

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

DIPLOMOVÁ PRÁCE

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Postavení žen v české pedagogice

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
Vypracoval: Bc. Gabriela Dohnalová

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Postavení žen v české pedagogice“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická i tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

Brno 23. 3. 2012

.....
Gabriela Dohnalová

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat učitelskému sboru Základní školy Květnového vítězství v Praze – Chodov za cenné odborné rady a účast v dotazníku.

Gabriela Dohnalová

OBSAH

Úvod	7
1. Historie snahy žen o vstup do pedagogiky	9
1.1 Ve světě	9
1.2 V české pedagogice	12
1.3 Dílčí závěr	27
2. Feminizace učitelské profese	29
2.1 Historický pohled na feminismus	29
2.2 Feminizace školství	30
2.3 Situace v ČR ve srovnání s ostatními zeměmi	33
2.4 Příčiny feminizace	35
2.5 Rozdíly v platech učitelek a učitelů	40
2.6 Muži do škol	41
2.7 Možné řešení problému feminizace školství	44
2.8 Dílčí závěr	45
3. Dopady feminizace učitelské profese	48
3.1 Možné dopady feminizace na chování a vývoj žáků základních škol	48
3.2 Další možné dopady/negativa feminizace učitelské profese	50
3.3 Možné dopady feminizace na společenský status učitelské profese	52
3.4 Možné dopady feminizace na zastoupení mužů a žen v přípravě na učitelské povolání	56
3.5 Dílčí závěr	57
4. Empirická část	59
4.1 Cíl výzkumu	59
4.2 Charakteristika výběru respondentů	59
4.3 Formulace hypotéz	60
4.4 Charakteristika metod zpracování získaných dat	60

4.5 Analýza a interpretace výsledků výzkumu	62
4.6 Zpracování hypotéz	66
4.7 Shrnutí výsledků výzkumu	69
Závěr	72
Resumé	74
Anotace	75
Seznam použité literatury	76
Seznam příloh	80

Úvod

Už uplynulo více jak 120 let od okamžiku, kdy jedna z historicky nejvýznamnějších žen české pedagogiky a představitelka feministického hnutí, Eliška Krásnohorská, založila Minervu – spolek pro ženské studium a soukromou českou střední školu dívčí v Praze. Minerva měla v historii českého školství velký význam pro rozvoj emancipace žen a feministické hnutí u nás. Jednalo se současně o významný mezník prosazení se žen jako učitelek.

Typicky mužské, typicky ženské? V současně společnosti nepochybně existují rozdíly v postavení a ekonomickém ohodnocení mužů a žen. A těch, kteří vědí, že téma rovných příležitostí je důležité, není málo. Patří sem všechny významné mezinárodní organizace jako EU, OSN, Světová banka i všechny demokratické vlády, včetně české.

Téma své diplomové práce jsem si zvolila s ohledem na svou současnou profesi. Pracuji jako pedagogický pracovník ve školství a nazvala jsem ji: „Postavení žen v české pedagogice“. Domnívám se, že v naší společnosti problém rovných příležitostí stále není vnímán dostatečně vážně. Přestože v minulosti bylo o této problematice napsáno mnoho děl a vědeckých pojednání, stále se při své každodenní činnosti setkávám s tím, že není vše v pořádku. Jde o problémy ve finančním ohodnocení pedagogických pracovníků – žen, o možnosti jejich kariérního postupu, o degradaci učitelského povolání ze strany vnímání společnosti, a to vlivem feminizace základního stupně školství a další a další skutečnosti, na které narážím.

Abych si tyto skutečnosti ujasnila a zjistila alespoň jejich částečné příčiny, rozhodla jsem se shromáždit materiály a vypracovat diplomovou práci na téma postavení žen v české pedagogice. Cílem mé práce je ukázat vývoj české pedagogiky z historického pohledu, a to od vstupu žen do pedagogiky, až po současnost. Dále pak příčiny, proč se pedagogická profese, zejména na nižších stupních vzdělání, stala především ženským povoláním a vliv feminizace na chování a vývoj žáků základních škol. Dále jsem si za cíl stanovila pochopit feminizaci jako problém při snižování kreditu tohoto povolání ze strany samotných učitelů. Tomu jsem pak přizpůsobila i empirickou část diplomové práce, výzkum je přímo zaměřen do této problematiky. Předpokládám, že v závěru své práce budu moct konstatovat, že cíl – zmapovat situaci v oblasti feminizace učitelského povolání v České republice, se mi podaří splnit.

Diplomová práce je členěná do čtyř základních kapitol. První kapitola bude zaměřena na historii vstupu žen do pedagogiky, a to nejprve ve světě, a pak i v české historii. Na příkladech několika žen pedagožek bych chtěla ukázat, jak byla tato cesta zpočátku složitá. Tato problematika bude pak shrnuta v dílčím závěru.

Druhou kapitolu chci zaměřit na pojem feminizace a chápání feminizace obecně. Dále se budu zabývat feminizací učitelského povolání a srovnáním situace v ČR a v dalších zemích. Ve statistikách chci ukázat platové rozdíly mezi učiteli muži a ženami.

Ve třetí kapitole se zaměřím na dopady feminizace učitelské profese v souvislosti s celospolečenským vnímáním této profese. Dále pak na možné dopady feminizace na chování a vývoj žáků základních škol a na další možná negativa feminizace učitelské profese, např. na atmosféru v učitelském sboru.

V poslední kapitole, empirické části, stanovím šest hypotéz, které chci za pomoci dotazníků a dostatečného počtu respondentů z řad studentů a z řad pedagogického sboru potvrdit nebo vyvrátit. Vím, že práce, především v empirické části, nebude jednoduchá. Napovídají mi to mé, sice krátké, ale bohaté učitelské zkušenosti. Již dnes je mi jasné, že učitelské povolání by mělo být posláním, a nikoliv povoláním.

1. Historie snahy žen o vstup do pedagogiky

Díla žen, o nichž budu v této kapitole psát, jsou již převážně ukončena. Přesto, že jde o pedagogická díla minulosti, nejsou mimo naši současnost. Snad každé z jmen, o kterém se v práci zmíním, přineslo něco podstatně nového, rozvíjelo dosavadní poznatky a posouvalo je výše, ve shodě s vývojem společnosti a pedagogické vědy. Je pozoruhodné, že díla jmenovaných žen, práce drobné i rozsáhlé, míří od dob minulých k dnešku.¹

Žena je od přírody tvor jemný, citlivý a vnímavý, což je určitě velmi dobrý předpoklad předávat svému okolí znalosti, emoce, pocity a naopak trpělivě naslouchat a učit se. I dnes se na půdě pedagogické nejvíce setkáváme s ženami, a to i zprvė přesto, že ženy jsou ve svých pocitech zranitelnější, že jsou jim přisuzovány vlastnosti jako nestabilita, labilita a mnoho dalších. A za druhé i přes překážky, které ženy v roli učitelek ovlivňují – tlak, rychlost, neúprosnost dnešní doby. Je opravdu dnešní doba jiná, než byla ta, v níž se narodily ženy, o kterých píší? Jak zásadně se postavení ženy ve společnosti změnilo? Zdá se, že se mnohé z historie se vrací.

1.1 Ve světě

Dvacáté století je stoletím nebyvalých proměn politických, ekonomických i kulturních. Proběhly dvě krvavé světové války, čtyřicetiletá studená válka, nespočet lokálních konfliktů, revoluce. Rozpadlo se mnoho světových a koloniálních říší (anglické a francouzské impérium, Rakousko-Uhersko, Sovětský svaz) a vznikl nespočet nových, většinou národních států. Nebyvalý vědecký a ekonomický rozvoj přinesl nové energetické zdroje, nové technologie, nové komunikace, ale i globalizaci světového hospodářství, rozštěpení světa na bohatý Sever a chudý Jih i nárůst problémů ekologických. Řešení se hledá jak na půdě OSN, tak v Evropské unii.

Od počátku 20. století narůstá také požadavek nové výchovy, která by byla adekvátní novým podmínkám i novým potřebám jednotlivce i společnosti. Formulují se požadavky na moderní výchovu a vzniká celá řada reformních pokusů, často hlouběji zdůvodněných argumenty filozofickými, psychologickými, sociologickými, lékařskými i dalšími.²

¹ Spěvák, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s.6

² Jůva, V. jun. & sen. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003, s. 91, s. 47

Počátkem 20. století se v evropském školství rozšířilo reformní hnutí nové výchovy (pedagogický reformismus). Toto hnutí v sobě zahrnovalo řadu dílčích směrů, kterými jsou například waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera, jenský plán Petra Petersona, francouzská moderní škola Celestina Freineta, ale i pedagogický systém Marie Montessori.

Společným východiskem představitelů nové výchovy byla kritika tradičního školství 19. století. Především bylo staré škole vytýkáno, že nebere zřetel na osobnost dítěte a neuznává jeho přirozenost, zájmy ani potřeby, které se mění s věkem a individualitou dítěte.¹ Mezi nejvýznamnější představitelky nové výchovy patří:

Ellen Keyová (1849 – 1926)

Švédská spisovatelka, sociální a pedagogická reformátorka, bojovnice za emancipaci žen, vystupovala rozhodně proti veřejné předškolní výchově s odůvodněním, že tyto továrny vychovávají děti bez ohledu na jejich individualitu, ke stádnosti.

