dva učitelé vzít a mít děti, protože by je neuživili, tak to je.“

(Jiří, 61 let)

„To je trošku smutný, no. Já říkám, že kdyby mně každá vláda dala tolik, co mi slibovala, tak už dávno neučím a bydlím někde na Tahiti. Tohle je opravdu jako směšný. Tohle je z mého pohledu tristní.“

(Vojtěch, 53 let)

Pokud se učitelé na něčem víceméně shodují, tak je to skutečnost, že si uvědomují, že jsou povolání, která v sobě nesou mnohem větší zodpovědnost, někdy i za lidské životy. Pak je podle nich v pořádku, že lékař je za svou práci náležitě finančně ohodnocen:

„Tahle – lékař, helejd'te, nic proti, ať berou třeba sto tisíc, tam jde opravdu o životy.“

(Robert, 55 let)

³⁰ Ve skutečnosti se jednalo o rok 2017.

„Jestli ten člověk študoval takový roky, to že je doktorem a je šikovná nebo šikovnej a ty prachy si dneska v tý společnosti zaslouží, ať je má, ať má klidně sto tisíc, jestli má na starosti lidský životy, zdraví lidí, proč ne, mluvě o doktorech.“

(Milan, 46 let)

„Nemyslím si, že mám úplně právo se rovnat lékařům nebo některým i jiným profesím, protože tam přece jen je ta zodpovědnost za lidské životy a podobně. Ono u těch učitelů se to teda občas děje taky, ale tam je hlavně ta nějaká morální zodpovědnost, jestli je k něčemu vedeme.“

(Adam, 30 let)

Pan učitel Pavel na menších příjmech v učitelské profesi našel i jejich pozitivní stránku – nikdo si nejde do školství na prvním místě pro peníze, ale spíše pro dobrý pocit z dobře odvedené práce. Na druhou stranu – dobrý pocit rodinu neuživí, ale to je věc, kterou pan učitel Pavel řešit nemusí, protože žije sám a jak říká, nemá pocit, že by nějakým způsobem strádal. Nicméně si ale uvědomuje, že ne všichni kolegové jsou ve stejné životní situaci jako on, a že v některých rodinách mohou být rozpočty vlivem výše učitelského platu značně napjaté:

„Je to nakonec pro ten rezort přínos, že je to člověk, který to chce dělat a jiný tam nejde, protože když už nic jiného, tak tohle mu nevynese ten sloupeček vejš, tady to zaměstnání, takže ne že by měli učitelé odpoledne žebrat na ulicích, ale pokud je určitý standard splněn, tak teď nechme teda rozhodnout každého, jestli to dělá rád. Musí být splněno to, že musí uživit rodinu a to já zase nemůžu říct, jak to kolegové mají, je možné, že je to opravdu napnuté, že si nemůžou dovolit to, co by chtěli a co by pro ty děti v těch rodinách bylo dobré. (...) Patříme mezi nejbohatší lidi na světě, tak přijměme i to, že jako právník má víc, no. Řekl bych, že v tom hraje hodně i taková jako závist a přesvědčení každého člověka, že on je ten, kdo by měl mít víc než všichni ostatní.“

(Pavel, 48 let)

Stejně jako platové podmínky učitelů rozdělují společnost, rozdělují i samotné učitele. Jedni mají pocit, že za svou práci nedostávají zapláceno tolik, kolik si zaslouží, jiní říkají, že vždycky může být líp, ale na současný stav si nestěžují – většinou totiž pamatují doby, kdy bylo, co se týče financí, daleko hůř.

Jednotný názor nepanuje ani v tom, jak systém odměňování změnit, aby byl férovější, bral v potaz kvalitu učitelů, motivoval stávající i potenciální pedagogy. Nicméně tady se pohybujeme pouze v teoretické rovině a žádná odpověď není špatná ani správná, šlo jen o konkrétní návrhy konkrétních učitelů³¹.

3.2.2.5 Záleží na tom, s jakýma učiteli se ti lidé setkali

„Příšerné zaměstnání tohle školství, nad vše pomyšlení!“

(George Bernard Shaw, irský dramatik)

Prestiž učitelského povolání byla, jak už bylo řečeno výše, velkým tématem výzkumných rozhovorů. Názorově se moji komunikační partneři v této otázce shodují na tom, že jejich profese se v očích veřejnosti vysoké prestiži zrovna netěší. Především starší učitelé ale zmiňují skutečnost, že ne vždy tomu tak bylo, že v minulosti byl učitel vážený člověk, ke kterému by si nikdo nedovolil to, co si k učitelům dovolí lidé dnes. Zejména v době tereziánských reforem a v období první republiky se učitelství těšilo velkému uznání (Divinová, 2006). Moji komunikační partneři pak své odpovědi vztahovali především k období, které někteří sami zažili, tzn. k době, kdy byl u moci komunistický režim:

„Já si pamatuju, helejd'te, stará škola, každá vesnice měla učitele, hospodskýho a faráře. Takže fara, hospoda a škola, to bylo něco.“

(Robert, 55 let)

³¹ Jde o názory učitelů, kteří ve školství zůstávají. Otázkou je, co by odpověděli ti, co ze školství odešli, nicméně to už nebylo předmětem mého výzkumu.

„Často je to tak, že co si třeba dnes někteří rodiče dovolí k těm učitelům, nebo možná spíš k učitelkám, tady je asi taky výhoda toho mužského přístupu, tak to by si před dvaceti, třiceti lety málokdo dovolil. Tady došlo určitě k určitému posunu té hranice. Jednak posunu v tom, jakou ten učitel má pozici de jure a jednak v tom, co si ta společnost jakoby dovolí.(...) Takže určitě si myslím, že došlo k velkému posunu po tom roce 1989, těch třicet let v tom školství je velice silně znát, zejména ze strany očekávání rodičů, co dětem škola nabídne, co si učitel může k dítěti dovolit a spíše už se to dnes bere jako jakási služba veřejnosti, nikoli že je to teda povinná školní docházka, kterou naplňují vlastně ti rodiče tím, že ty děti do školy chtě nechtě posílat musí.“

(Pavel, 48 let)

V současné době tedy prestiž učitelského povolání značně pokulhává – alespoň dle názoru většiny mých komunikačních partnerů. Největší vliv na chápání prestiže přičítají osobní zkušenosti – pokud někdo odcházel ze školy vystresovaný, s pošramocným sebevědomím, odráží se to v jeho chápání učitelského povolání jako celku a naopak. I z výzkumu Palusové (2016) vyplývá, že v otázce názoru na profesi učitele bylo téměř 50 % respondentů ovlivněno vlastní zkušeností ze školních let a dalších téměř 20 % odpovědí ovlivnila přítomnost učitele v rodině. Moji komunikační partneři výsledky tohoto výzkumu nepřímo potvrzují:

„Záleží na tom, s jakýma učitelem se ti lidé setkali, jestli pro ně měli nějaký pozitivní přínos nebo tak. Další záležitostí je to, jak se o nich mluví v médiích a pak asi určitě, jestli někoho znaj, kdo je třeba učitel.“

(Jaroslav, 36 let)

„Možná to souvisí s tím, jaké učitelky jsme poznali my. Vzpomenu si na svoje soudružky, který házely po dětech klíče, tahaly za vlasy, který mi zakazovaly zpívat.(...) Takhle nás vychovávaly. Tahání za vlasy za to, že já jsem se bál cokoli namalovat. Kluk vedle brečí, protože namaloval princeznu a namaloval jí růžovej obličej a ona ho tahá za ty licousy a říká: ‚Přidej okr!‘ Takže takhle já si pamatuju na školu, takže potom možná ta prestiž jo...takhle já si to pamatuju.“
(Hynek, 38 let)

„Já jsem i narazil na výzkumy, kde relativně dost lidí se ve škole cítilo poškozeně, ukřivděně, traumatizovaně přístupem učitele, známkováním. A to se samozřejmě potom, až jsou dospělí, nese do vnímání té školy.“
(Adam, 30 let)

„Já si myslím, že lidi hodně hodnotěj nějaký osobní zkušenosti, což každé má nějaký zkušenosti s učitelem základní školy.“
(Vojtěch, 53 let)

Zajímavý vhled přinesl pan učitel Jaroslav, když tematizoval i genderové hledisko, a sice že na prestiž učitelského povolání negativně působí i fakt, že se učitelství za poslední roky stalo, především na nižších vzdělávacích stupních, víceméně ženskou profesí, jak o tom hovoří například Václavíková-Helšusová (2006). Přesně popsal situaci, která nastala během komunistického režimu, kdy ženy byly nuceny vstoupit na pracovní trh a tak hledaly povolání, které by skloubily se starostí o domácnost a rodinu – učitelství se jevilo jako ideální možnost (Smetáčková, 2005):

„Myslím, že z minulýho režimu se ještě táhne to, že když je to ta ženská práce, tak se to hůř platí, není to tak prestižní, což když to tak vezmeme, tak vlastně za dob komunismu, tak se to předělalo na ženskou práci, do té doby těch učitelů byla většina chlapi. Takže tam se ta prestiž asi někde snížila a možná to od tý doby ti lidi berou jako takový neeee top povolání.“
(Jaroslav, 36 let)

Učitelská profese je pod neustálým tlakem a kritickým okem veřejnosti – především rodičů, kteří mají často pocit, že sami nejlépe vědí, jak učit. I sami učitelé v rozhovorech roli rodičů v souvislosti s prestiží učitelského povolání často zmiňovali:

„Dneska si strašně rodiče dovolujou. A asi tam zaznívaj i takový ty tituly: ‚Co ta kráva po tobě zase chce?‘, ‚Co si ten vůl zase vymyslel?‘ jo a to je hrozně špatně.“

(Robert, 55 let)

„(...) Mají zažitou představu, že jaksi učitel musí zvládnout i to jejich dítě, i když vlastně je to plod jejich výchovy a může dojít k tomu, že ne všechny děti mohou ve třídě zůstat, aniž by tím neutrpěly ostatní, takže určitě je tam zase tlak na to, jak to vidí ten konkrétní rodič. Pak je skupina, která je v každé společnosti, že ten učitel je hlídač, který musí držet ústa a krok a prostě ty děti zvládnout a pokud ne, tak je to špatně. A navíc, a na tom myslím, že se hodně pozná jakoby i ne snad kvalita, ale dovednost toho učitele, na tom, jestli ti rodiče si na něj kdykoli houknou, nebo naopak mají nějakou úctu, která formuje ten vztah k té škole a nedovolí si třeba to, co si v jiných případech dovolí.“

(Pavel, 48 let)

„(...) Oni si myslej, že se snažíme si sami ulevovat a radši si tam dáme ten projekt a samozřejmě netušej, že i ten projekt je taky velmi náročněj zpracovat a zhodnotit a jako vůbec mají pocit, že člověk tu výuku někam odhazuje nebo přehazuje na ty rodiče. Nevím no. Slyšíme finance, že nám furt přidávaj, slyšíme prázdniny, slyšíme, že jsme zahlcený nějakýma akcema, a kdy bude výuka.“

(Josef, 37 let)