Keyová původně na švédském dělnickém ústavu ve Stockholmu, který založila a řídila, přednášela literaturu a zabývala se dělnickou statistikou. V další své práci se věnovala zejména zkoumání předškolního vývoje dítěte. Místo tradiční výchovy zaváděla výchovu přirozenou, podporující rozumový rozvoj jedince. Její příklon k učení Tolstého a filozofii Nietzscheho ji vedl k pedagogickému anarchismu.²

Programovým bestsellerem hnutí se stal spis Ellen Keyové *Století dítěte*, vydaný v roce 1900. Nepřinášel myšlenky zcela nové, byl to Jean Jacques Rousseau adaptovaný podmínkám nastupujícího století. Keyová nevytvořila alternativní výchovný systém jako například Montessori, Decroly nebo Steiner. Chtěla pouze apelovat na nové pojetí výchovy, které by důsledně vycházelo od dítěte, z jeho předpokladů, zálib a sklonů.³

Maria Montessori (1870 – 1952)

Na evropské půdě upoutaly na prahu dvacátého století pozornost pedagogické veřejnosti reformní snahy italské lékařky a pedagožky Marie Montessori. Navštěvovala

¹ Šebestová, V. *Maria Montessori- aktuálně*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996, 55 s., s. 5

² Štverák, V. *Dějiny pedagogiky II. díl*. Praha : Univerzita Karlova, 1981, 331 s., s. 223

³ Jůva, V. jun. & sen. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003, s. 91, s. 49

střední přírodovědecko – technickou školu a jejím přáním bylo stát se inženýrkou. Po maturitě svůj plán změnila a prosadila si studium na lékařské fakultě, v té době přístupné jen mužům. Toto studium úspěšně ukončila v roce 1896 a byla promována jako první žena v Itálii lékařkou. Zdárné dokončení studií dokazovalo její, na tehdejší dobu pokrokový názor, že ženy jsou rovnocenně schopné jako muži.

Po zakončení univerzitních studií pracovala dva roky jako asistentka na psychiatrické univerzitní klinice v Římě. Zde přišla na myšlenku, že i duševně postižené děti jsou vychovatelné.¹ Z pokusů se slabomyslnými dětmi a z jejich zkoumání v ústavech vyvozovala sebevýchovné metody, které analogicky použila i pro děti normální, ve svém ústavu pro proletářské děti ve věku od tří do sedmi let, který založila roku 1907 v římské čtvrti San Lorenzo pod názvem Casa dei bambini (Dům dětí).² Její dětský domov se stává vzorovým předškolním zařízením nejen pro Itálii, ale postupně i pro mnoho zemí po celém světě.

Základem metody Marie Montessori bylo poskytnout dítěti co nejvíce svobody a zároveň je vychovávat v silnou osobnost z hlediska kultury a sociálního života. Učitelka jako pozorovatelka se má omezit spíše na přípravu specifického prostředí, které by za pomoci autodidaktického materiálu napomáhalo vést dítě k stanovenému cíli výchovy ve třech oblastech: 1. při rozvoji smyslů a smyslové pozornosti, 2. při pěstění svalů a 3. při výcviku mluvním. Podle Montessori má výchova z člověka vypěstovat ušlechtilou, silnou osobnost, která se dokáže individuálně vypracovat v jedince v období puberty, které Montessori nazývá zrozením sociálního člověka.

Reálný základ pedagogiky M. Montessori lze spatřovat v jejím požadavku na vhodnou úpravu prostředí podle potřeb dítěte, které vychovatel musí do podrobností poznat.³

Svoje teoretické znalosti i výsledky studijních cest shrnula Montessori v několika publikacích, které ji proslavily v celém světě. V roce 1913 vychází její první kniha *Metoda vědecké pedagogiky*. Následující rok vyšla druhá kniha *Můj deník*. V další knize *Sebevýchova v elementární škole* se autorka zabývá výchovnou problematikou dětí školního věku. Během celoživotního pedagogického působení napsala ještě mnoho dalších spisů pojednávajících o výchově a vzdělávání dětí.

¹ Šebestová, V. *Maria Montessori- aktuálně*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996, 55 s., s. 6

² Štverák, V. *Dějiny pedagogiky II. díl*. Praha : Univerzita Karlova, 1981, 331 s., s. 223

³ Štverák, V. *Dějiny pedagogiky II. díl*. Praha : Univerzita Karlova, 1981, 331 s., s. 224

Maria Montessori spolu se svým synem založila v roce 1929 mezinárodní montessoriovskou společnost (Association Montessori Internationale – AMI). Její dnešní sídlo je v Amsterdamu. Má za úkol, tak jako tomu bylo i v době počáteční působnosti, organizovat vzdělávací kurzy, řídit spolupráci národních sdružení a šířit montessoriovské ideje.¹

Helena Parkhustová (1886 – 1973)

Dalším posilováním metod samostatného učení žáků, které mělo nahradit tradiční výuku učitelem, byl tzv. daltonský učební plán. Poprvé byl zavedený v roce 1920 v americkém městě Dalton Helenou Parkhustovou. Podle tohoto plánu se veškeré studium zakládá na samostatném učení žáků za použití vhodných pomůcek. Ruší se rozdělení do tříd podle věku, takže kolektivní práce učitele s celou třídou téměř neexistuje. Jeho úloha spočívala v roli asistujícího poradce. Žáci se učili individuálně nebo ve skupinách v účelně vybavených pracovnách a laboratořích. Pouze některým předmětům jako hudbě, kreslení, tělesné výchově a ručním pracím se vyučovalo hromadně.²

Celoroční látka se rozděluje na měsíční úkoly, které žáci plní podle vlastního programu a ve vlastním tempu. Výhodou daltonského plánu mělo být zvýšení žákova zájmu o studium, jeho aktivity a efektivnosti studia. Zkušenosti však ukázaly některé problémy tohoto jednostranně knižního studia, zvláště jeho přílišný individualismus a malý kontakt s živými pedagogickými podněty.³

1.2 V české pedagogice

Novodobá česká pedagogická teorie má své počátky v národním obrození na přelomu 18. a 19. století. V době neutěšeného stavu základního školství se setkáváme na českém venkově s pokrokovým typem vlasteneckých učitelů, kteří se snažili pomáhat širokým lidovým vrstvám osvětovou prací a současně čelit sílící germanizaci. Postupně vystupují tito učitelé i s požadavky na školskou reformu a na lepší sociální zabezpečení učitelstva.⁴

¹ Šebestová, V. *Maria Montessori- aktuálně*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996, 55 s., s. 7

² Štverák, V. *Dějiny pedagogiky II. díl*. Praha : Univerzita Karlova, 1981, 331 s., s. 234

³ Jůva, V. jun. & sen. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003, s. 91, s. 67

⁴ Jůva, V. jun. & sen. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003, s. 91, s. 75

Za průkopnice českých učitelek a vychovatelek lze považovat taková jména, jako jsou Magdalena Dobromila Rettigová, Božena Němcová, Bohuslava Rajská, Eleonora Jonáková, Žofie Podlipská, Eliška Krásnohorská, dále pak jejich pokračovatelky Anna Berkovcová, Božena Hrejsová, Ida Jarníková, Kamila Spalová, Leontina Mašínová a Ludmila Žofková. Teoretické práce těchto žen, které mluví řečí nenápadnou, nepatří jen pedagogické minulosti. I dnes v nich objevujeme podnětné myšlenky a bohatost a rozmanitost lidského úsilí na poli vzdělávání mládeže. Zaměříme se tedy na jména, která vynikají na poli pedagogickém.

Magdalena Dobromila Rettigová (1785 – 1845)

Její dětství, poznamenané především smrtí otce, po které se odstěhovala s matkou do Prahy, nebylo příliš šťastné. Od osmi let se musela starat o domácnost a pomáhat matce vydělávat na živobytí. Matka ji vyučovala sama – německy, proto až do svých 18 let neuměla česky. To až sňatkem (1808) s Janem Aloisem Sudipravem Rettigem, filozofem a sekretářem, se z ní stala vlastenecky orientovaná buditelka. Její snaha působit buditelsky je patrná zejména v jejích spisovatelských dílech *Arnošt a Bělínka*, *Chudobičky*, *Mařenčin košíček*. Díky manželovi střídala Rettigová spoustu působišť – Přelouč, Ústí nad Orlicí, Rychnov nad Kněžnou a od roku 1830 pak pobývala v Litomyšli, kde také 5. března 1845 zemřela.¹

Jako spisovatelka byla Rettigová velmi plodná, napsala několik desítek drobných i rozsáhlejších děl. Pod vlivem svého muže se odhodlala psát a publikovat česky. Několik prací napsala o výchově řádné a pracovitě české ženy, matky a manželky.²

M. D. Rettigová nebyla však jen spisovatelkou. Jako první u nás se začala starat o ženy. V roce 1826 vydala *Domácí kuchařku*. Tato knížka vycházela v mnoha vydáních více než sto let. Řeč knihy je pěkná a čistá. To proto, aby ženy četly česky a naučily se mluvit pěknou češtinou. V Litomyšli zvala Rettigová dívky do svého bytu, učila je vařit, šít a všemu, co budou potřebovat v životě. Její činnost působila v maloměstském prostředí blahodárně na mládež i dospělé. Dovedla spojit praktické zájmy s četbou, literárním vzděláním a mravní výchovou.³

¹ Wikipedie, otevřená encyklopedie. http://cs.wikipedia.org/wiki/Magdalena_Dobromila_Rettigov%C3%A1 15.10. 2011

² Štverák, V. *Dějiny pedagogiky II. díl*. Praha : Univerzita Karlova, 1981, 331 s., s. 130

³ Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s.7

Božena Němcová (1820 – 1862)

Česká spisovatelka, narozena ve Vídni, byla ve 40. a 50. letech 19. století v popředí české literatury. V dětství na ní měla velký vliv její babička Magdalena Novotná, která byla tkadlenou. Také pobyt v německé rodině panského správce, kde poprvé přišla do styku s literaturou, měl na ní velký vliv. Jako sedmnáctiletá byla provdána za Josefa Němce. Manželé se každý rok stěhovali.¹ V místech, kde pobývala se svým mužem, všímala si Němcová škol a vzdělání lidu. Velmi trpělivě se snažila proniknout do problematiky života dětí, všímala si jejich her, přemýšlela o jejich slovních projevech a zapisovala si je. Pěkné výchovné momenty zachytila ve svých dílech *Pohorská vesnice*, *Babička*, *Pan učitel*.

Němcová objevila typ obrozenského venkovského učitele, pravého přítele dětí a lidu, dobrého člověka. Ve svých povídkách a pojednáních prokázala, stejně jako její současnice, že má plné pochopení pro mládí, ale jen pro takové, které si klade vyšší cíle. Těmto mladým patří její přízeň, těm dává své rady a zkušenosti.²

Božena Němcová zemřela v roce 1862. Její pohádky a povídky zařadila veřejnost do zlatého fondu české literatury.

Bohuslava Rajská (1817 – 1852)

Bohuslava Rajská (vlastním jménem Antonie Reissová) byla krásná, vzdělaná a duchaplná dívka, česká vlastenka. Její básně budily obdiv družiny mladých dívek, které se již nechtěly spokojit s rolí hospodyněk a manželek, vzdělávaly se, psaly také verše a snažily se najít uplatnění v národním a společenském životě.

Rajská patřila k průkopnicím pozdějších emancipačních snah. Výsledkem bylo zřízení dívčího vzdělávacího ústavu. Úspěšně absolvovala učitelský kurz a jako první česká učitelka vedla od podzimu 1843 nejdříve soukromou, později veřejnou školu pro dívky. Dívčí škola si získala záhy velkou popularitu, právě tak jako oslnivá Bohuslava Rajská.³ Zdá se však, že ve své škole, kterou vedla, nebyla nejspokojenější, neboť policejní orgány bděly tehdy nad její činností. Vždyť to byl český ústav a řízený ženou.

Rajská však vedla ústav pouze krátce. Když se v srpnu 1844 rozhodla provdat za ovdovělého básníka F. L. Čelakovského, se kterým později odjela do polské

¹ <http://www.spisovatele.cz/bozena-nemcova> 15. 10. 2011

² Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 13

³ http://www.municipal.cz/osobnosti/celakovska_rajaska.htm 17. 10. 2011

Vratislavi, ujala se řízení školy Eleonora Jonáková, horlivá posluchačka přednášek dr. Karla Amerlinga v pražské Budči.¹

Karel Slavoj Amerling (1807 – 1884) vystoupil v polovině 19. století s promyšleným plánem na reformu základní školy v duchu národních tradic. Cílem školy měla být příprava jedince, který bude tvořivě rozvíjet vědění, umění i průmysl a uvádět do života mravní principy své společnosti. Výchova měla být podle Amerlinga všestranná, soustavná a ve shodě s Komenským orientovaná na všechny základní obory lidského vědění a lidské činnosti. Za svého života vytvořil četné učebnice, příručky a názorné pomůcky pro přírodovědné vyučování, byl neúnavným organizátorem českého učitelského hnutí, usiloval o rozvoj dívčího školství, vydával pedagogický časopis *Posel z Budče* a zasloužil se o vybudování první české hlavní školy v Praze, která nesla symbolický název Budeč.²

Za významný ústav své doby se považovala škola Svatavy Amerlingové (1812 – 1887), rozené Michalovicové, manželky dr. K. S. Amerlinga. Její škola připravila do života mnoho českých žen, soukromých učitelek i vychovatelek i přesto, že se muselo některým předmětům učit německy. Vyučovalo se zde také literatuře, dějepisu, zeměpisu, krasopisu, přírodopisu, fyzice, chemii, pedagogice, zdravotědě, domácímu hospodářství, zpěvu, kreslení, náboženství a ručním pracím. Škola byla chválena a vyhledávána, ale i pomlouvána a odsuzována. Amerlingová vedla svůj dívčí ústav do roku 1870. V té době byl již v Praze značný počet dívčích učilišť. Tak například Matylda Pešková (1834 – 1904), žačka Eleonory Jonákové, otevřela v dubnu 1861 dívčí školu v Bredovské ulici v Praze. Tato její škola, podle časopisu *Svoboda*, byla uznána za nejlepší. Učil zde i Alois Jirásek. V osmdesátých letech nebyly již dívčí soukromé ústavy tak vyhledávány. Stále více rostla obliba škol veřejných.³

Eleonora Jonáková (1822 – 1874)

Také ona podala žádost pražskému magistrátu o povolení k držení soukromého vyučovacího a vychovávajícího ústavu pro dívky. Její žádost byla kladně vyřízena, a tak koncem října 1846 bylo zahájeno vyučování. E. Jonáková byla z těch učitelek, které šly svou cestou. Znalosti, které získala jako posluchačka Amerlinga i vlastním

¹ Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 8

² Jůva, V. jun. & sen. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003, s. 91, s. 76

³ Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 11

sebevzděláním, uplatnila ve svém ústavu. Neomezovala se však jen na tento obor, byla plně oddaná i práci veřejné, jak o tom svědčí její účast ve výboru Spolku Slovanek.

Společně s Honoratou Zapovou (1825 – 1856) připravovala Jonáková realizaci založení velkého dívčího ústavu v Praze. Otevření školy se pečlivě připravovalo, Zapová však onemocněla a k zahájení vyučování se nedostavila. Velmi na ni zapůsobily pomlavy soudobého tisku o její škole a veřejné činnosti. Útoky zahnalý Zapovou do izolace, dostala strach z lidí. Svou školu navštívila teprve koncem prosince 1855, aby ji zrušila. Po několika dnech umírá. Škola trvala jen tři měsíce. Vyskytly se snahy udržet ji, ale všechny pokusy ztroskotaly.

Hořký a bolestný závěr života Honoraty Zapové v mnohém připomíná životní osudy Eleonory Jonákové. I ta se snažila za každou cenu udržet svou dívčí školu. V roce 1852 dokonce přiznává s pláčem Němcové, že nemá pro školu ani krejcaru. Můžeme se jen ptát, kolik nadšení a oběti bylo třeba, aby udržela svou školu ještě dalších dvacet let. Teprve v roce 1873 opouští školní službu a odjíždí na zotavenou ke svým příbuzným do Klatov. Zde však po roce onemocní a umírá.¹

Žofie Podlipská (1833 – 1897)

Žofie Podlipská byla česká spisovatelka a překladatelka. Literární práci a činnosti v ženských spolcích (Minerva, založila a řídila spolek Ochrana opuštěných a zanedbaných dívek v Americkém klubu dam) se začala věnovat až po sňatku s lékařem Josefem Podlipským. Ten se především zasloužil o její národní uvědomění.² Po ovdovění (1867) se veřejně angažovala ještě intenzivněji. Přátelila se s Boženou Němcovou a Jaroslavem Vrchlickým, který se stal manželem její dcery Ludmily.

Především dílo Žofie Podlipské *Listy staré vychovatelky* vypovídá o její emancipační snaze. Plně se zde vyzpovídala ze své lásky k výchově a vzdělání českých žen, která byla pro její literární tvorbu tak příznačná. Dovedla zaujmout k osudům žen na svou dobu pokrokové stanovisko, tvořené velkou životní zkušeností. Snažila se každou bytost pochopit, neodsuzovala špatné vlastnosti některých lidí, byla přesvědčena, že ne jedinec, ale prostředí se na ni podílí. Nutno zmínit ještě dva pedagogické spisy Žofie Podlipské. *Příběhy z oboru vychovavacího*, kde líčí, jaký vliv na formování dítěte má láska a vlídnost rodičů. Doporučuje důslednou výchovu, hranou a svobodnou. *Zlomky, zkušenosti v sebevychování* - zde pronikla do psychologické

¹ Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 9

² http://wiki.csaf.cz/encyklopedie:zofie_podlipska 18. 10. 2011

složitosti dívčí výchovy. V této práci ji výrazně zaujala problematika sebevýchovy. Podlipská byla často označována za vychovatelku přemýšlivou.¹

Roku 1870 byl z podnětu Karoliny Světlé, sestry Žofie Podlipské, založen ženský výrobní spolek český, který zřídil školu umožňující i nezámožným dívkám obchodní a průmyslové vzdělání. Spolek velmi dobře prosperoval, neboť tu byla řada obětavých pracovníků. Tak například jednatelkou spolku byla v letech 1870 – 1877 Anna Hanušová. Ta je známa jako překladatelka a také se uplatnila se svou sestrou Klementinou Hanušovou v pražském Sokole. Klementina patří jednoznačně k průkopnicím dívčí tělesné výchovy. Je to patrné v jejím spise *Dívčí tělocvik* (1872).²

Eliška Krásnohorská (1847 – 1926)

Narodila se v roce 1847 jako Alžběta Pechová. Básnířka, překladatelka a spisovatelka, autorka libret oper Smetanových, Bendlových a Fibichových, se snažila o zlepšení dívčího vzdělání jak praktického, tak i vyššího.³ Svě první verše začala psát již v šestnácti letech. Mohla být též úspěšnou klavíristkou, ale nemoc kloubů, která ji právě v šestnácti letech postihla, ji v této dráze zabránila. Základní vzdělání absolvovala na pražské soukromé dívčí škole, kde později i učila francouzštinu a ruční práce, jimž se vyučila na malostranském Ústavu pro ženské ruční práce.

Ač nemohla založit rodinu, byla velmi činná, jak ve své tvůrčí práci, tak v organizační. Svě vzdělání a rozhled získala samostudiem, proto po celý život usilovala o rovný přístup ke vzdělání a byla aktivní v ženském hnutí.⁴ Od svých dvaceti sedmi let pracovala jako tajemnice a později jako starostka ženského výrobního spolku (založeného již výše zmíněnou Karolinou Světlou), kde česká děvčata získala zručnost nejen v ručních pracích, ale osvojovala si i jazykové a obchodní vzdělání. Tehdy ji Jan Neruda vybídl: „Odchovej nám inteligenci ženskou! Ať je lepší než ta nynější mužská!“. 21. června roku 1890 vyšlo v Praze *Provolání ke vzdělanosti českému*, podepsané spisovateli, vědci, redaktory, herci a herečkami. V dokumentu se oznamuje vznik Minervy, spolku pro ženské studium a soukromé české střední školy dívčí v Praze.⁵

¹ Gieselová, J. *České pedagožky*, Seminární práce, IMS Brno, 2010, s. 4

² Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 13

³ Štverák, V. *Dějiny pedagogiky II. díl*. Praha : Univerzita Karlova, 1981, 331 s., s. 133

⁴ http://www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/autori/_zprava/krasnohorska-eliska-935246 16. 10. 2011

⁵ Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 17

Minerva (od roku 1915 Městské dívčí reálné gymnázium Minerva) bylo první dívčí gymnázium ve střední Evropě. Vzniklo po dlouholetém snažení její zakladatelky, spisovatelky Elišky Krásnohorské, roku 1890. Název nese po Minervě, etruské a italské bohyni, jež byla záhy ztotožněna s Athénou, bohyní moudrosti a lovu. Nejprve sídlilo v Pštrossově ulici u kostela svatého Vojtěcha na Praze 1, kde mělo k dispozici jen dvě místnosti (v tamní učebně se v prvním roce muselo směstnat všech 53 žákyň), později se stěhovalo, před svým zrušením sídlilo také v ulici Katarské a Vladislavově, mj. v prostorách, kde dnes sídlí Pedagogická fakulta UK. Později sídlilo snad i v tehdy vysoce moderní funkcionalistické budově v Ostrovní ulici (nedaleko svého původního umístění v Pštrossově ulici), jež byla vybavena například i bazénem.