Problém je dle učitelů hlavně v tom, že si veřejnost nedokáže představit, co všechno v sobě výkon učitelské profese skrývá. Ovšem ve výpovědích, které se týkaly především motivací vedoucích ženy k výkonu učitelského povolání, uváděli moji komunikační partneři naopak dostatek volného času po pracovní době (viz str. 90), což je v přímém rozporu s následujícími tvrzeními. Nyní hovoří o tom, že učitelství není jen přímá pedagogická činnost, tzn. čas strávený vyučováním, ale také spousta papírování, domácích příprav, školení, konzultací a dalších činností, které jsou na učitelství navázané a které už nejsou veřejnosti tolik viditelné:

„Vlastně si nedovedou představit tu práci učitele. Že to vlastně není jen těch pět, šest hodin, co si odučí ve škole a pak má volno. Že to je taky nějaká příprava doma a je to hlavně o práci s emocema.“

(Jakub, 31 let)

„Spousta těch lidí slyšíte, že máme spousta prázdnin a ve dvě jdeme domů a vlastně tam nic neděláme, celej den si jen hrajeme s dětma, takže je to vlastně takový pohodový zaměstnání.“

(Jaroslav, 36 let)

Na druhou stranu se učitelé domnívají, že si lidé uvědomují důležitost učitelského povolání pro společnost. Povinnou školní docházku musíme absolvovat všichni a každý z nás se tak v životě setká s nějakým učitelem, respektive učiteli a ať chceme, nebo nechceme, stane se důležitou osobou v našem životě – pro někoho jen na těch pár povinných let, pro někoho se konkrétní učitel stane vzorem a setkání s ním nás ovlivní na celý život:

„Já bych řekl, že si učitelská veřejnost nevede vůbec špatně, že ten učitel není někde na chvostu, že by se na něm dalo štípat dříví, nebo že by ho lidé nepovažovali za člověka, který dělá potřebnou práci.“

(Pavel, 48 let)

„Dál si uvědomujou, že škola bejt musí, že tady někdo musí bejt, takže to znamená, že ti učitelé zase nejsou jako za kus vyměnitelní.“

(Jiří, 61 let)

„A pak možná společenská užitečnost. Možná jsem naivní, ale pořád si myslím, že lidi to tak jako vnímaj, že je to povolání společensky užitečné.“

(Adam, 30 let)

Pozitivně lidé hodnotí dle mých komunikačních partnerů především trpělivost, jakou musí učitelé mít a psychickou odolnost. Nicméně tyto dva aspekty spíše než s prestiží souvisí s náročností daného povolání. O tom mluví Bendl, když říká, že právě skutečnost, že lidé zaměňují prestiž s náročností, značně zkresluje výzkumy profesní prestiže. Potvrzuje to i studie The Varkey Foundation (Bendl, 2002; The Varkey Foundation, 2018):

„Tak všichni nám říkají, že to máme těžký, že s těma dětma by nechtěli být vůbec, že ty dnešní děti jsou strašný.(...) Myslím si, že jako lidi přiznaj, že je to těžký.“

(Jaroslav, 36 let)

„(...) A oni potom říkají, že klobouk dolů, že vlastně neustále máme tu trpělivost komunikovat s dalším a s dalším a s dalším.“

(Josef, 37 let)

„Tak jednak si myslím, že hodnotí jakoby náročnost té profese, ať už z hlediska znalostí toho vyučovaného oboru, ale i přístupu k dětem a myslím si, že relativně vysoko hodnotí to, že klade vysoké nároky na jednání s lidmi a tam si myslím je velkej faktor, protože často slyším: ‚Já vás obdivuju, že se dokážete postavit před dvacet pubertálních deváťáků‘ a myslím si, že proto do toho hodně lidí nejde, že se tady toho bojí.“

(Adam, 30 let)

3.2.2.6 Školství teď vlastně přešlapuje

V souvislosti s českým školstvím se čím dál častěji hovoří o tzv. krizi školy. V literatuře pro ni neexistuje jasná definice a tak mě zajímalo, v čem krizi školy spatřují sami učitelé, jestli vůbec. Nejvýstižněji – v porovnání s odbornými zdroji – krizi školy popsal pan učitel Adam, který svým výkladem vlastně kopíruje výroky plynoucí ze statistik OECD i požadavků Světové banky na fungování vzdělávacích systémů:

„Nevím, jestli si školství prochází obrovskou krizí, ale myslím si, že si prochází velkou změnou a není schopno vždycky adekvátně reagovat na to, že svět se mění mnohem rychleji než dříve a jsme konfrontováni s celým světem. (...) A myslím si, že školství by mělo vést žáky třeba i k tomu, jak v tomhle světě obstát, jak v tomhle světě být úspěšný. Ale já tu krizi, nebo ten problém vnímám v tom, že to školství jede v takové své setrvačnosti a není schopno dostatečně na tady ty proměny reagovat. Čili to já vnímám jako největší výzvu a zároveň mám pocit, že z hlediska systémové podpory i finanční podpory, organizační podpory a i přístupu a podpory veřejnosti to ti učitelé mají taky těžké, protože tady to všechno mohou být faktory, které jdou proti nim. To znamená, že když oni to budou chtít měnit, tak narážejí na to, že společnost tu školu nějak vnímá, ministerstvo školství v tomhle tom ne vždycky adekvátně těm učitelům poskytne podporu a na druhou stranu je potřeba začít u sebe a ta krize je podle mě taky způsobena tím, že jak se ten svět rychle mění, tak už ani já, kterému je teprve třicet let, už nestíhá na všechny ty věci dostatečně reagovat, nemluvě o kolezích, kterým je třeba padesát. A tohle je podle mě obrovská výzva a navíc ještě ti, kteří pořád nastupují teďka do školství, jsou postižení setrvačností, že oni to nějak zažili, a když vidí, že ten svět je jinej, tak oni sami v sobě často nedokážou překonat ty bariéry, jak vyučovat jinak.“

(Adam, 30 let)

Otázkou je, jestli tato rétorika, kterou pan učitel Adam téměř přesně interpretuje, není ze strany OECD a Světové banky účelová. Jako organizace s celosvětovým vlivem mohou z kritiky školství profitovat, protože zároveň nabízí i strategie, jak se s touto krizí vypořádat – tj. zvýšením efektivity učitelů, zlepšením technologických možností vzdělávacího procesu a posílením školského managementu (The World Bank, 2019).

Dle třetí citované organizace, tj. Aspen Institute Central Europe, potřebuje české školství jednotnou strategii. Ta ale existuje v podobě Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) a také Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020³². Oba dokumenty sledují celospolečenské zájmy a nabízí školám konkrétní podněty pro jejich práci a rozvoj (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c). Nicméně hned několik mých komunikačních partnerů mluví o tom, že cítí, jak české školství v současné době „přešlapuje na místě“ a neví, jakým směrem se přesně ubírat, což značně komplikuje jejich práci. Jiní vidí problém v nejednotném přístupu k samotnému vzdělávání – v rozdílných učebních metodách, učebnicích, které si každá škola může zvolit sama. Pan učitel Pavel v této souvislosti opět hovoří o situaci po roce 1989, kdy pád komunismu přinesl rozvolnění poměrů i do školních tříd, kde si s ním ale nikdo neuměl efektivně poradit – vnímá tak tehdejší situaci podobně jako učitelé, se kterými dělala rozhovory Dana Moore (2013):

„Tam by bylo hezký udělat nějaký koncept. Já si nejsem úplně jistej, že český školství nějaký koncept má, že úplně ví, kam jde, v tom bych asi viděl něco, co by se pak dalo nazvat krizí.“

(Jaroslav, 36 let)

„(...) Dříve to bylo líp podchycený, že byly jedny materiály, jedny učebnice. Dneska ty základní školy nejsou jednotný, jedna učí podle něčeho, jedna učí podle něčeho jinýho a nepřijde mi to fajn. Je to takovej koncept, že se vždycky něco začne, ale nepřijde mi, že by to bylo nějak ucelený, že by to mělo nějakou dráhu dopředu.“

(Alan, 34 let)

³² Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 brzo nahradí Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, na které se v současné době intenzivně pracuje (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, d).

„Ano, říká se, že školství vlastně teď přešlapuje, hledá, co vlastně by mělo těm dětem poskytnout a jaká by měla být náplň těch jednotlivých předmětů.(...) A možná, že jádrem toho je takové to zabouchnutí dveří za starou dobou – že tohle už je jako odžítý, to už jsme si užili, bylo to špatně – tomu jakoby napomohla i ta revoluce, kdy řada věcí se jako postupně vrací. Nejdřív to byly komunistické manýry a teď postupně se na to přichází jako na nové věci a zjišťuje se, že to nebyla nějaká manýra, které souvisela s tou ideologií, ale prostě s řádem, který panuje v kolektivu dětí, které vytvářejí tu třídu. A je to nějakým způsobem opatření, které má jiné odůvodnění než to ideologické. Tehdy to bylo všechno tak utažené, že po revoluci se všechna ta pravidla zrušila, neplatila chvilku jakoby žádná, ale postupně, kdybychom to jako ad absurdum dotáhli do konce, tak vlastně si někdo, když to udělal takhle, musel rozbít ústa a říct: „Tak tahle ne, děti, my budeme muset udělat nějaká pravidla v tomhle, v tomhle, v tomhle“ a zase se to jakoby vrací zpět v některých momentech.“

(Pavel, 48 let)

Za velký problém českého školství, který moji komunikační partneři nazývají až krizí, je považována stále rostoucí administrativa, kterou musí učitelé v rámci výkonu svého povolání obsáhnout. Především zkušenější učitelé, kteří už mají nějaké ty roky praxe za sebou, si stěžují, že v minulosti tolik administrativní činnosti v učitelství nebylo a že z jejich pohledu zbytečných papírů stále přibývá:

„Jako nebaví mě to papírování. To nikdy nebylo, co se teďko děje.“

(Robert, 55 let)

*„Nejhorší je administrativa, to je šílený a těch papírů je čím dál tím víc, na všechno, na cokoli papír. Jenom na školu v přírodě, když jsem začínal, tak jsem měl přihlášku a bezinfekčnost, dneska mám deset papírů na každé dítě a to je jako ve všem. Papíry, papíry, tabulky vyplňovat. To učení je pak už jen takové vedlejší *smích*.“*

(Vlastimil, 51 let)

„Zhruba učíme pět hodin a pět, šest hodin vám zabere administrativa. Takže v podstatě já se nazývám úředníkem školy, je to opravdu samá administrativa a jsou pak věci, které musíte dělat dvojmo – to, co zapíšete elektronicky, musíte potom stejně ještě zapsat na papír. A když to není, tak to stejně budete muset vytisknout. Takže krizi školy vidím v té administrativě.“

(Josef, 37 let)

Neschopnost reagovat na změny, nejednotná strategie českého školství (spíše osobní pocit, než realita – viz výše) a přehršel administrativy – to jsou dle mých komunikačních partnerů hlavní projevy krize školy. Nicméně v odpovědích se objevovaly i další názory – nedostatek učitelů, což je dle OECD důsledek nízkých platů, inkluze, která je prý projevem krize nejen školy, ale celé společnosti, či odtrženost pedagogických fakult od praxe, kdy vysokoškolští pedagogové učí věci, které mají s realitou ve školách jen pramálo společného. Jediným učitelem, který existenci krize školy nevnímá, je pan učitel Hynek. Ten svůj názor opírá o srovnání s minulostí a svou vlastní zkušenost ze studentských let:

„Já si myslím, že školy jsou o několik levelů vejš, než když jsme chodili do školy my. Na gymplu jsem měl pocit jako totálně zavřenýho potenciálu, to bylo trápení. A základka – to neee. Teď ty školy jsou úplně dál. Myslím si, že je to blbost. Takhle – určitě je větší očekávání, než bylo. Některé paní učitelky se ještě tak chovaj, ale už jich je minimum. Naprostá většina se chová tak, že kdyby před patnácti, dvaceti lety vlezly na školu, tak by vypadaly jako totální exoti, totální ultramoderna. A i tady v tom kolektivu. Vim, že to jsou učitelky, které jsou vlastně úplně jinde, než byly ty naše soudružky učitelky. A kam se třeba posunulo školství finančně, vybavení škol? Však to je nádhera! Takže nevím, co je tou krizí školy míněno. Já teda krizi školy nepociťuju a ty školy, kde jsem působil, jsou naopak zářným příkladem toho, že to funguje.“

(Hynek, 38 let)

3.2.2.7 Musí to ten člověk v sobě mít

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

(Charles Farrar Browne, americký spisovatel)

Jak si představujete ideálního učitele nebo učitelku? Jaké vlastnosti by měli mít? Na tuto otázku odpoví každý z nás trochu jinak, i když v některých charakteristikách pravděpodobně najdeme shodu. I představy mých komunikačních partnerů o ideálních učitelích se v mnohém různily, ale našla jsem v jejich odpovědích i styčné body. Dotazovaní učitelé nejvíce mluvili o tom, že je třeba v sobě mít určité přirozené nadání, talent tuto profesi vykonávat:

„No, ideální učitel by měl být hlavně sám sebou, měl by to právě dělat tak, aby to bylo nějak opravdově, asi by měl mít nějaký ten pedagogický talent, nějaký to nadání, asi určitě.“

(Jaroslav, 36 let)

„(...) A prostě je to takový, že úplně cejtíte, jak když vám ty děti jdou na ruku, jak jdou jakoby za váma, vám naproti, jo. A tam si myslím, že je strašná síla toho učitele.“

(Milan, 46 let)

„Je to hodně na bázi mezilidského vztahu mezi tím žákem a tím učitelem. Těžko se to vysvětluje, protože bych řekl, že je to takové zcela jasné krédo, které by asi odsouhlasil každý učitel, ale třeba někdo z těch učitelů nemá jakoby ten dar ty děti v tomhle případě táhnout. Je to spíš, že jde stádo hus za mámou, ale není v tom ještě něco k tomu. Něco, co zaujme.(...) To se nedá úplně přesně asi říct, co to je, ale buďto to tam je, nebo to tam není.“

(Pavel, 48 let)

Učitelé dále říkají, že je důležité umět přiznat dětem vlastní chybu nebo to, že něco nevíme. K tomuto názoru se přikláním a už i z vlastní pedagogické zkušenosti vím, že děti jsou mnohdy chytřejší, než si myslíme, a když si svou odpověď vymyslíme jen proto, abychom „něco řekli“, děti nám to velmi brzo vrátí. Je třeba si uvědomit, že nikdo není dokonalý, a že ani ideální učitel není ideálním – nebo ho ideálním dělá právě to, že připustí opak?

„Na tom druhém stupni musí člověk asi i něco vědět, na druhou stranu by se ten učitel neměl bát říct, že to neví, protože přece jenom – já k tomu diplomu nějaký dekret, že jsem chodící encyklopedie, nedostal.“

(Jaroslav, 36 let)

„Myslím si, že pro ty děti by to měl být čitelný partner, který je opravdový ve smyslu toho, že může udělat chybu, kterou dětem přizná.“

(Pavel, 48 let)

„Ti žáci nesnášej, když se jim lže a když se jim něco maluje na růžovo a není to tak. Ta lež je špatná. A když nevím, tak se nestydět říct, že to nevím. A ne si vymýšlet nějaký pitomosti a balancovat někde, protože to se mi akorát vrátí jako bumerang v tý nejblbější chvílce.“

(Vojtěch, 53 let)

Vedle těchto charakteristik se v odpovědích mých komunikačních partnerů objevila vlastní profesní spokojenost a vyrovnanost každého učitele, umění komunikovat s dětmi a mít je v každé situaci na prvním místě. Zazněly i vlastnosti, které si ve spojení s ideálním učitelem vybaví asi většina lidí – férovost, kreativita, trpělivost, laskavost. To do jisté míry odpovídá výsledkům dotazníkového šetření, které provedla Suchomelová v roce 2015. Jejimi respondenty byli též učitelé, kteří za hlavní vlastnosti ideálních učitelů vybrali spravedlnost, respekt a kreativitu. Důležité je, že tito učitelé skutečně vybírali z již určených možností, kdežto moji komunikační partneři odpovídali na otevřenou otázku.

Nicméně definovat jakýmkoli způsobem obraz ideálního učitele je nemožné. Vždy jde jen o subjektivní představu, teorii, která v praxi nemůže být naplněna, protože jak už bylo řečeno – nikdo z nás není ideální. Ale každý učitel se může snažit se této představě alespoň přiblížit (Urbánek, 2005).

3.2.2.8 Rodiče si fakt na toho učitele troufnou o něco míň

V rámci rozhovorů mě zajímalo také to, jestli moji komunikační partneři pocítují nějaké výhody, které plynou z toho, že jsou muži. V tomto ohledu se učitelé víceméně shodují a říkají, že nějaké plusové body navíc jim jejich pohlaví přece jen přináší – ať už jde o kolektiv dětí, rodiče nebo pedagogický sbor.

Za svou největší výhodu (oproti svým kolegyním) ve vztahu k dětem muži považují svůj hlas, který je oproti tomu ženskému výraznější:

*„Asi když víc zařvu, tak se mě víc bojejí *úsměv*.“*

(Jaroslav, 36 let)

„Určitě si myslím, že tam bude stoprocentně hlasová stránka, protože jak jsou zvyklý na ty ženský alty, tak ten hlas chlapecký, když prostě jenom trošku houknu, tak je úplně něco jinýho.“

(Milan, 46 let)

A výhodu vidí i ve svém pohlaví obecně – toto tvrzení spojují se skutečností, že mnoho dětí vyrůstá v neúplných rodinách, většinou s matkou nebo s nimi maminka tráví daleko víc času než tatínek a tak pan učitel zastává roli výrazného mužského vzoru v životě daného dítěte. I paní učitelka může být a často také je pro děti vzorem, který se děti snaží napodobit, získat si přízeň, ale paní učitelka zpravidla není jediným ženským elementem v blízkém prostředí dítěte:

*„Protože se zvedá počet těch rozvedených manželství, takže spousta těch dětí není zvyklá na chlapa, neříkám, že je to výhoda, ale na druhou stranu pro ty děti to může být další bonus. Což jako neříkám, že bych jim chtěl dělat tatínka, to ať si zařizujou jiný *smích*, ale prostě je to spíš o tom, že to může mít nějaký pozitivní vliv.“*

(Jaroslav, 36 let)

„Ty děti jsou rády, že mají učitele. Je to pro ně změna a ti chlapi k nim mají jinej přístup než ty paní učitelky.“

(Vlastimil, 51 let)

„Asi to vychází i z rodiny, kdy ta máma je dřív doma, je u těch dětí víc než ten táta, kterej přijde třeba dřív z práce, ale určitě to nebude fifty-fifty. Určitě to nebude, že půlka rodin má mámu dřív z práce a půlka rodin má tátu dřív z práce a bylo by to genderově vyrovnaný, to tak není. Takže vždycky ten chlap má, si myslím, malinko výhodu v tom, když to není baba, a umí trošku jako stát za svým, tak tam ta výhoda asi v tomhle je.“

(Milan, 46 let)

„Z těch dětí vidím, že jsou jako asi možná rády. (...) Asi vidí, že tolik věcí neřeším, tak to asi berou jako že víc v pohodě, no.“

(Alan, 34 let)

Ačkoli se pan učitel Hynek přiklání k názoru, že u některých dětí mu „stačí“, že je muž, má i opačnou zkušenost, kdy mu byla příslušnost k mužskému pohlaví v průběhu pedagogické praxe spíše na škodu. Setkal se totiž s chlapcem, jehož rodiče se zrovna rozváděli a on zaujal (po značném vlivu z matčiny strany) odmítavý postoj ke všem mužům, což mělo mimo jiné značný vliv i na práci mého komunikačního partnera:

„Chlapec neunášel rozvod rodičů a jeho odpor k mužskému pohlaví byl hmatatelný a měl jsem problém ho totálně zkrotit.(...) A od maminky jsem slyšel: ‚Ježiši, tak on na něj vždycky sral!‘ A já: ‚A takhle před ním mluvíte?‘ ‚Tak on vidí, že na něj sere a ted'ka ještě víc. On je debil, chlapi jsou debilové, co si budem povídat.‘ (...) Oni pořád říkají ‚chlapi do škol, chlapi do škol‘ a já se potom dostanu na hranici, kdy jsem sám se svým přístupem čelil tomu, že se tady po roce pošlu do vyhoření, protože bojuju s větrnejma mlejnama a přitom já nechci bojovat s dítětem, ale já vidím, že mu opravdu nemám jak pomoci a on mě nepřijme, protože jsem chlap.“

(Hynek, 38 let)

Co se týče autority, odpovídali moji komunikační partneři většinou neutrálně – že záleží na osobnosti každého učitele, že je to individuální záležitost, že je na každém, jestli a jakou míru autority si u dětí vybuduje. Na druhou stranu ale přiznávali, že pokud už k nějakému závažnějšímu incidentu vzájemného se k autoritě došlo, bylo to většinou ve vztahu k učitelce – ženě. Koncept autority je koneckonců stereotypně spojován především s muži a to se může promítat do postojů jak dětí, tak rodičů směrem k vyučujícím:

„Jako kdybych měl hledat třeba situace, kdy opravdu výjimečně se někdo k tomu učiteli choval zvlášť nevhodně, dám příklad třeba vulgárního oslovování, tak to byla u nás vždycky žena. Jako subjektivně to tolik nevnímám, ale kdybychom tady šli po nějakých konkrétních věcech, kdy si některý z žáků dovolil na učitele nebo na učitelku, tak na tu učitelku asi tady těch problematictějších, jako už za hranou, extrémnějších situací šlo víc a na muže jsem to ještě nezažil.(...) A i se to jako hodně blbě měří, ale kdybych to měl procentuálně vyjádřit, tak říkám, že před těmi rodiči je ten respekt vyšší třeba o 30 – 40 % a co se týče těch dětí, tak o takových 10 - 20 %.“

(Adam, 30 let)

Právě před rodiči vidí učitelé výhodu hlavně v tom, že za nimi rodiče nechodí s malichernostmi a nepouští se s nimi do tolika rozeprů jako s jejich kolegyněmi:

„Mám lehčí pocit, že ti rodiče, když třeba přijdou v nějaké konfliktní náladě si na něco stěžovat, nebo mají pocit, že jsou ukřivdění, tak že – neplatí to úplně, ale pořád tam mám pocit, že lehce víc si dovolí na tu ženu než na toho muže.(...) Nám chlapům se to fakt tolik nestává. Rodiče si fakt na toho učitele troufnou o něco míň.“

(Adam, 30 let)

„Já si myslím, že jsem ušetřen řady malicherných sporů, které jsou mezi rodiči a paní učitelkami, protože si dotyční rodiče řeknou, že tohle s nima ten chlap řešit prostě nebude.“

(Pavel, 48 let)

„Na rodiče bych řekl, že to funguje lepší v tom smyslu, že tatínkové s váma většinou bez debat souhlasej, s těma jasnýma instrukcema a maminky nic nenamítaj. U těch kolegyň se ty maminky občas začnou trochu víc šťourat v nějakých věcech.“

(Josef, 37 let)

Pan učitel Pavel zmínil i vliv věku, který staví nad pohlaví. Z hlediska intersekcionalního přístupu mohou vést tyto aspekty k sociálním nerovnostem a znevýhodněním³³. Můj komunikační partner si myslí, že zkušenosti na rodiče zapůsobí více než to, jestli jde o učitele nebo učitelku:

„Ve chvíli, kdy jste mladší než rodič a v té chvíli, kdy jste stejně stará a starší než rodič, tak to je úplně něco jiného. Jednak samozřejmě ta osobnost se nějak vyvíjí a vy dospíváte a jednak oni už k vám vzhlízejí jako k jiné generaci a je ten vztah zase úplně jiný. Takže bych řekl, že ten věk má podobnou váhu jako to pohlaví, že ta stará paní učitelka, zkušená, má daleko větší respekt než pětadvacetiletý učitel, který překypuje nápady a postupně se usazuje, než by to bylo naopak, protože on je muž a tohle je žena. Ty zkušenosti se tady, si myslím, cení daleko víc než to, jaké je to pohlaví.“

(Pavel, 48 let)

I v rámci pedagogického sboru těží někteří moji komunikační partneři z toho, že jsou muži a užívají si v rámci převážně ženského kolektivu pocit jakési exkluzivity:

„Tady je to zase spíš, že je člověk ojedinelý, protože je deset žen na poradě a jeden muž a zase deset žen a zase jeden muž. Tak je to po téhle stránce pro nás asi přínosné, že si můžeme užít takovou exkluzivitu trošičku.“

(Pavel, 48 let)

³³ Intersekcionalita v sobě zahrnuje vícevrstvou diskriminaci a útlak. Jde tedy o křížení nerovností (Crenshaw, 1989). V tomto konkrétním případě o nerovnost a znevýhodnění (potažmo zvýhodnění) vyplývající z věku a pohlaví.

„Já si myslím, že kdyby to bylo opačně, tak je to stejná výhoda – kdyby byla jedna učitelka v mužském kolektivu, tak kdyby byla schopná, tak je o to víc úspěšná, že je tam ženská. Tak jako já jsem tady jeden z mála chlapů, na prvním stupni jsem jedinej chlap, jsem otevřenej k dětem, otevřenej k rodičům. Je to ta jinakost. Tak to ta výhra určitě je, že jsem jakoby jinačí, než ostatní – to jsem no, chlap.“

(Hynek, 38 let)

3.2.2.9 Začlo mě to bavit a baví mě to do dneška

Všichni moji komunikační partneři se shodli na tom, že svou práci dělají rádi, baví je a naplňuje. Otázkou je, jestli by se na výzvu zúčastnit se výzkumného rozhovoru vůbec ozval někdo, koho by práce ve školství nebavila, jelikož rozhovory probíhaly po vyučování, učitelé mi věnovali svůj volný čas a téma se opět týkalo jejich práce – už jen to je, myslím si, výrazem toho, že učitelé svou prací žijí a rádi jí obětují čas navíc. Na druhou stranu se ptám, proč by měl být ve školství někdo, koho práce s dětmi nebaví, když učitelství není profesí, která by člověku vynášela závratné jmění a pro peníze ji tedy dělat nelze. To ostatně shrnuje pan učitel Jakub:

„Já si myslím, nebo aspoň já to tak vidím, že pokud to toho člověka nebaví, tak by to neměl dělat, nebo to pak už většinou nedělá, protože tohle není povolání, které by se dalo dělat pro vysokou plat nebo pro finanční ohodnocení.“

(Jakub, 31 let)

Jak už bylo řečeno, učitele tedy jejich práce baví. V rozhovorech se pak objevují čtyři hlavní důvody toho, proč tomu tak je. Ty se do jisté míry prolínají s motivacemi, které učitele vedou a jsou pro ně hnacím motorem v jejich každodenní práci. Prvním takovým důvodem je kontakt s dětmi, který je vlastně samotnou podstatou učitelské profese. Toto zjištění je velmi zajímavé, protože jde proti tradičním teoriím a stereotypnímu chápání maskulinity, kdy jsou muži spojováni spíše s veřejným životem (naplňování role živitele rodiny), zatímco soukromému sektoru, kam spadá právě i péče a čas strávený s dětmi, tradičně dominují ženy. Myslím si, že pokud je kontakt s dětmi pro učitele tou hlavní motivací a důvodem, proč se

do práce každý den těší, je to to nejlepší, co je mohlo potkat, jelikož tomu se v rámci své profese opravdu nevyhnu:

„Baví mě to, připadá mi to jako smysluplný, baví mě kontakt s dětma. Připadá mi, že ze všech možných zaměstnání a přirozeného nastavení děti dokáží dávat nejvíc zpátky.“

(Hynek, 38 let)

„Baví mě přístup dětí, baví mě komunikace mezi rodičema, mnou a dětma, baví mě respektování se mezi náma.“

(Milan, 46 let)

„To nadšení z toho, když se k nim přiblížíte. Ted' myslím tou komunikací, vztahem, tou hrou, tou důvěrou.“

(Josef, 37 let)

Druhým důvodem je, že učitelé ve své práci vidí smysl, nějakou přidanou hodnotu, kterou předávají dětem. V rámci prestiže povolání zaznělo, že učitelství je považováno za pro společnost užitečné, smysluplné povolání. Je dobře, že i sami učitelé subjektivně vidí ve své práci smysl – to je ta nejlepší prevence syndromu vyhoření:

„Co mě baví? Já nevím, prostě učit ty děti, učit děti něco, co nevěděly a pak už to vědí no. (...) Že člověk cítí, že tady k něčemu je. Ono se říká, že je to furt dokola, že člověk žádný výsledky nevidí, ale já si myslím, že to tak není, že to není pravda.“

(Jiří, 61 let)

„Snažím se o to, aby člověk za sebou něco viděl. Když člověk vidí dětské oči...“

(Pavel, 48 let)

„V tý první třídě to dítě opravdu přijde bez ničeho a odchází s celou abecedou, se čtením slov, vět a s počítáním do dvaceti. Takže tam je obrovskoj posun, v tom červnu tam je velikánskej zlom.“

(Josef, 37 let)

„Baví mě ta práce s těma dětma, že je člověk může někam posouvat.(...) A vidět to, že někomu necháte nějakej odkaz, třeba na celej život, že s nima něco prožijete, že něco zažijí v té škole, něco navíc třeba, a že jim to udělá školní docházku příjemnější.“

(Alan, 34 let)

Dalším důvodem je možnost seberealizace a práce na sobě samém. Učitelé se sice řídí rámcově vzdělávacím programem a školním vzdělávacím plánem, které jim udávají, co musí děti naučit, ale způsob, jakým to budou učit, je víceméně na nich, což mnozí z nich oceňují a označují to za hlavní benefity a své motivace v pedagogické činnosti:

„A baví mě na tom učitelství, že je tam taková možnost pracovat na sobě. (...) Nějaká práce na sobě, která mně docela vyhovuje, protože mně přijde, že některý práce tohleto nemají a pak tam člověk ustrne a přijde mi, že ho to nebaví, a když tady můžu furt jako vymýšlet, zastavovat se, popřemýšlet, tak mě to nenechává ve zbytečný rutině.“

(Jakub, 31 let)

„Mám v podstatě naprosto volnou ruku v tom, co je v uvozovkách přidaná hodnota. Já sice musím děti naučit číst, psát a počítat, ale kromě toho je mnoho témat, která ty děti mohou obohacovat, nasměrovat je životně a to je asi právě ten moment, který mě na tom nejvíc baví.“

(Pavel, 48 let)

Poslední motivací, kterou učitelé shodně v rozhovorech uváděli a která souvisí i právě s předchozí seberealizací, je skutečnost, že nejde o stereotypní práci. To je opět velmi zajímavé zjištění, protože představa veřejnosti o učitelské profesi je často přesně opačná – mnozí lidé mají za to, že učitel si na začátku své profesní dráhy vytvoří přípravy, podle

kterých následně učí po celou dobu své pedagogické praxe. Nicméně je třeba brát na zřetel skutečnost, že jak se mění společnost, mění se i požadavky na práci učitele, pedagogové zpracovávají nejrůznější projekty, soutěže, mají mnohem volnější ruku, než tomu bylo dříve. I dle slov mých komunikačních partnerů přináší každý den nové, nečekané výzvy a situace, na které se nejde předem připravit. Učitelé tak musí být neustále ve střehu, připraveni zareagovat. Já sama toto považuji za svou vlastní největší motivaci a důvod, proč se těším na každý další den – vím totiž, že bude úplně jiný než ten předešlý:

„Mě na tom baví hlavně, že je to taková práce každé den jiná. Že je tam velké pole pro tvořivost, že byť si dělám přípravy na hodiny, tak stejně je tam nějaká možnost pro improvizaci a že ten den i ty hodiny jsou každé den jiný, byť to jsou stejné předměty, každý týden se opakují a že tam je něco takového nového.“

(Jakub, 31 let)

„Určitě mě na tom baví i to, že to není stereotypní, že když člověk chce, tak si to může opravdu přizpůsobit.“

(Jaroslav, 36 let)

„Mě na tom možná nejvíc baví, že každé den je jiné. Že ta práce není prostě jednotvárná. Ta hodina – pořád se musí reagovat na nějaký nový podnět.“

(Vojtěch, 53 let)

Když jsem se svých komunikačních partnerů ptala, co je pro nich v práci největší odměnou, dostalo se mi jednohlasné odpovědi – zpětná vazba a uznání od dětí nebo rodičů, které často přichází až s odstupem času:

„Dalo by se říct, když se to povede, když to jde, když ty děti si něco odnesou a když třeba i přijdou, že se něco naučily – to třeba až v těch vyšších ročnících. To je docela zajímavý.“

(Jaroslav, 36 let)

„No asi úplně největší je fakt, když nějaké ty děti po nějaké době třeba přijdou a řeknou, že si jako vůbec pamatujou, že si na vás vzpomene, že jako řekne, že jste byl v pohodě, spravedlivej, že jste jako nikomu nenadržoval.“

(Jiří, 61 let)