Vznik dívčího gymnázia měl velký význam pro rozvoj emancipace žen a feministické hnutí. Bylo tak totiž ženám teoreticky umožněno po absolvování gymnázia studovat na univerzitě, což bylo novum. První absolventky Minervy byly promovány na Univerzitě Karlově roku 1901 - první doktorka filozofie sl. Marie Zdeňka Baborová (později Baborová-Čiháková, 1877 – 1937) a 1902 - lékařka sl. Anna Honzáková.¹

Eliška Krásnohorská po celý život sledovala velmi pozorně dívčí studium. Pomáhala nadaným ženám, aby jim bylo umožněno studium na univerzitě.

Ženy, o nichž tu byla řeč, vytvářely od dob obrození až do první poloviny 19. století podmínky pro dívčí vzdělání. V druhé polovině 19. století si ženy přinášely pro rodinný život vzdělání, literární rozhled a kulturní zájmy. Ale stále více a více žen měšťanských rodin se tehdy zapojilo do pracovního procesu, mnoho dívek z těchto vrstev našlo obživu v živnostech, v obchodu, na poštách. Od roku 1869 po vydání říšského zákona se mladé ženy uplatnily ve školách jako učitelky. Práce v administrativě a svobodná povolání byla do roku 1900 ženám ještě uzavřena.²

Nesmíme zapomenout zmínit pokračovatelky těchto krásných a vzdělaných žen. Vracíme-li se do minulých dob, pak z mlhy zapomnění vystupuje řada jmen, z nichž můžeme jmenovat několik pilných a svou vzdělaností vynikajících žen.

¹ Wikipedie, otevřená encyklopedie.

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Minerva_\(d%C3%ADv%C4%8D%C3%AD_gymn%C3%A1zium\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Minerva_(d%C3%ADv%C4%8D%C3%AD_gymn%C3%A1zium)) 17. 10. 2011

² Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 12

Eliška Machová (1858 – 1926)

Eliška Machová, brněnská rodačka, byla významnou osobností v historii ženského vzdělávacího spolku Vesna v Brně, který píše svou historii již od roku 1870. Spolek vznikl původně jako pěvecký, hned rok po založení se však změnil na Ženskou vzdělávací jednotu. Dodnes si uchoval původní podstatu své existence: pomáhá ženám i dívkám rozšiřovat si vzdělání a rozvíjet své schopnosti v různých oborech.

Eliška Machová se v roce 1886 zasloužila o zřízení české pokračovací školy. Začátkem 20. století byly Vesniny školy postaveny na roveň škol veřejných. Spolek samotný však byl za 2. světové války zrušen a od roku 1949 postupně likvidován komunistickým režimem. Své působení Vesna obnovila roku 1991. Podle tradice se zaměřila na specializované školství pro dívky. Založila rodinnou školu, k níž přibyla v roce 1992 střední zdravotnická škola (dnes pod společným názvem Střední zdravotnická škola a střední odborná škola Vesna). Zároveň v současné době připravuje kulturní a poznávací akce, vzdělávací a zájmové kurzy (výstavy, přednášky, koncerty, soutěže, exkurze, zájezdy nebo kroužky pro děti i dospělé) a provozuje klub seniorů.¹

Marie Steyskalová (1862 – 1928)

Marie Steyskalová se narodila v roce 1862 v Brně v rodině učitele. Po smrti otce se rodina odstěhovala do Vídně. Mladá Marie zdědila po otci vlohy k učitelskému povolání. Ve Vídni také vystudovala a v roce 1882 maturovala. Nejprve nastoupila na německou školu nedaleko Jemnice, a časem získala definitivní místo učitelky na Valašských Kloboukách, později v Uherském Brodě, kde učila více než 8 let. V Uherském Brodě založila v roce 1894 mimo svou učitelkou a národopisnou činnost "Spolek paní a dívek českých Božena Němcová" a s ním i místní knihovnu.

V roce 1899 Marie Steyskalová onemocněla krční a plicní chorobou a musela vyučování zanechat. Po osmnácti letech působení na veřejných školách odešla na odpočinek. Léčila se v Brně a Luhačovicích, ale její soukromý život se zcela zhroutil, když ji opustil kvůli nemoci snoubenec. V té době se rozhodla změnit svůj život. Když neměla vlastní děti, ani nemohla vyučovat ve škole, rozhodla se pomáhat opuštěným, osiřelým a odloženým dětem. Tato činnost se později stala její životní náplní a posláním. Zpočátku byla její práce zaměřena na zařízení dívčího penzionátu, až se nakonec stala starostkou brněnské Útulny a byla jí nepřetržitě 28 let.

¹ <http://skola.turany.cz/index.php?nav01=7816&nav02=12624&nav03=13015> 27. 12. 2011

Vrcholem jejího celoživotního díla bylo založení kolonie pro nemocné děti v Crikvenici na pobřeží Jadranu. Již po prvním létu bylo jasné, že pronajatý dům nebude stačit, a tak se Steyskalová pustila nejdříve do sbírek, později do stavby zotavovny. Už v březnu 1923 bydlely děti v krásné vile Miloslavě (dostala jméno po redaktorce Ženských listů v Chicagu, která pro brněnskou Útulnu pořádala sbírky), téhož roku přikoupila další vily, mezi nimi i budovu, kde pak byla Česká škola.

I když osud Marie Steyskalové nebyl lehký, díky nezdolné vůli se jí podařilo vychovat mnoho opuštěných dětí, dát jim domov, zázemí, vzdělání. Českému národu odkázala (ještě za první republiky) milionové jmění. Jejím pomníkem se staly ústavy, které založila (bývalá Svazová republika Jugoslávie, později Chorvatská republika si je přisvojila, přestože byly majetkem České republiky a zařídila v nich lázeňská zřízení pro léčení dýchacích cest – dnešní Thalassotherapie v Crikvenici). Marie Steyskalová žádala, aby její dílo převzal stát, podporoval je a zachoval.¹

Anna Borkovcová (1881 – 1960)

Řadu našich učitelek zahajuje Anna Borkovcová. Byla jednou z prvních žaček Minervy. Jako středoškolačka bydlela u Karoliny Světlé, později jako profesorka působila na lyceu v Chrudimi a pak v Praze. Po dosažení doktorátu filozofie však nemohla učit ani na gymnáziu, ani na ženském učitelském ústavu, místa na těchto školách byla totiž vyhrazena mužům. Nestálo ani to, že za její uplatnění bojovalo Sdružení akademicky vzdělaných žen. Ženy profesorky dostávaly tehdy místa pouze na lyceích.

Dr. Borkovcová se starala i o to, aby studující dívky měly střechu nad hlavou. Za podpory četných korporací zřídila dívčí kolej ve Vilímkově domě ve Spálené ulici, později samostatnou Budeč na ostrohu nad Nuslemi.

Největším životním dílem Dr. Borkovcové bylo zřízení dívčí zahradnické školy v Krči. Slavnostní otevření bylo 1. února 1923, přičemž první ředitelkou byla jmenována právě Anna Borkovcová.² Z této školy vycházely i zahradní architektky, které pomáhaly zachraňovat nejen krásy našich starých parků, ale měly podíl i na dotváření přírodního prostředí našich sídlišť. Borkovcová také napsala dvě učebnice rostlinopisu pro nižší třídy středních škol.

¹ <http://www.ceskabesedarijeka.hr/noviny68/noviny14.html> 27. 12. 2011

² http://www.zahradaweb.cz/informace-z-oboru/skoly/Tradice-zahradnicke-skoly-v-Krci-pokracuje_s547x55935.html 23. 10. 2011

Dr. Anna Berkovcová neměla lehký život. Ale naplnila jej plodnou a neúnavnou prací. Mezi prvními akademicky vzdělanými ženami s titulem doktorky má jedno z předních míst.¹

Božena Hrejsová (1870 – 1945)

V dlouholetém působení Boženy Hrejsové ve Strážnici je skryto mnoho lásky k dětem. Historie Dětského domova Boženy Hrejsové ve Strážnici sahá do doby po první světové válce, kdy paní učitelka Hrejsová do Strážnice přichází. Byla jedinečnou učitelkou, spolupracovnicí školského reformátora, ředitele Josefa Úlehly, s nímž před válkou učila na Komenského české škole ve Vídni. Učitelství pro ni nebylo zaměstnání, ale poslání. Každé dítě dokonale znala, věděla všechno o jeho rodinných poměrech. Orientovala se především na to dobré, co bylo v dětech, nikdy nepátrala po špatných vlastnostech svých svěřenců. Jak šťastné byly ty, které učila. K vyučování přistupovala důkladně a odpovědně. Za jakých svízelných podmínek opatřila peníze, aby s dětmi projela celé Strážnicko. Dětem z chudobných rodin sama finančně přispívala, nebo dovedla získat pomoc a podporu u jiných dobrých lidí. Velkou pozornost věnovala nadaným dětem, ty měla k tomu, aby dál studovaly, nebo se něčemu vyučily.