„Odměnou? Takový ten přístup těch žáků, když si spolu vytvoříme nějaký kladnej vztah, tak že to pak třeba pokračuje dál. Když už je pak třeba naučím, tak stejně mě zastavěj, pozdravěj, popovídáme si. Mně to přijde takový milý, jako když si vzpomenu a já už je pak moc nevidím, když pak jdou na druhý stupeň. Už nevím, jestli umí to, co jsem je naučil, ale spíš že jako nezapomenou, tak to mě hodně těší. (...) To jsou takový chvílky, kdy si řeknu, že je fajn, že jsem učitel.“

(Jakub, 31 let)

„Tak ta odměna se dostavuje se zpožděním. Až když se tady někdo zastaví a řekne, že ho to bavilo, že ho to třeba naučilo o určitých věcech přemýšlet, že to v něm vzbudilo zájem o tu oblast.“

(Adam, 30 let)

Pozitivní zprávou je, že žádný z mých komunikačních partnerů neuvažuje o bezprostředním odchodu ze školství. Nejčastěji je v profesi drží právě skutečnost, že je práce učitele baví a naplňuje a ani nevědí, co jiného by dělali. Starší učitelé také říkají, že na nový profesní začátek už nemají věk:

„V pětapadesáti? Kde na mě budou čekat, že jo.“

(Robert, 55 let)

„Ted' už asi zůstanu. Přece jenom mám nějaký svůj věk. Jako asi nebudu ten, kdo bude přesluhovat, že až padne důchod, tak půjdu do důchodu. (...) To znamená, abych ted' na nějakých dvanáct let šel pracovat jinam...ale nikdy neříkej nikdy.“

(Vojtěch, 53 let)

Jediný, kdo si připouští možnost, že by ve škole skončil, je pan učitel Adam, který v současné době řeší finanční situaci své rodiny – manželka je na mateřské dovolené a on musí do práce dojíždět, jelikož si nemohou dovolit bydlení v Praze. Zvažuje tak dvě možnosti – buď ve školství setrvá, ale přesune se s rodinou mimo Prahu, nebo s učitelstvím skončí a začne se věnovat něčemu jinému:

„(...) Občas se zamýšlím nad tím, jestli nezachytnout záchranný lano, dokud jsem ještě relativně mladej, umím jazyky, je mi třicet a neodejít jinde, abych získal zkušenosti a v budoucnu v tom profesním životě měl větší šanci se uplatnit i jinde.“

(Adam, 30 let)

4 ZÁVĚR

Analýza rozhovorů odhalila několik zajímavých skutečností, které ne vždy odpovídají teoretické literatuře a veřejnému diskurzu. Už při otázce na volbu povolání se ukázalo, že moji komunikační partneři nespádají do skupiny těch, pro které byla pedagogická fakulta „nouzovým řešením“, či „přestupní stanicí“ při cestě za vysněným povoláním. Pro ně bylo tím vysněným povoláním právě učitelství. Analýza s sebou přinesla i další zajímavé zjištění, které koresponduje s odbornou literaturou, a tím je značná kontinuita učitelského povolání v rámci rodiny. Dát se na dráhu učitele se jevila mužům, v jejichž rodinách je učitelství tradičním povoláním, jako zcela přirozená volba. Na mé komunikační partnery dále silně působila předchozí zkušenost z práce s dětmi, kdy zastávali role táborových vedoucích nebo pionýrských oddílů. Prvotní impuls v některých případech přišel také od vyučujících, se kterými se oslovení učitelé setkali během žákovských/studentických let.

Samozřejmě mě zajímal i důvod, proč si moji komunikační partneři pro výkon své profese nevybrali spíše střední školu, která je díky vyšší míře odbornosti, náročnosti a tím i prestiže pro muže považována za atraktivnější. Učitelé se nicméně shodli (až na jednoho, který chtěl jít učit na gymnázium, ale nenašel pracovní místo), že o možnosti jít učit na střední školu ani neuvažovali – ať už kvůli stipendiu, kterým byl motivován jejich nástup na základní školu, kvůli neodpovídající kvalifikaci pro střední školy nebo jednoduše proto, že je tato možnost ani nenapadla.

Jak již bylo několikrát řečeno, realizovala jsem celkem dvanáct rozhovorů s učiteli z různých základních škol – podařilo se mi tedy získat poměrně široký výzkumný vzorek pedagogických sborů. Průměrně v České republice na základních školách učí 14 % mužů. Pouze tři základní školy ze zkoumaného vzorku tento celonárodní průměr překročily. Ostatní školy se pohybovaly hluboce pod ním. Ze získaných dat vyplývá, že vyšší počet mužů na zmíněných třech základních školách může být ovlivněn samotnou přítomností mužů – jinak řečeno, že muži lákají do škol další muže.

Moji komunikační partneři vysoký počet žen v českém základním školství reflektují a sami pociťují jakousi osobní exkluzivitu v rámci pedagogického sboru, kterou jim přináší příslušnost k mužskému pohlaví. Na prvních stupních základních škol pak přijímají feminizaci víceméně jako pozitivní a přirozený jev, protože menší děti dle nich potřebují mateřský, pečující přístup, který je typicky připisován ženám. Právě ony mají dle zakořeněných představ především k mladším dětem blíže než muži. Nicméně na druhém stupni základních škol dle mých komunikačních partnerů již mužský přístup chybí. Na

druhou stranu ale říkají, že nezáleží na pohlaví učitele, ale na kvalitě vzdělávání, které je schopen svým žákům poskytnout. Zde se tedy vyskytuje první z rozporů ve výpovědích mých komunikačních partnerů, které analýza odhalila.

Vedle vlivu tradičního vnímání ženy coby matky a pečovatelky, spatřují moji komunikační partneři příčinu feminizace učitelství dále v tom, že muži nemají pro výkon tohoto povolání jednoduše ty správné vlohy a zmiňují především psychickou a časovou náročnost, která by mohla být pro některé muže až příliš vysoká. Nicméně stejné podmínky práce platí i pro ženy. Učitelská profese s sebou nese jen přímou pedagogickou činnost – tzn. vedení vyučovacích hodin, ale také obsáhlou domácí přípravu, administrativní práci, komunikaci s rodiči, apod. S tím ostatně souvisí i druhý rozpor. Na jednu stranu učitelé kritizují laickou veřejnost, že tyto povinnosti nevidí a nedokáže tak učitelkou profesi náležitě ocenit, na druhou stranu ale sami říkají, že pro ženy je učitelství atraktivním povoláním z toho důvodu, že coby učitelky mají celé odpoledne čas se věnovat domácnosti a vlastní rodině.

Za další příčinu feminizace někteří moji komunikační partneři označili finanční ohodnocení. Muži stále cítí, že oni by měli být těmi, kdo rodinu finančně zabezpečí, kdo přinese větší objem peněz do rodinného rozpočtu. Pracují tedy nereflektovaně se stereotypem muže coby živitelem rodiny. To dokládá i fakt, že finanční situaci v negativním smyslu tematizovali právě ti učitelé, kteří mají rodinu a nemají tak odpovědnost pouze sami za sebe. Učitelé, kteří nemusí řešit ekonomické zabezpečení dalších členů, si na finanční podmínky učitelství nestěžují. V čem se ale shodnou je dle nich špatně nastavený systém odměňování, který nerozlišuje mezi kvalitním a méně kvalitním učitelem, což moji komunikační partneři vnímají jako chybu.

Další příčinu feminizace učitelského povolání spatřují učitelé v jeho prestiži. Moji komunikační partneři se shodují na tom, že v očích veřejnosti se učitelství vysoké prestiži zrovna netěší. Zajímavé ovšem je, že výzkumy prestiže povolání dlouhodobě ukazují opačný trend a učitelé základních škol se stabilně drží na 4. – 5. místě. Pan učitel Jaroslav se jako jediný na prestiž učitelského povolání podíval genderovou optikou a přišel s názorem, že prestiž učitelského povolání klesla spolu s masivním vstupem žen do profese, který nastal v době komunismu. Tento vhled byl ale ojedinělý, ostatní komunikační partneři nízkou prestiž učitelské profese přičítali především osobním zkušenostem každého jedince – pokud někdo odcházel ze školy vystresovaný, se špatným pocitem, odrazilo se to v jeho hodnocení učitelského povolání jako celku.

Mezi strategiemi, které by do školství nalákaly více mužů, moji komunikační partneři v první řadě jmenovali vyšší finanční ohodnocení. To by dle jejich názoru mohlo pro muže fungovat jako největší motivační aspekt. Nicméně to je opět další z rozporuplných vyjádření, neboť to jde proti jejich vlastním zkušenostem a motivacím. Utvořila se ale i druhá názorová skupina, která se neustálým apelním na zvyšování učitelských platů spíše podivuje, ovšem je nutno podotknout, že až na jednoho učitele, nemají tito muži vlastní rodiny, vůči které by cítili finanční zodpovědnost. Pan učitel Adam v souvislosti s diskutovanými strategiemi přišel se zajímavou myšlenkou, že muže do školství nalákají sami muži – myslí si, že pokud poměr mužů na dané škole dosáhne určité hranice, další muži do školy rádi nastoupí, protože se na takovém pracovišti budou cítit komfortně. To ostatně potvrzuje teorie, o které hovoří Seebauer (2014) a sice, že muži se v ženském kolektivu necítí dobře, neboť se dostávají do rolového konfliktu mezi tím, co od nich společnost očekává a jakou roli skutečně zastávají. Nicméně ani u jednoho ze svých komunikačních partnerů jsem nezpozorovala, že by se za své povolání nějakým způsobem styděl nebo se cítil kvůli jeho výkonu společensky méněcenný.

Všichni moji komunikační partneři se shodli na tom, že svou práci dělají rádi, že je naplňuje a je pro ně vlastně posláním. Za hlavní motivaci pro výkon povolání učitelé určili kontakt s dětmi. V kontextu celospolečenských představ jde o zajímavé zjištění, jelikož s dětmi a se vším, co s nimi souvisí, jsou tradičně spojovány ženy, jejich mateřský přístup a péče. Moji komunikační partneři tak v tomto ohledu boří genderové stereotypy a ukazují, že i muži mohou mít k dětem vřelý a blízký vztah, aniž by to ohrožovalo jejich maskulinní identitu.

Další motivací mých komunikačních partnerů je skutečnost, že ve své práci vidí smysl, přidanou hodnotu, kterou se snaží předat dalším generacím.

Učitelé oceňují také možnost seberealizace a rozvíjení sebe samotného, což učitelská profese ve velké míře nabízí. S tím souvisí i fakt, že své povolání nepovažují za stereotypní, každý den je pro učitele výzva. Toto zjištění se také poněkud vymyká společenským představám o povaze učitelství, kdy si mnozí lidé myslí, že učitel je zaběhnutý ve své rutině, ze které po celou dobu profesní dráhy nevystoupí.

Největší odměnou a oceněním jejich práce je pro mé komunikační partnery následná zpětná vazba a to nejen od samotných dětí, ale i od jejich rodičů. Toto ocenění často přichází až s odstupem času, když jsou děti starší a o to víc si učitelé váží toho, že si na ně jejich žáci i po letech vzpomenou.

Moji komunikační partneři jsou tedy ve své profesi spokojeni a až na jednoho učitele o změně zaměstnání nepřemýšlí. Myslím si, že pokud jsou jejich největší motivací samotné děti, jak říkají, je to ta nejlepší hnací síla pro další práci. Stejně jako pocit vlastní užitečnosti a smysluplnosti toho, co dělají.

Přála bych si a především potom dětem na základních školách víc takových nadšených a zapálených učitelů, kteří si dokáží děti získat, nemají problém přiznat chybu, jsou sami ve své práci spokojeni a vyrovnaní – tzn. přesně takoví, jací by podle mých komunikačních partnerů měli ideální učitelé být. Protože jak řekl pan učitel Pavel: „*Možná je pro ty žáky lepší, když tu jsou víc srdcaři a míň rentiéři.*“

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní zdroje

Arendtová, Hannah. 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta.

(Arendtová, 1994)

Bendl, Stanislav. 2001. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: Institut sociálních věcí.

(Bendl, 2001)

Beneš, Milan. 2003. *Andragogika, teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia.

(Beneš, 2003)

Blížkovský, Bohumír, Milena Kurelová, Stanislava Kučerová. 2000. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno: Konvoj.

(Blížkovský, Kurelová a Kučerová, 2000)

Bourdieu, Pierre. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.

(Bourdieu, 1998)

Bourdieu, Pierre. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.

(Bourdieu, 2000)

Brezinka, Wolfgang. 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.

(Brezinka, 1996)

Dytrtová, Radmila, Marie Krhutová. 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.

(Dytrtová a Krhutová, 2009)

Gunaratnam, Yasmin. 2003. *Researching „Race“ and Ethnicity. Methods, Knowledge and Power*. London. Thousand Oaks, New Delhi, SAGE.

(Gunaratnam, 2003)

Havlík, Radomír, Jana Švecová, Jaroslav Kořa, Stanislav Štěch, Vladimíra Spilková, Milena Tichá. 1998. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

(Havlík et al., 1998)

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

(Hendl, 2005)

Holeček, Václav. 1997. *Sociální psychologie pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita.

(Holeček, 1997)

Holeček, Václav. 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita.

(Holeček, 2001)

Janošová, Pavlína. 2008. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada publishing a.s.

(Janošová, 2008)

Jůva, Vladimír (sen.), Vladimír Jůva (jun.). 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.

(Jůva, 1997)

Kimmel, Michael. 2000. *The Gendered Society*. Oxford – New York: Oxford University Press.

(Kimmel, 2000)

Kolektiv autorů. 1998. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.

(Kolektiv autorů, 1998)

Míček, Libor, Vladimír Zeman. 1992. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova Univerzita.

(Míček a Zeman, 1992)

Moore, Dana. 2013. *Učitelé na vlnách transformace. Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Univerzita Karlova.

(Moore, 2013)

Pařízek, Vlastimil. 1988. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

(Pařízek, 1988)

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. 1995. *Učitel základní školy a jeho profesní kompetence: sborník*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.

(Pedagogická, 1995)

Petlák, Erich. 2006. *Klima školy a klima triedy*. Bratislava: Iris.

(Petlák, 2006)

Porubská, Gabriela, Luboš Ďurdiak. 2005. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: Paedacta.

(Porubská a Ďurdiak, 2005)

Průcha, Jan. 2002. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

(Průcha, 2002)

Rabušicová, Milada, Milan Pol. 1996. *Vztahy školy a rodiny dnes: Hledání cest k partnerství*. Pedagogika.

(Rabušicová a Pol, 1996)

Ramazanoglu, Caroline, Janet Holland. 2002. *Feminist Methodology: challenges and choices*. London, SAGE.

(Ramazanoglu a Holland, 2002)

Reinharz, Schulamit. 1992. *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.

(Reinharz, 1992)

Thorne, Barrie. 1993. *Gender play: Girls and Boys in School*. Open Univerzity Press.

(Thorne, 1993)

Tuček, Milan et al. 2003. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Slon.

(Tuček et al., 2003)

Urbánek, Petr. 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.

(Urbánek, 2005)

Vašutová, Jaroslava. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

(Vašutová, 2004)

Vašutová, Jaroslava. 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

(Vašutová, 2007)

Walterová, Eliška. 2001. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007: podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

(Walterová, 2001)

Winkel, Rainer. 1997. *Theorie und Praxis der Schule*. Hohengehren.

(Winkel, 1997)

Články a jednotlivé kapitoly sborníků

Bendl, Stanislav. 2002. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. In: *Pedagogická orientace*.

(Bendl, 2002)

Crenshaw, Kimberle. 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum*.

(Crenshaw, 1989)

Daly, Clare. 1995. An Historical Perspective on Women's Role in Social Work in Canada. In: *Gender Dilemmas in Social Work. Issues Affecting Women in the Profession*. Ontario: Canadian Scholar's Press.

(Daly, 1995)

Dedrick, Charles V., Richard R. Hawkes, John K. Smith. 1981. Teacher Stress: A Descriptive Study of the Concerns. In: *NASSP Bulletin*.

(Dedrick, Hawkes a Smith, 1981)

Etzioni, Amitai. 1969. *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.

(Etzioni, 1969)

Fárová, Nina. 2018. Muži do škol? Ano! Ale...:Potřeba mužů v primárním vzdělávání. In: *Gender a výzkum*.

(Fárová, 2018)

Grecmanová, Helena. 2008. Výchovný proces a jeho etapy. In: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Hamex Olomouc.

(Grecmanová, 2008)

Guba, Egon G., Yvonna S. Lincoln. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In: *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, SAGE.

(Guba a Lincoln, 1994)

Guillemin, Marilys, Lynn Gillam. 2004. Ethics, Reflexivity and 'Ethically Important Moments' in Research. In: *Qualitative Inquiry*.

(Guillemin a Gillam, 2004)

Havelková, Barbara. 2015. Tři stadia genderu v socialistickém právu. In: Havelková, Hana, Libora Oates-Indruchová. 2015. *Vyvlastněný hlas: Proměny genderové kultury české společnosti v letech 1948 – 1989*. Slon.

(Havelková, 2015)

- Havlík, Radomír. 1995. Motivace k učitelství. In: *Pedagogika*.
(Havlík, 1995)
- Holoušová, Drahomíra. 2008. Vývoj profesní dráhy učitelů. In: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Hamex Olomouc.
(Holoušová, 2008)
- Holoušová, Drahomíra. 2008a. Osobnost učitele. In: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Hamex Olomouc.
(Holoušová, 2008a)
- Holoušová, Drahomíra. 2008b. Profesní etika učitele. In: *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Hamex Olomouc.
(Holoušová, 2008b)
- Janík, Tomáš, Radka Wildová, Klára Uličná, Eva Minaříková, Miroslav Janík, Jana Jašková, Barbora Šimůnková. 2017. Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. In: *Pedagogika*.
(Janík et al., 2017)
- Jarkovská, Lucie. 2009. Školní třída pod genderovou lupou. In: *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
(Jarkovská, 2009)
- Jarkovská, Lucie, Kateřina Lišková. 2008. Genderové aspekty českého školství. In: *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
(Jarkovská a Lišková, 2008)
- Jarkovská, Lucie, Irena Smetáčková. 2006. Škola jako genderovaný prostor. In: *Gender ve škole*. Otevřená společnost, o.p.s. Praha.
(Jarkovská a Smetáčková, 2006)

Kynčlová, Tereza. 2008. Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži. In: *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Gender studies, o.p.s. Praha.

(Kynčlová, 2008)

Lara, de Phillippe. 2000. Jeden sociologický přelud: „Sociální konstrukce skutečnosti“. In: *Sociologický časopis*.

(Lara, 2000)

Pavlík, Petr. 2005. Gender a trh práce. In: *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Otevřená společnost, o.p.s. Praha.

(Pavlík, 2005)

Pavlík, Petr, Irena Smetáčková. 2006. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Otevřená společnost, o.p.s. Praha.

(Pavlík a Smetáčková, 2006)

Pařízek, Vlastimil. 2000. Ekonomický a sociální základ učitelství. In: *Učitelství jako profese*. Liberec.

(Pařízek, 2000)

Rendl, Miroslav. 1994. Jak se děti učí. In: *Pedagogika*.

(Rendl, 1994)

Ryans, David G. 1960. Characteristics of Teachers: Their Description, Comparison and Appraisal. *American Council on Education*.

(Ryans, 1960)

Seebauer, Renate. 2014. „Učitelky“: jejich dlouhá cesta k rovnoprávnosti a uznání se zaměřením na feminizaci a její důsledky. In: *Pedagogická orientace*.

(Seebauer, 2014)

Smetáček, Vladimír. 2000. Změny v postavení člověka a společnosti, výchovy a pedagogiky. In: *Pedagogická orientace*.

(Smetáček, 2000)

Smetáčková, Irena. 2005. Gender a školství. In: *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Otevřená společnost, o.p.s. Praha.

(Smetáčková, 2005)

Smetáčková, Irena. 2007. Volba povolání: „Jsem přece kluk!“, „Jsem přece holka!“ In: *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Otevřená společnost, o.p.s. Praha.

(Smetáčková, 2007)

Smetáčková, Irena. 2009. Politika genderové rovnosti ve vzdělávání. In: *Gender, rovné příležitosti, výzkum*.

(Smetáčková, 2009)

Smetáčková, Irena, Eliška Vondrová, Petra Topková. 2017. Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. In: *e-Pedagogium*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

(Smetáčková et al., 2017)

Smetáčková, Irena, Jana Valdřová. 2006. Učivo a učebnice. In: *Gender ve škole*. Otevřená společnost, o.p.s. Praha.

(Smetáčková a Valdřová, 2006)

Spilková, Vladimíra. 2016. Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? In: *Pedagogika*.

(Spilková, 2016)

Štech, Stanislav. 1998. Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou. In: *Transmise kultury a škola*. Praha: CEFRES.

(Štech, 1998)

Václavíková-Helšusová, Lenka. 2006. Pedagogický sbor. In: *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Otevřená společnost, o.p.s. Praha.

(Václavíková-Helšusová, 2006)

Valdrová, Jana. 2006. Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi. In: *Gender ve škole*. Otevřená společnost, o.p.s. Praha.

(Valdrová, 2006)

Elektronické zdroje

Aspen Institute Central Europe. 2018. Kam kráčíš, Česko, 2018. *S3.eu-central-1.amazonaws* [online]. 22. 11. 2018 [cit. 10-03-2019]. Dostupné z:

https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/uploads.mangoweb.org/shared-prod/aspeninstitutece.org/uploads/2018/11/KKC_2018_Brochure_CZ_Final.pdf

(Aspen Institute Central Europe, 2018)

Brzybohatá, Anna. 2018. Osobní ohodnocení učitelů. Ředitelé příplatky snižují, nebo vůbec nedávají. *Idnes* [online]. 25. 11. 2018 [cit. 10-02-2019]. Dostupné z:

https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/priplatky-ucitele-ministerstvo-skolstvi-osobni-ohodnoceni-penize-platy.A181120_150408_domaci_brzy

(Brzybohatá, 2018)

Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. 2019. Tisková zpráva. Prestiž povolání – červen 2019. *Cvwm.soc.cas* [online]. 24. 07. 2019 [cit. 21-09 2019].