V roce 1926 odešla Hrejsová do výslužby a plných 20 let se věnovala sociální činnosti: českým dětem z Vídně obstarala prázdninový pobyt na Strážnicku, pečovala o opuštěné děti, starala se o lidi nemocné a přestárlé. To byly její myšlenky, ale i její neúmorná práce. Hrejsová dovedla všem pomoci, každému poradit, nebo aspoň dobrým slovem potěšit. Byla veselé povahy, optimistická, do své práce vkládala nejen lásku, ale i svou penzi. Po vzoru Pestalozziho (švýcarský humanistický pedagog) nemyslela nikdy na sebe, ale vždycky na děti a na strádající lidi ve svém působišti.²

Celoživotní poslání Boženy Hrejsové nejlépe vystihuje její krédo: „Člověk nesmí hledat své vlastní štěstí, ale pomáhat hledat štěstí jiným. Tím stává se život krásným. Všichni musíme pracovat k tomu, abychom vychovali lidi k odpovědnosti. Lidé jsou láskou živi, ničím jiným.“³

¹ Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 19

² <http://www.domuvek.cz/hist.html> 23. 10. 2011

³ Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 21

Ida Jarníková (1879 – 1966)

Ida Jarníková se nejvíce činila v pedagogice předškolního věku. Již v mládí měla ráda děti, doma pečovala o mladší sourozence, z nichž později vynikl bratr Vojtěch, který se v roce 1951 stal prorektorem Karlovy univerzity. V roce 1898 absolvovala Jarníková ústav pro vzdělání učitelek mateřských škol při ženském ústavu v Praze.

Oboru předškolní výchovy se Ida Jarníková věnovala po celý život, v něm také dosáhla pěkných úspěchů doma i uznání mezinárodního. K tomuto oboru ji vedla vrozená citlivost pro psychiku dítěte předškolního věku a jemný hudební a výtvarný vkus.

Zmínku zasluhují její publikace *Index pomůcek pro mateřské školy, Příručka pro školy mateřské, Školy mateřské, jejich význam, účel i organizace*. Kromě toho dovedla po roce 1945, kdy se otevřely pedagogické fakulty učitelkám mateřských škol, podnítit mladou generaci k vysokoškolskému studiu.¹

Kamila Spalová (1871 – 1953)

Procházíme-li životem a dílem Kamily Spalové, musíme uznat, že na ni měla rodina a její prostředí silný vliv. Narodila se v Rakovníku jako nejstarší z pěti dcer učitele Adolfa Spala. Rodiče Kamily Spalové nepatřili ke špičkám rakovnického měšťanstva. Otec učil na tamní škole, kde se zaměřil výhradě na hudbu. Spalovy umělecké zájmy byly všestranné, chtěl se kdysi věnovat malířství, měl však rád i divadlo.

V roce 1890 nastoupila Spalová jako učitelka na rakovnické dívčí škole. Řadu let působila jako správkyňe mateřské školy. V roce 1919 přijala natrvalo místo v Praze - nejprve na tehdejším ministerstvu školství, od roku 1921 do důchodového věku zastávala funkci ředitelky dívčích škol ve Vršovicích a na Vinohradech. Neustále se vracela do svého rodného Rakovníka, kde se věnovala především kultuře.²

Rodný kraj byl Kamile Spalové velmi blízký, zaujala ji jeho minulost, přírodní a sociální poměry. Není divu, že se v roce 1902 nechala zapsat jako externí posluchačka na obor dějepis – zeměpis na pražské filozofické fakultě. Zde roku 1912 dosáhla jako první učitelka v Rakousku doktorátu filozofie. Spalová hojně publikovala. Kromě didaktických spisů, učebnic a metodik vydala práce s tematikou regionů

¹ Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 23

² <http://www.muzeumtg.mz.cz/muzejni-spolek/Osobnosti> 25. 10. 2011

z Rakovnícka a Prahy. Významné jsou také její feministické statě a časopisy. Z jejích početných studií a prací bylo jedno její dílo jejím srdci nejbližší: *Metodika zeměpisu, práce syntetická*.

Už v letech univerzitních studií vybízela Spalová mladé učitelky, aby se dále vzdělávaly, vedla je k četbě, budila v nich zájem o hudbu a umění, připomínala důležitost cizích jazyků. Sama také kromě zeměpisu a dějepisu studovala hudbu, výtvarné umění, literaturu, filozofická a pedagogická díla, znala několik řečí. Patří k těm ženám, které se s velkou odvahou a energií hlásily o právo na vysokoškolské vzdělání.¹

Leontina Mašínová (1882 – 1975)

Leontina Mašínová, věrná ctitelka Komenského, se narodila právě v jeho jubilejním roce (1882) v Plzni. Rodina se záhy stěhovala, nejdříve do Prahy, zanedlouho na venkov do Zbraslavic u Kutné Hory. Když brzy na to otec zemřel, usadila se rodina v Kutné Hoře. Do jejího dětství zasáhl tehdy zbraslavický učitel Josef Rössler. Radostně pozoroval zájmy svých žáků, oblíbil si pilnou a nadanou žačku a už tehdy jí prorokoval spisovatelskou dráhu. Zemřel však téhož roku jako její otec. Není divu, že obě ztráty milovaných bytostí zanechaly stopy v jejím pozdějším díle.

V Kutné Hoře navštěvovala Leontina Mašínová veřejnou měšťanskou školu a nakonec vystudovala církevní učitelský ústav. Zde považovala český jazyk a literaturu, hudební vzdělání a pedagogiku za nezbytnou přípravu pro vychovatelskou dráhu. Dobře se jí potom hodily k vlastní literární činnosti poznatky z literatury, dějepisu i hudby.

Od roku 1923 se Mašínová natrvalo usadila v Lázních Bělohrad. Zde učila až do roku 1930, kdy ze zdravotních důvodů odešla do penze. Ale nadále se soustavně věnovala literární tvorbě a cestování.²

Dílo Leontiny je charakteristické dvěma rysy - jejím učitelským povoláním a dále zájmem o české dějiny. Její povídky *Uletělo jaro* a *Sluníčkem a bouří* svědčí o tom, jak po smrti otce přilnula ke své mamince a jak jí děkovala za mnohé ze svých povahových rysů a zejména za umělecké nadání. Dále knihy pro děti například *U zvířátek*, *Na trávníčku*.

¹ Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 34

² <http://www.spisovatele.cz/leontina-masinova> 25. 10. 2011

Hlavní těžiště autorčiny tvorby je v historických prózách. Už v její učebnici *Dějiny vzdělanosti* najdeme rysy budoucí autorky historických románů. Už zde je Mašínová spjata s prostým českým lidem, ovlivněna osobou Komenského, je vzrušena kulturními a uměleckými hodnotami minulosti. Ve válečné době se do duše našeho lidu vepsalo její dílo *Tiší v zemi*. Spisovatelka posilovala tímto románem své čtenáře a učila je překonávat nesnáze.

Zbývá ještě vzpomenout její vrcholné dílo. Je to trilogie o životě a díle Jana Amose Komenského: spis *Mladá léta Jana Amose*, o rok později *Do labyrintu světa*, a nakonec *Planoucí pochodeň*. Jedná se o objemné dílo dramatického napětí, čítající téměř 1200 stran, plné obdivu, sympatií, lásky i úcty k osudům muže, kterého známe jako pedagoga, filozofa, reformátora škol a bojovníka za světový mír.

V závěru musíme zdůraznit silnou citovou věrnost Leontiny Mašínové k životu a dílu Jana Amose Komenského, jež je výrazným rysem celého jejího literárního díla. Byla mu věrná až do sebezapření po celý život.¹

Ludmila Žofková (1893 – 1984)

Učitelka, spisovatelka, zemská školní inspektorka, novátorka české školy a pedagogiky, se narodila v roce 1893 jako páté dítě tamního učitele Václava Větvíčky. Školní léta prožívala nejdříve ve Vrchách a pak v Příšovicích, dívčí měšťanskou školu navštěvovala v Turnově. Zde Žofková slyšela o Máchovi a jeho básnickém díle, o jeho putování po Krkonoších a Českém ráji. Básnické obraty v jeho Májí ji neobyčejně zaujaly. Máchovu velikost viděla později v jeho češství a uměleckém mistrovství.

Zajímavé je, že Žofková dlouho kolísala mezi lékařstvím a učitelstvím. Lékař jako ochránce lidského zdraví budil vždy její obdiv. Nepřekvapí však, že se po vzoru otce rozhodla pro učitelství. Studentská léta prožila v Praze, zde studovala na čtyřletém učitelském ústavě. I ona se hlásila k myšlence Komenského, že základ učitelství je v lásce k dětem.

Po válce Žofková vzdělávala se svým manželem Františkem též odborným učitelem, slovenskou mládež v Sabinově. Zájem o slovenský jazyk ji vedl na filozofickou fakultu Karlovy univerzity, kde s úspěchem vykonala zkoušku ze slovenštiny.

¹ Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 49

Významná byla soustava pracovních učebnic, kterou Žofková napsala spolu se svými spolupracovníky, jako první u nás. Těmito učebnicemi vedla nejmladší pokolení k lásce k rodné mluvě.

V činnosti Ludmily Žofkové zasluhuje zvláštní pozornost její vztah k Plzni a k západním Čechám vůbec. Byla to vynikající učitelka české řeči, s duší zanícenou pro lepší výchovu mladé generace, pro líbeznost mateřštiny i rodné země.¹

Jarmila Skalková (1924 – 2009)

Jarmila Skalková byla česká pedagožka a vysokoškolská učitelka, jež patří k nejvýznamnějším odborníkům v oblasti pedagogických věd, a to nejen u nás, ale i v zahraničí.

Narodila se v roce 1924 v Praze, v rodině řídicího učitele. Podněcující prostředí, kulturní zázemí rodiny, její vztah k hodnotám vzdělání i podmínky tehdejšího školství, nepochybně přispěly k volbě její profesní dráhy. Po maturitě na reálném gymnáziu v Českém Brodě a po vynucené přestávce ve studiu způsobené 2. světovou válkou, vystudovala Filozofickou fakultu UK. Ve studiu se zaměřila na oblast pedagogických věd. Tím je dáno i její celoživotní odborné směřování.

Prof. Skalková se svou rozsáhlou teoretickou, výchovně vzdělávací i organizačně praktickou činností nesmazatelně vepsala nejen do našeho pedagogického odkazu 20. století, ale i svou neutuchající aktivitou, vysoce kultivovaným slovním projevem, přispěla k pedagogickým konturám 21. století.

Její pedagogické teoretické dílo je velmi rozsáhlé a obsažné. Vědecká činnost a její výsledky se týkají nejen didaktiky, se kterou je její jméno nejčastěji spojováno, ale také obecné pedagogiky, komparativní pedagogiky, vysokoškolské pedagogiky, metodologie a metod pedagogického výzkumu a rovněž i teorie výchovy.

Znalost pěti cizích jazyků jí umožnila čerpat z širokého spektra nejrůznějších světových poznatkových bází. Neodmyslitelnou součástí odborného díla prof. Skalkové jsou i vysokoškolské učebnice a učební texty pro studenty vysokých škol. Uznávaná je také její pedagogická činnost, zejména na vysokých školách (Vysoká škola pedagogická, Filozofická a Pedagogická fakulta UK), působení v řídicích funkcích (ředitelka Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV), v neposlední řadě rovněž

¹ Spěváček, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s., s. 70

vědecko-organizační působení v čele řady vrcholných institucí (Vědecké kolegium pedagogiky a psychologie ČSAV aj.), vyhledávaná byla také její přednášková činnost.

Jako ředitelka Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV vytvořila podmínky pro vydávání kritické edice spisů Komenského. Podpořila překlad jeho celoživotního díla *Obecná porada o nápravě věcí lidských* a významně se zasloužila i o kompletní vydání tohoto díla v historicky prvním českém překladu u příležitosti 400. výročí narození J. A. Komenského v roce 1992.¹

Lili Monatová (1925 – 2003)

Další z významných představitelk moderní pedagogiky z přelomu 20. a 21. století je Lili Monatová. Ve druhé polovině 20. století patřila spolu s V. Jůvou a L. Mojžíškem mezi vůdčí osobnosti Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Pracovala jako odborná asistentka na katedře pedagogiky na Filozofické fakultě univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Brně.

Z jejích významných děl je třeba zmínit např. *Pedagogiku speciální* a *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*.

Jaroslava Pešková (1929 – 2006)

Jaroslava Pešková se narodila roku 1929 v Plzni, kde také později maturovala na gymnáziu. Poté studovala na Filozofické fakultě UK filozofii, historii a pedagogiku. Od r. 1953 působila na katedře filozofie FF UK, v r. 1965 se habilitovala pro obor dějiny filozofie. Její filozofickou orientaci ovlivnily od poloviny 60. let semináře Jana Patočky o fenomenologii. V 80. letech byla nucena přejít na katedru pedagogiky FF UK. V r. 1991 byla jmenována profesorkou filozofie se zaměřením na filozofii výchovy, v l. 1991–93 byla vedoucí katedry filozofie FF UK, od r. 1994 vedoucí katedry filozofie a společenských věd PedF UK.

Během vysokoškolských studií se i zásluhou L. Svobody začala zabývat svým prvním celoživotním tématem – dějinami české filozofie. Ve svých domácích i zahraničních publikacích se věnovala místu filozofie při formování novodobé české společnosti, J. Jungmannovi, českému herbartismu, F. Krejčímu, F. Drtinovi, T. G. Masarykovi, J. Popelové a zvláště J. A. Komenskému, osobnosti, jež na počátku nové epochy dokázala vyjádřit složitou problematiku krize 17. století a odkrývat půdorys lidských možností, sebepoznání a sebevědomí v horizontu světa. S komeniologickými

¹ http://cs.wikipedia.org/wiki/Jarmila_Skalkov%C3%A1 28. 12. 2011

pracemi souvisejí její další hlavní témata: filozofie výchovy jako přirozená součást filozofie, důsledek její antropologické orientace, a otázky tradice jako způsobu zvýznamňování minulosti, které je půdou porozumění pro ustrojení současnosti. Filozofie je tak pro Peškovou cestou ke skrytým předpokladům místa člověka v celku světa.¹

Stanislava Kučerová (1927)

Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc, v letech 1990 – 1993 byla profesorkou pedagogiky na Masarykově univerzitě (v období 1990 – 1991 dokonce děkanka PedF MU).

V květnu 1967 vyšlo první číslo časopisu skupiny převážně moravských pedagogů, kteří toužili přispět ke svobodnému rozvoji pedagogického myšlení, k přátelské výměně názorů bez cenzury a bez poplatnosti oficiálním názorům, potvrzeným uznávanými autoritami. Podařilo se jim vydat pět čísel, než zavládla opět normalizační cenzura a praxe konformního opakování uznávaných pravd.

V roce 1991 bylo vydávání *Pedagogické orientace* obnoveno opět počínaje číslem 1. Odpovědnou redaktorkou byla právě prof. PhDr. Stanislava Kučerová. V současnosti je *Pedagogická orientace* etablovaným odborným časopisem, který dlouhodobě přispívá k řešení problémů edukační teorie a praxe a napomáhá tak jejich zkvalitnění.²

PhDr. Kučerová pracuje v současnosti v Evropském polytechnickém institutu Kunovice, kde je členkou akademické rady. Dále je místopředsedkyní asociace fakult učitelského vzdělávání.

Z významných děl můžeme zmínit: *Idea Československa a Střední Evropa* – sborník příspěvků z konference konané k 75. výročí 28. října 1918 v Brně a v Martině. Dalšími jsou *Bilance a výhledy středu Evropy na prahu 21. století*, *Obecné základy mravní výchovy*.

1.3 Dílčí závěr

Z historie učitelského povolání vyplývá, že původně se jednalo o povolání výhradně mužské. Postupem doby, současně s rozvojem společnosti a práv žen, došlo k prosazení se žen i do profese učitele. Do pedagogiky se prosazovaly pracně, ale

¹ <http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/peskva.html> 11. 2. 2012

² <http://www.ped.muni.cz/pedor/> 11. 3. 2012

úspěšně. V české pedagogice hrají ženy v současné době velmi významnou roli. Pracují nejen jako učitelky a vychovatelky, ale také jako významné vědecké pracovnice v oblasti pedagogiky a prosazují se i ve významných pedagogických manažerských funkcích.

Jejich prosazení v pedagogice má i negativní dopady, zejména v základním školství se projevuje silná feminizace. Důvody feminizace se budu zabývat v následující kapitole své práce.

2. Feminizace učitelské profese

Pojem feminizace se běžně vymezuje jako obsazení či ovládnutí něčeho ženami (ženským živlem), jako početní převaha žen v nějaké oblasti. Feminizace školství znamená převahu žen, které jsou zaměstnané ve školství, v učitelských profesích. Slosloví *feminizace učitelské profese* je vyjádřením faktu, že v rámci socioprofesionální skupiny učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a žen, kdy ženy tvoří výraznou většinu.¹

2.1 Historický pohled na feminismus

V minulosti bylo postavení žen vůči mužům podřadné, pro tu dobu měl význam tzv. feminismus. Pod pojmem feminismu si mnozí představují naprosto mylné věci. Tento směr je velmi různorodý a nejednotný. Existuje mnoho jeho chápání a pojetí. Poprvé byl tento termín údajně použit roku 1895 v recenzi blíže nespécifikovaného časopisu – jako označení životního postoje žen usilujících o rovnoprávnost s muži a nezávislost na mužích.

Feminismus je název pro komplex ideologií, sociálních teorií a politických hnutí, jejichž cílem je výzkum a potírání jevů, které lze považovat za projevy a součást utlačování žen, jako sociální skupiny. Počátky má v 18. stol., do té doby je nazýván *ženským hnutím*. Feminismus si klád za cíl zahrnutí ženských práv pod lidská práva a zlepšení životních podmínek žen. Mezi další požadavky patřilo vydobytí základních občanských práv (volební právo, právo na majetek, vzdělání, ochranu před formami násilí, atp.).²

Na našem území bylo hned několik osobností zabývajících se pokrokovými myšlenkami a emancipací žen. Např. T.G. Masaryk a jeho žena Charlotte Garrigue, Karolina Světlá, Vojtěch Náprstek, Eliška Krásnohorská. Myšlenku první předškolní péče o děti pracujících matek realizovala roku 1862 Marie Palacká–Riegerová. Dále Milada Horáková, Eliška Junková či Vítězslava Kaprálová.

Feminismus je neprávem často označován jako směr, který je proti mužům, v lepším případě jako problém, který se týká pouze žen. Většina feministů tvrdí, že existují rozdíly mezi muži a ženami, ale jakákoliv rozdílnost nemůže být základem pro

¹ BENDL, S. *Feminizace školství a její pedagogická konsekvence*. Pedagogická orientace, č. 4, 2002, s. 20

² <http://www.feminismus.cz/slovnicek.shtml> 1. 11. 2011

diskriminaci. Feminismus je také otázkou mužů, protože pevně stanovené genderově podmíněné role omezují nejen ženy, ale i muže. Stačí si připomenout diskriminaci otců po rozvodu.¹

Dnešní feministky si uvědomují, že práva vybojovaná předchozími generacemi je potřeba udržovat a rozšiřovat. Muže neberou jako nepřátele, ale snaží se o zlepšení a harmonizaci životních podmínek obou pohlaví.

2.2 Feminizace školství

Feminizace představuje sociální jev, kdy v určitých oblastech, resp. odvětvích národního hospodářství, či v některých profesích, nabývá postupně převahy ženská pracovní síla. Uvedený fakt s sebou přirozeně nese své pozitivní i negativní stránky. Jsou druhy zaměstnání, které jsou pro ženy nevhodné, ale zároveň samozřejmě existují profese, které dobře odpovídají fyzickým a psychickým předpokladům žen, a proto jsou ženami (ale i zaměstnavateli) vyhledávány. Z tohoto důvodu v nich také ženy nabývají početní převahy.²

Učitelská práce byla v minulosti dlouhodobě ztělesněna především muži, kteří mohli pro tuto profesi získat patřičné vzdělání. Ženy byly nejprve z pracovní sféry zcela vykázaný, posléze jim byla svěřována spíše pozice vychovatelek. Kvalifikace pro tuto práci byla spatřována především v jejich přirozené úloze v rodině, která se spojuje zejména s výchovou dětí.³ V počátku spočíval problém učitelské profese pro ženy v tom, že pro výkon učitelství bylo třeba vzdělání, které bylo ženám dlouhodobě zapovězeno.