Dostupné z:

https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf

(Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, 2019)

Cinebonbon. 2017. Vysoké technické učení v Brně. Sem patřím/Technicky vzato. *Galeriereklamy.mediar* [online]. 2017 [cit. 06-02-2019]. Dostupné z:

<http://galeriereklamy.mediar.cz/reklama/vysoke-technicke-uceni-v-brne-sem-patrim-technicky-vzato/>

(Cinebonbon, 2017)

Červenka, Radim. 2019. Jak rostou platy učitelů? Realita je jiná než statistiky. *Eurozpravy* [online]. 10. 04. 2019 [cit. 20-09-2019]. Dostupné z:

<https://eurozpravy.cz/domaci/skolstvi/254425-jak-rostou-platy-ucitelu-realita-je-jina-nez-statistiky/>

(Červenka, 2019)

Česká správa sociálního zabezpečení. O jaké nemocenské pojištění se zajímáte? *Cssz* [online]. [cit. 22-04-2020]. Dostupné z:

<https://www.cssz.cz/web/cz/otcovska>

(Česká správa sociálního zabezpečení)

Český statistický úřad. 2018. Průměrné mzdy – 3. čtvrtletí 2018. *Czso* [online]. 4. 12. 2018 [cit. 02-02-2019]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/csu/czso/cri/prumerne-mzdy-3-ctvrtleti-2018>

(Český statistický úřad, 2018)

Český statistický úřad. 2019a. Zaostřeno na ženy a muže – 2019. Studenti vyšších odborných škol podle skupin akreditovaných vzdělávacích programů. *Czso* [online].

31. 12. 2019 [cit. 13-05-2020]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/91605937/30000219.pdf/37f2f393-e22e-421c-b5c9-4f21e2a7a74f?version=1.3>

(Český statistický úřad, 2019a)

Český statistický úřad. 2019b. Zaostřeno na ženy a muže – 2019. Žáci odborných středních škol v oborech s maturitní zkouškou podle skupin oborů ve školním roce 2018–2019. *Czso*

[online]. 31. 12. 2019 [cit. 13-05-2020]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/91605937/30000219.pdf/37f2f393-e22e-421c-b5c9-4f21e2a7a74f?version=1.3>

(Český statistický úřad, 2019b)

Český statistický úřad. 2019c. Zaostřeno na ženy a muže – 2019. Učitelé v regionálním školství a akademičtí pracovníci veřejných vysokých škol podle pohlaví. *Czso* [online]. 31. 12. 2019 [cit. 13-05-2020]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/91605937/30000219.pdf/37f2f393-e22e-421c-b5c9-4f21e2a7a74f?version=1.3>

(Český statistický úřad, 2019c)

ČT24. 2019a. Začínající učitelé jsou často na všechno sami. Zabránit odchodům má nový systém podpory. *Ct24.ceskatelevize* [online]. 22. 03. 2019 [cit. 20-06-2019]. Dostupné z:

<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2766602-zacinajici-ucitele-jsou-casto-na-vsechno-sami-zabranit-odchodum-ma-novy-system>

(ČT24, 2019a)

ČT24. 2019b. Pedagogové chybí, před tabule stále častěji míří nevystudovaní učitelé. *Ct24.ceskatelevize* [online]. 21. 05. 2019 [cit. 20-09-2019]. Dostupné z:

<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2820917-ve-skolach-chybi-1800-ucitelu-a-v-zari-jich-potrebujeme-o-sest-tisic-vic-varuje>

(ČT24, 2019b)

Divinová, Michaela. 2006. Diplomová práce: Postavení učitelů ve společnosti: aktuální problémy. *Is.muni* [online]. 2006 [cit. 10-03-2019]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/62893/esf_m/Michaela_Divinova_DP.pdf

(Divinová, 2006)

Doležal, Vlastimil Jiří. Učitel jako profese. Osobnost učitele, vlastnosti učitele, pracovní činnosti učitele. *Slideplayer* [online]. [cit. 10-03-2019]. Dostupné z:

<https://slideplayer.cz/slide/5900645/>

(Doležal)

Doležel, Josef. 2012. Diplomová práce: Současný učitel základní školy očima veřejnosti. *Is.muni* [online]. 09. 12. 2012 [cit. 22-09-2019]. Dostupné z:

<https://is.muni.cz/th/tc318/>

(Doležel, 2012)

Epřehledy.cz. 2018. Průměrné mzdy podle profese. *Eprehledy* [online]. 2018 [cit. 10-03-2019]. Dostupné z:

https://eprehledy.cz/prumerne_mzdy_podle_profese.php

(Epřehledy.cz, 2018)

European Commision. 2019. Česká-republika. Přípravné vzdělávání učitelů pro předškolní a školní vzdělávání. *Eacea.Ec.Europa* [online]. 15. 10. 2019 [cit. 07-11-2019]. Dostupné z:

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_cs

(European Commision, 2019)

Eurostat. File: Number of teachers in early childhood and primary education, 2017 (thousands). *Ec.europa* [online]. [cit. 12-03-2019]. Dostupné z:

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File%3ANumber_of_teachers_in_early_childhood_and_primary_education%2C_2017_\(thousands\)_ET19.png&fbclid=IwAR0-yjiPxEpnEq89BmZZuNWRhHNRhMERllaxR6f3Z0nzuss-o8FU_qIWuSI](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File%3ANumber_of_teachers_in_early_childhood_and_primary_education%2C_2017_(thousands)_ET19.png&fbclid=IwAR0-yjiPxEpnEq89BmZZuNWRhHNRhMERllaxR6f3Z0nzuss-o8FU_qIWuSI)

(Eurostat)

E15.cz. 2019. Plat učitele je o pětinu nižší než průměrný výdělek vysokoškoláka ve veřejném sektoru. *E15* [online]. 06. 11. 2019 [cit. 07-11-2019]. Dostupné z:

<https://www.e15.cz/domaci/plat-ucitele-je-o-petinu-nizsi-nez-prumerny-vydelek-vysokoskolaka-ve-verejnem-sektoru-1363961>

(E15, 2019)

Fiala, Jan. 2016. Bakalářská práce: Prestiž povolání učitele. *Is.cuni* [online]. 2016 [cit. 2004-2020]. Dostupné z:

<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/165172/>

(Fiala, 2016)

Ginterová, Monika. 2019. Slepé uličky ve finském školství nenajdete, říká tamní expertka Susanna Bäckmanová. *Ct24.ceskatelevize* [online]. 01. 06. 2019 [cit. 09-05-2020]. Dostupné z:

<https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/2827676-slepe-ulicky-ve-finskem-skolstvi-nenajdete-rika-tamni-expertka-susanna-backmanova>

(Ginterová, 2019)

Horynová, Petra. 2007. Diplomová práce: Problémy prestiže učitelů základní školy. *Is.cuni* [online]. 2007 [cit. 20-04-2020]. Dostupné z:

<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/27751/>

(Horynová, 2007)

iROZHLAS. 2017. Podíl otců na rodičovské roste jen nepatrně. Přispívá k tomu finanční nevýhodnost i stereotypy. *Irozhlas* [online]. 16. 06. 2017 [cit. 06-04-2020]. Dostupné z:

https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/podil-otcu-na-rodicovske-roste-jen-nepatrne-prispiva-k-tomu-financni-nevyhodnost_1706161711_ph

(iROZHLAS, 2017)

Jarolímková Eva. 2011. Diplomová práce: Problematika prestiže učitelů v kontextu k zahraničí. *Dspace.tul* [online]. 29. 04. 2011 [cit. 28-01-2019]. Dostupné z:

https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/10570/mgr_19387.pdf?sequence=1

(Jarolímková, 2011)

Lajčíková, Miroslava. 2010. Diplomová práce: Respektování autority vychovatele v prostředí základní školy. *Digilib.k.utb* [online]. 2010 [cit. 27-01-2019]. Dostupné z:

https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/14133/laj%C4%8D%C3%ADkov%C3%A1_2010_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

(Lajčíková, 2010)

Lioliasová, Pavla. 2017. Pedagogické fakulty slouží maturantům jako záložní plán. Odrazují je platy učitelů. *Irozhlas* [online]. 19. 3. 2017 [cit. 09-02-2019]. Dostupné z:

https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/pedagogicke-fakulty-slouzi-maturantum-jako-zalozni-plan-odrazuji-je-platy-ucitelu_201703191330_gol

(Lioliasová, 2017)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, a. Boloňský proces. *Msm* [online]. [cit. 25-01-2019]. Dostupné z:

<http://www.msm.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/bolonsky-proces-2>

(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, a)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, b. Genderová problematika zaměstnanců ve školství. Data za rok 2018. *Msm* [online] [cit. 07-11-2019]. Dostupné z:

<http://www.msm.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, b)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c. Strategické a koncepční dokumenty. *Msm* [online] [cit. 10-05-2020]. Dostupné z:

<https://www.msm.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, d. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. *Msm* [online] [cit. 10-05-2020]. Dostupné z:

<https://www.msm.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, d)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2020a. VŠ – studenti podle formy a typu studijního programu – podle vysoké školy/fakulty. *Dsia.msm* [online] [cit. 13-05-2020]. Dostupné z:

https://dsia.msm.cz/vystupy/vu_vs_f2.html

(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020a)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2020b. VŠ – studentky podle formy a typu studijního programu – podle vysoké školy/fakulty. *Dsia.msm* [online] [cit. 13-05-2020]. Dostupné z:

https://dsia.msm.cz/vystupy/vu_vs_f2.html

(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020b)

Národní ústav pro vzdělávání. Ve Finsku důvěřují učitelům. *Nuv* [online].

[cit. 19-04-2020]. Dostupné z:

<http://www.nuv.cz/vystupy/ve-finsku-duveruji-ucitelum>

(Národní ústav pro vzdělávání)

Navarová, Hana. 2017. Sociologická encyklopedie. Feminizace. *Encyklopedie.soc.cas* [online]. 21. 12. 2017 [cit. 06-02-2019]. Dostupné z:

<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Feminizace>

(Navarová, 2017)

Novák, Libor. 2019. Praha přidá na mzdy učitelů 300 milionů korun. *Eurozpravy* [online]. 13. 05. 2019 [cit. 19-04-2020]. Dostupné z:

<https://eurozpravy.cz/domaci/skolstvi/257608-praha-prida-na-mzdy-ucitelu-300-milionu-korun/>

(Novák, 2019)

OECD. 2018. Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Czech Republic. *Read.oecd-ilibrary* [online]. [cit. 10-11-2019]. Dostupné z:

https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/czech-republic_eag-2018-42-en#page1

(OECD, 2018)

Palusová, Karin. 2016. Současný učitel z pohledu veřejnosti. *Vyplnto* [online]. 2016

[cit. 19-04-2020]. Dostupné z:

<https://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/soucasny-ucitel-z-pohledu-ve/>

(Palusová, 2016)

Piálková, Helena. 2014. Bakalářská práce: Autorita učitelů středních odborných škol z pohledu žáků. *Is.mendelu* [online]. [cit. 28-01-2019]. Dostupné z:

https://is.mendelu.cz/zp/portal_zp.pl?prehled=vyhledavani;podrobnosti=63784;zp=43150;dinfo_jazyk=1;lang=cz

(Piálková, 2014)

Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky. Zpráva kulturního výboru o návrhu členů N. S. Aloise Konečného, Fr. Housera, Josefa Smrtky, Fr. Zeminové a společníků (tisk č. 828), aby zrušen byl celibát učitelek. *Psp* [online]. [cit. 08-02-2019]. Dostupné z:

http://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/tisky/t1439_00.htm

(Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky)

Sárközi, Radek. 2005. Chybí nám etický kodex učitele? *Ceskaskola* [online]. 28. 01. 2005 [cit. 04-03-2019]. Dostupné z:

<http://www.ceskaskola.cz/2005/01/radek-sarkozi-chybi-nam-eticky-kodex.html>

(Sárközi, 2005)

Smetáčková, Irena, Alice Červinková, Marta Kolářová, Marcela Linková, Kateřina Šaldová, Lenka Václavíková Helšusová. 2005. Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni. *Is.muni* [online]. 2005 [cit. 06-02-2019]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/TE2BP_SVP/um/Genderove_aspekty_prechodu_zaku_a_zakyn_mezi_vzdelavacimi_stupni.pdf

(Smetáčková et al., 2005)

Stálá mise České republiky při OECD v Paříži. Základní informace o OECD. *Mzv* [online]. [cit. 15-09-2019]. Dostupné z:

https://www.mzv.cz/oecd.paris/cz/zakladni_informace_o_oecd/index.html

(Stálá mise České republiky při OECD v Paříži)

Šťastnová, Pavlína, Petra Drahoňovská. 2012. Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru. *Infoabsolvent* [online]. 2012 [cit. 20-04-2020]. Dostupné z:

<https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceRady?Stranka=9-0-69&NazevSeo=Jak-zaci-zakladnich-a-strednich-skol-vybiraji-svou->

(Šťastnová a Drahoňovská, 2012)

Suchomelová, Nina. 2015. Existuje ideální učitel?. *Ninasuchomelova* [online]. 13. 05. 2015 [cit. 27-01-2019]. Dostupné z:

<http://ninasuchomelova.cz/existuje-idealni-ucitel/>

(Suchomelová, 2015)

The Varkey Foundation. What We Do. *Varkeyfoundation* [online]. [cit. 22-09-2019].

Dostupné z:

<https://www.varkeyfoundation.org/>

(The Varkey Foundation)

The Varkey Foundation. 2018. Global Teacher Status Index 2018. *Varkeyfoundation* [online]. 2018 [cit. 22-09-2019]. Dostupné z:

<https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>

(The Varkey Foundation, 2018)

The World Bank. 2019. The Education Crisis: Being in School Is Not the Same as Learning. *Worldbank* [online]. 22. 01. 2019 [cit. 15-09-2019]. Dostupné z:

<https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>

(The World Bank, 2019)

Tuček, Milan. 2019. Tisková zpráva. Prestiž povolání – červen 2019. *Cvwm.soc.cas* [online]. 24. 07. 2019 [cit. 21-09-2019].

Dostupné z:

https://cvwm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf

(Tuček, 2019)

Velvyslanectví České republiky ve Washingtonu. 2012. Praha se stala oficiálním sídlem Aspen Institute ve střední Evropě. *Archive* [online]. 17. 04. 2012 [cit. 15-09-2019]. Dostupné z:

https://archive.is/20130429032322/www.mzv.cz/washington/cz/politicke_vztahy/novinky/praha_se_stala_oficialnim_sidlem_aspen.html

(Velvyslanectví České republiky ve Washingtonu, 2012)

Přednášky

Sokolová, Věra. 2017. *Politiky identity a konstrukce sexuality*. Praha: FHS UK [Přednáška]. 08. 03. 2017

(Sokolová, 2017)

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf 1: Podíl mužů a žen v učitelském povolání (bez řídicích pozic) v MŠ, na ZŠ a SŠ v roce 2018

(s. 16)

Graf 2: Podíl mužů a žen v řídicích pozicích (ředitelé/ředitelky a jejich zástupci/zástupkyně) v MŠ, na ZŠ a SŠ v roce 2018

(s. 17)

Graf 3: Srovnání platu učitele ZŠ s průměrným platem v ČR za rok 2018

(s. 33)

Graf 4: Porovnání platů učitelů základních škol s platy jiných, vysokoškolsky vzdělaných lidí za 1. polovinu roku 2018 (v Kč)

(s. 34)

Graf 5: Status učitelské profese v jednotlivých zemích

(s. 38)

Graf 6: Veřejné výdaje na vzdělávání v rámci zemí OECD z roku 2014. Určující je procento HDP investované do vzdělávání

(s. 40)

Graf 7: Podíl mužů a žen v povolání učitele/učitelky v MŠ ve vybraných evropských zemích

(s. 44)

Graf 8: Podíl mužů a žen v povolání učitele/učitelky na I. stupni ZŠ ve vybraných evropských zemích

(s. 45)

Graf 9: Podíl mužů a žen v povolání učitele/učitelky na II. stupni ZŠ ve vybraných evropských zemích

(s. 46)

Tabulka 1: Prestiž povolání za rok 2019

(s. 35)

Tabulka 2: Studenti pedagogických fakult na českých veřejných vysokých školách k 21. 1. 2019

(s. 53)

Tabulka 3: Zastoupení žen a mužů v učitelské profesi ve školním roce 2017/2018 v České republice

(s. 55)

Tabulka 4: Průměrný hrubý měsíční plat učitelů podle věku a pohlaví za rok 2018

(s. 57)

Tabulka 5: Průměrný hrubý měsíční plat řídicích pracovníků podle věku a pohlaví za rok 2018

(s. 58)

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Fakulta humanitních studií
Univerzita Karlova v Praze

Informovaný souhlas o účasti na výzkumném projektu „Motivace mužů k setrvání v profesi učitele na základní škole“

Lucie Nulíčková
Fakulta humanitních studií UK v Praze
Tel.: 606 628 379
Email: lucienulickova@seznam.cz

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Nulíčková a jsem studentkou Fakulty humanitních studií na Karlově univerzitě v Praze. Obracím se na Vás s prosbou o účast v mém výzkumném projektu, který je podkladem pro mou diplomovou práci.

Cílem mého výzkumu je zjistit, jaké jsou motivace učitelů – mužů k setrvání v profesi na základní škole. Výzkum bude prováděn formou rozhovoru, který bude pro potřeby kvalitního zpracování nahráván na diktafon a posléze analyticky zpracováván.

Vaše účast v tomto výzkumu bude zcela anonymní. Výzkumná data (přepisy rozhovorů) budou použita jen pro potřeby tvorby mé diplomové práce. Po přepisu rozhovorů bude nahrávka smazána.

Kdykoliv během výzkumu máte právo se mnou spolupráci ukončit, bez udání důvodu.

Svým podpisem stvrzujete, že souhlasíte se svou účastí ve výzkumu a s publikováním anonymizovaných dat. Dále potvrzujete, že jste měl možnost zeptat se na vše podstatné, a že jste na své otázky dostal srozumitelné odpovědi. Jste si také vědom svého práva souhlas kdykoli odvolat.

Děkuji za spolupráci!

Podpis:

Datum:

Příloha č. 2: Otázky k rozhovorům

- Jméno:
- Věk:
- Stupeň školy, vyučované předměty:
- Roky ve školství:
(+ soustavná / přerušovaná praxe)
- Rodinné poměry:
- Město/vesnice:

• Co vás vedlo k tomu, že jste si zvolil právě povolání učitele?

- Byla to jasná volba nebo jste se rozhodoval mezi více možnostmi?
 - Je učitelství „tradičním povoláním“ ve vaší rodině?
- Proč jste se rozhodl pro základní školu a nešel učit například na střední školu, kde je povolání učitele očima veřejnosti považováno za prestižnější?
 - Mohl byste mi říct, jestli jste byl k nástupu do povolání nějak motivován i ze strany vedení školy?
(například nabídli vám nějaké výhody, odměny...)
 - Čím si vysvětlujete skutečnost, že čím vyšší vzdělávací stupeň, tím více učitelů – mužů v něm působí? Naopak v předškolním a primárním vzdělávání je podíl mužů mezi učiteli výrazně nižší...

• Baví vás vaše práce?

• Co je pro vás největší odměnou?

• Co je pro vás největší motivací a hnacím motorem ve vaší práci?

• Co vás vede k tomu, že zůstáváte v učitelském povolání?

• Jaký by měl podle Vás být opravdový, ideální, učitel/ka?

• Jak se dle vašeho názoru a osobních pocitů společnost staví k učitelskému povolání?

- Co je podle vás příčinou tohoto nazírání na učitelské povolání?
- Tabulka 1 (výzkum veřejného mínění o prestiži povolání): Můžete tuto tabulku nějak okomentovat? Koresponduje výsledek veřejného mínění s pohledem společnosti, jak ho chápete vy? Co se podle vás ve výzkumech veřejného mínění odráží?

• V souvislosti s českým školstvím se často hovoří o tzv. krizi školy. Co si pod tímto pojmem představíte vy?

- Jak vypadá složení pedagogického sboru na vaší škole? Poměr muži/ženy, začínající učitelé/experti/učitelé v důchodovém věku, ředitel/ředitelka...
 - Myslíte si, že má složení pedagogického sboru vliv na žáky? Jaké dopady na žáky může mít školní socializace?
- Spatřujete nějaké rozdíly mezi osobností učitelky – ženy a učitele – muže? Případně jaké?
- Spatřujete nějaké výhody v tom, že jste učitel – muž?
 - Jak na vás reagují děti?
 - Jak na vás reagují rodiče?
 - Vnímáte rozdíly mezi autoritou učitele – muže a autority učitelky – ženy? Pokud ano, mohl byste to blíže vysvětlit?
- Proč podle vás školství láká především ženy, zatímco pro muže je učitelské povolání méně atraktivní? Respektive, co ženy na učitelství láká a muže odrazuje?
 - Jak si vysvětlujete skutečnost, že ačkoli na základních školách učí 86 % žen, většina ředitelských křesel je obsazena muži (66 %)?
- Vysoký podíl žen ve školství je často označován za negativní jev. Proč tomu tak podle vás je a jaké jsou důsledky tohoto stavu. Spatřujete i nějaká pozitiva?
- Obecně se volá po tom, aby se učitelkému povolání věnovalo více mužů. V čem podle vás spočívá přínos učitelů – mužů v základním školství?
 - Jak se vy osobně díváte na opačné případy – tzn. na směřování žen do typicky maskulinizovaných profesí?
- Jaké kroky by podle vás vedly k tomu, že by se učitelské povolání, hlavně na úrovni základních škol, stalo pro muže atraktivnější?
 - Mohl byste okomentovat aktuální systém odměňování učitelů? Je dle vás nastaven dobře? Co byste popřípadě upravil nebo změnil?
 - Graf 4 (porovnání platů různých profesí): Můžete tento graf nějak okomentovat?
 - Graf 3 (porovnání učitelského platu na ZŠ s průměrným platem v ČR): Můžete tento graf nějak okomentovat?
 - Tabulka 4 a 5 (platy učitelů podle věku a pohlaví): Platy učitelů nejsou vysoké, na tom se shodneme, ale proč podle vás muži vydělávají přece jen o něco víc?
- Je ještě něco, co v rámci rozhovoru nezaznělo a co byste mi chtěl popřípadě sdělit?