Obecně se uvádí, že k postupnému nárůstu počtu žen ve školství docházelo přibližně od druhé poloviny 19. století, kdy došlo k založení dívčího gymnázia Minerva a zpřístupnění studia na univerzitách i ženám. V roce 1897 bylo ministerským výnosem poprvé povoleno studium ženám, a to na filozofických fakultách rakouských vysokých škol, kde bylo možné v té době studovat jak humanitní, tak přírodovědné obory.⁴ Teprve tehdy mohlo začít odborné vzdělávání žen, které následně pracovaly jako učitelky na dívčích školách. Jako počátek feminizace oboru u nás je vnímán více než třetinový podíl žen v oboru vyučování v roce 1910.

¹ <http://www.feminismus.cz> 1. 11. 2011

² BENDL, S. *Feminizace školství a její pedagogická konsekvence*. Pedagogická orientace, č. 4, 2002, s. 20

³ BAHENSKÁ, M. *Počátky emancipace žen v Čechách: dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století*. Praha: Libri: Slon, 2005, s. 25

⁴ HORSKÁ, P. *Naše prababičky feministky*. Praha: Lidové noviny, 1999

Jak jsem se sama ve své praxi učitelky přesvědčila, významným problémem českého školství je tedy vysoká feminizace. Silná feminizace učitelské profese je v současné době patrná na většině stupňů českého vzdělávacího systému. Přispívá k tomu několik faktorů. V zásadě se jedná o prvky, které historicky způsobují klesající zájem a motivaci mužů pracovat jako učitelé a zároveň vzrůstající zájem žen o tuto profesi. Muži postupně přechází z oblasti školství do jiných profesí, které přináší modernizace společnosti a které jsou intelektově náročné alespoň tak jako učitelství, ale umožňují větší participaci na mocenském rozhodování ve společnosti. Učitelské povolání není vnímáno jako povolání vhodné pro muže. Nelze v něm nalézt vhodný kariérní postup, který je u mužů očekáván.

Ženy naopak vnímají učitelkou profesi jako vhodnou pro skloubení s rodinným životem a výchovou vlastních dětí. Zároveň právě ženy volí tuto profesi, protože mají pocit, že jsou s ní dobře obeznámeny z dětství z vlastní školní docházky. Důležitým faktorem je rovněž skutečnost, že učitelství je pro ženy povoláním, ve kterém mohou dosáhnout určité prestiže. Jedná se o povolání s poměrně vysokou mírou sociálních jistot vyplývajících z toho, že se povětšinou jedná o státní sféru.

Z hlediska poměru mužů a žen v pedagogických sborech platí přímá úměra - čím vyšší vzdělávací stupeň, tím menší podíl žen a vyšší podíl mužů. Určitě není překvapivé, že ženy tvoří bezmála sto procent vyučujících v mateřských školách. Nejnižší vzdělávací stupně jsou dominantně spojeny především s představou výchovy, která je v rámci genderových stereotypů silně spjata s ženským elementem. Od žen se očekává, že budou citlivé, trpělivé a dovedné v zacházení s dětmi.¹

Na prvním stupni základní školy působí téměř výhradně ženy učitelky, na druhém stupni tvoří jejich podíl přibližně tři čtvrtiny.² U středních škol je situace trochu odlišná. Existuje zde oproti základním školám větší podíl mužů-učitelů, stále je zde ale méně učitelů než učitelek.³ Jedinou institucí, která se vymyká nastíněnému obrazu, je vysoké školství, kde je již pedagogů-mužů více než žen.⁴ (viz graf.)⁵ Zajímavé je i to, že většina oficiálních materiálů včetně statistik používá pojmy *učitel* či *ředitel* v mužském rodě, a to i tam, kde se hovoří pouze o ženách.

¹ SMETÁČKOVÁ, I., *Gender ve škole, příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o. p. s., 2006, s. 21

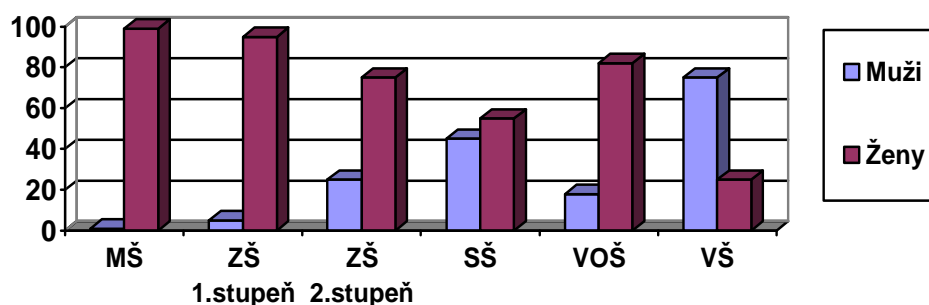
² *Co se změnilo v českém školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 2009, s. 54

³ SMETÁČKOVÁ, I., *Gender ve škole, příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o. p. s., 2006, s. 21

⁴ BENDL, S., *Feminizace školství a její pedagogická konsekvence*. Pedagogická orientace, č. 4, 2002, s. 20

⁵ Zdroj: Statistická ročenka školství. Výukové ukazatele (2004/2005).

Podíly žen a mužů na jednotlivých stupních vzdělávacího systému v ČR



Opačná situace je ve vedoucích pozicích. Zde se objevují především muži. Ve všech feminizovaných povoláních existuje tzv. efekt skleněného výtahu. Na základě všeobecně přijímaných stereotypů, které muže spojují s větší výkonností, s větším zaměřením na pracovní úspěchy, větší soutěživostí a mnohdy také s větší odborností, jsou muži v těchto povoláních jakoby automaticky vyzdvihováni do vyšších pozic.¹ Školský systém v současné době neposkytuje pro učitele a učitelky nijak strukturovanou nabídku kariérního vzestupu. Vyučující se mohou i dále po ukončení studia vzdělávat při zaměstnání, ale na jejich pracovních pozicích se to nijak neprojevuje. Pomyslným vrcholem struktury školního prostředí je ředitel či ředitelka školy a jejich zástupce či zástupkyně. Na tento post častěji dosahují právě muži. Paradoxní jsou situace, kdy z dominantně ženského pedagogického sboru, v němž je třeba i jediný muž, je právě on vybrán do vedení školy.²

Feminizace není příznačným jevem pouze pro naše školství. Vyskytuje se ve větší či v menší míře ve všech vyspělých zemích. Ponecháme-li stranou předškolní výchovu, která je ve většině zemí výhradně ženskou záležitostí, největší podíl žen-učitelek je ve všech zemích jednoznačně ve školách prvního vzdělávacího stupně. I v ostatních zemích zpravidla platí, čím vyšší vzdělávací stupeň, tím méně žen na učitelských pracovních místech.

Musíme konstatovat, že i Česká republika se potýká se značnou feminizací školství. I když je neustálý nárůst podílu žen ve školství typickým jevem ve většině zemí, jež označujeme jako vyspělé, a přes určitou omezenost možnosti srovnávání, která spočívá ve značné rozmanitosti školských systémů jednotlivých zemí, je nutné konstatovat, že v podílu žen z celkového počtu učitelů patříme jak v oblasti základního,

¹ SMETÁČKOVÁ, I., *Feminizace způsobila pokles prestiže učitelství*. Rodina a škola, č. 6, 2005, s. 5

² SMETÁČKOVÁ, I., *Gender ve škole, příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o. p. s., 2006, s. 22

tak středního školství mezi země s nejvyššími hodnotami (vyšší zastoupení žen má pouze Itálie a Maďarsko).¹ Podrobně rozeberu problém v následující kapitole.

I když by bylo žádoucí, aby se tato nerovnováha ve školství změnila a došlo ke zvýšení počtu mužů, není možné očekávat v nejbližší budoucnosti ve struktuře těchto pracovních kolektivů žádné výrazné změny.

2.3 Situace v České republice ve srovnání s ostatními zeměmi

Jak již bylo řečeno, v jednotlivých stupních vzdělávací soustavy je různá míra podílu žen a mužů. Lze ovšem shrnout, že všechny kategorie učitelské profese (s výjimkou učitelů vysokých škol) jsou feminizované². Obecně lze říci, že čím nižší stupeň vzdělávání, tím vyšší podíl žen.

Ze zprávy Ústavu pro informace ve vzdělávání³ (ze září 2008), která sledovala genderové otázky a věkovou strukturu zaměstnanců ve školství, jasně vyplývá, že počty mužů a žen v regionálním školství v České republice jsou velmi nevyrovnané. V roce 2007 pracovalo v regionálním školství 77,4 % učitelek a 22,6 % učitelů-mužů. Muži ovšem častěji zaujíмали posty ředitelů a zástupců ředitele. V regionálním školství je podíl zástupců ředitele/ředitelky 31,7 %, na pozici ředitele je 33,6 % mužů, ovšem 48,8 % je ředitelů-mužů, kteří spadají do 11. a vyšší platové třídy (důvodem je fakt, že ředitel/ředitelka mateřské školy většinou spadá do 10. platové třídy a tyto posty jsou většinou obsazeny ženami). Mezi učiteli základních škol je situace ještě více početně nevyrovnaná, učitelé-muži představují pouze 14,1 %. Nejvíce feminizované (takřka absolutně) jsou mateřské školy (pouze 0,2 % mužů).

Z hlediska příjmu lze vysledovat určité rozdíly mezi muži a ženami. V regionálním školství učitelé-muži pobírali o 6,1 % vyšší platy než učitelky. Větší rozdíly v platech u mužů a žen se ukázaly u ředitelů/ředitelek a zástupců/zástupkyň ředitele/ředitelky. Nejmenší rozdíl v platech učitelů byl na základních školách, muži měli plat vyšší pouze o 0,9 %.⁴

Ve srovnání s ostatními státy Evropy se Česká republika řadí mezi země s nejvyšší feminizací učitelské profese.⁵ Eurostat (The life of women and men in

¹ BENDL, S., *Feminizace školství a její pedagogická konsekvence*. Pedagogická orientace, č. 4, 2002, s. 21

² Průcha, J. *Moderní pedagogika*, Portál, Praha 1997, str. 176.

³ Sledování genderových otázek a věkové struktury zaměstnanců ve školství, Zpráva o základních výsledcích z šetření ISP za rok 2007, Ústav pro informace ve vzdělávání, září 2008.

⁴ Sledování genderových otázek a věkové struktury zaměstnanců ve školství, Zpráva o základních výsledcích z šetření ISP za rok 2007, Ústav pro informace ve vzdělávání, září 2008.

⁵ Průcha, J. *Moderní pedagogika*, Portál, Praha 1997, str. 177.

Europe, 2008)¹ uvádí, že podíl žen ve školství EU-25 (primary and secondary schools²) je 68 % (data z roku 2004). Přičemž vyšší podíl žen mají zejména nové členské státy (s 80 % procenty Litva, Lotyšsko, Bulharsko, se 75 % Maďarsko, Slovensko, Slovinsko), vysoký podíl žen má dále Itálie (75 %). Pro Českou republiku nebyla pro tuto analýzu data k dispozici.

Wylie (2000)³ porovnává feminizaci napříč jednotlivými státy ze dvou hledisek. První posuzuje stupeň feminizace vyjádřením podílu žen ve školství (absolutní proporce žen v učitelské profesi), druhý srovnává míru změny ve feminizaci školství (nárůst proporce letech 1980 a 1995).

První způsob porovnává míru feminizace mezi jednotlivými státy v roce 1980 a v roce 1995. V oblasti primary education v roce 1980 představovaly učitelky-ženy více než polovinu ve většině zemí OECD. V roce 1995 byla ve více než v polovině zemí feminizace vyšší než 70 %. Nejvyšší stupeň feminizace byl v České republice (93 %) a nejnižší v Turecku (44 %). Wylie rozděluje jednotlivé státy podle stupně feminizace na kategorie s vysokou (nad 70 %), střední (50-69 %) a nízkou (méně než 50 %) mírou feminizace. V roce 1980 do kategorie s vysokou mírou feminizace spadalo sedm zemí z dvaceti, o kterých byla dostupná data, v roce 1995 do této kategorie spadalo už jedenáct zemí (Česká republika spadala do této kategorie v roce 1995, v roce 1980 data nebyla k dispozici). V kategorii s nízkou mírou feminizace v roce 1980 spadaly čtyři státy (Řecko, Turecko, Nizozemí, Korejská republika), v roce 1995 do této kategorie spadalo již pouze Turecko.

Pokud ovšem posuzujeme míru změny, neboli nárůst ve feminizaci školství, dojdeme v oblasti primary education k odlišnému rozdělení jednotlivých kategorií. K největšímu nárůstu ve feminizaci došlo v Korejské republice (o 62 %), v Nizozemí (o 41 %), na Novém Zélandu (23 %) a v Belgii (22 %). Naopak k minimálnímu nárůstu došlo ve Velké Británii (o 3 %), Lucembursku (2 %) a v Kanadě (1 %).

V secondary education je obecně podíl žen nižší, z toho důvodu byly zvoleny i nižší hranice pro posuzování míry feminizace (kategorie vysoké míry feminizace byla definována v rozsahu více než 55 %, střední kategorie v rozsahu 41-54 % a nízká pod

¹ *The life of women and men in Europe*, A statistical portrait, Eurostat, Statistical books, European Commission, edition 2008, str. 39.

² Primary education odpovídají prvnímu stupni základních škol v České republice, secondary schools je možno rozdělit na Lower secondary education, které představují v českém kontextu druhý stupeň základních škol (a odpovídající ročníky víceletých gymnázií) a Upper secondary education, v České republice střední školy.

³ WYLIE, C. Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980-95, New Zealand Council for Educational Research, International Labour Office, Geneva, March 2000 in <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp-151.htm>, 6. 2. 2012

40 %). Míra nárůstu podílu žen v oblasti secondary education byla více markantní, než u primary education. V roce 1995 ve dvou třetinách států OECD, pro které byla dostupná data, představovaly učitelky-ženy více než polovinu. Nejvyšší míra feminizace byla v Kanadě (67 %), nejnižší v Turecku (40 %).

V roce 1980 spadaly do kategorie s vysokou mírou feminizace pouze státy Francie, Itálie a Portugalsko, v roce 1995 bylo těchto států již dvanáct (z počtu 18 států). Česká republika spadala v roce 1995 do této kategorie (údaje z roku 1980 nebyly dostupné). Míra nárůstu během let 1980 a 1995 byla nejvyšší na Novém Zélandu (71 %), v Kanadě (52 %) a v Korejské republice (48 %).

Podle studie *Feminizace ve školství*¹, kterou zpracoval Ústav pro informace ve vzdělávání, byla míra feminizace ve školství v roce 1980 v Československu 80,03 % (přičemž na prvním stupni představovaly ženy 91,9 % a na druhém stupni 71,9 %). Na středních školách bylo žen 50,3 %.

Podle škál, které vytvořila Wylie, by Československo v roce 1980 v úrovni primary education spadalo do kategorie s vysokou feminizací. V oblasti secondary education (procento žen v oblasti secondary education jsem vypočetala z údajů počtu žen na druhém stupni základních škol a na středních školách) bylo v roce 1980 přibližně 62,7 %, což řadí Československo do kategorie s vysokou mírou feminizace. Míra nárůstu (zvýšení feminizace během let 1980 a 1995) v oblasti primary education byla nepatrná (přibližně 1 %), v oblasti secondary education byl nárůst asi 5% (v roce 1995 ženy představovaly přibližně 67,8 %).²

2.4 Příčiny feminizace

Logicky se nabízí otázka po příčinách tohoto stavu. Přestože se příčiny vysoké feminizace učitelské profese snaží odborníci odhalit již řadu let, nepodařilo se dosud dospět k jednoznačným závěrům. Nejčastěji, zejména pokud se jedná o učitele v České republice, se uvádějí následující příčiny:

1. *Ustálená dělba práce mezi muži a ženami.*

Ve společnosti existují tzv. mužské profese a tzv. ženské profese. Profese učitele (na většině druhů škol) je reprodukována dalšími generacemi žen. V tomto případě se ovšem jedná o obecné vysvětlení, konstatování, které ve skutečnosti neobjasňuje příčinu feminizace učitelské profese.

¹ Gobyová, J. *Feminizace ve školství*, Ústav pro informace ve vzdělávání, Oddělení informací a rozborů, Praha 1994, str. 6-9.

² TŮMOVÁ, A. *Vysoká feminizace českého školství*. Seminární práce, FSV UK, 2009, s. 20

2. *Celkově vysoká zaměstnanost žen.*

První příčinou vysokého podílu zaměstnaných žen v mnoha zemích je obecně vyšší zaměstnanost v celém národním hospodářství. Zatímco starší společnosti (a dodnes rozvojové země) vyhrazovaly ženám starost a péči o děti a domácnost, v současné době se ve vyspělých zemích dává přednost práci ve výrobě a službách. Tím jak se ženy uvolňují pro práci, hledají přiměřená zaměstnání a ta nacházejí především ve zdravotnictví, ekonomice a školství. Všechna tato povolání se feminizují jako důsledek celkového pohybu zaměstnanosti ve společnosti.¹

3. *Relativně nižší náročnost studia na pedagogických fakultách než na jiných fakultách vysokých škol.*

Nejsou k dispozici výzkumná zjištění o stupni náročnosti studia na jednotlivých fakultách českých vysokých škol. Pokud jde o délku studia, na pedagogických fakultách je doba potřebná k absolvování bakalářského i magisterského studia srovnatelná s většinou jiných fakult. Avšak klade studium učitelství stejný, nebo nižší nároky na studenty než u jiných oborů?

Přímá zjištění o tom neexistují, nicméně působí tu síla veřejného mínění (ovlivňující i volbu studia na pedagogických fakultách).

„Panuje také mínění, že studium pedagogických fakult je snazší... Žel i naše výzkumy potvrzují, že mnozí považují studium učitelství za náhradní, v případě nepřijetí na atraktivnější školu.“ (R. Havlík, 1994, s. 212).²

Co přitahuje tak velké kohorty žen ke studiu učitelství? Je to již zmíněná nižší náročnost tohoto studia? Nebo spíše motivace daná určitými výhodami učitelství (prázdniny, kratší čas každodenně strávený v zaměstnání, než je tomu u jiných profesí)? Nebo to rozhoduje větší zájem žen o práci s dětmi a mládeží, než mívají muži?

Na tyto otázky týkající se příčin vysoké feminizace učitelství nelze zatím spolehlivě odpovědět. Je možno o nich pouze hypoteticky spekulovat, neboť výzkum se jimi zatím nezabýval. Je tu však jeden faktor, který stojí za uvažování, neboť výzkumná data k němu existují – a to prestiž učitelství.

4. *Nízká prestiž učitelství ve společnosti.*

¹ PAŘÍZEK, V., *Ekonomický a sociální základ učitelství. In Učitelství jako profese*. Liberec: TU, 2000, s. 40

² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 179

Sociologické teorie ukazují, že pokud ženy v nějakém povolání tvoří více než dvě třetiny pracovníků, tak klesá jeho prestiž a také jeho finanční ohodnocení. To se pak odráží i v tom, že donedávna byli lépe finančně ohodnoceni vyučující středních škol, na kterých učí podstatně více mužů než na školách základních. Často se také uvádí, že učitelství je časově méně náročné povolání a je tedy dobře slučitelné s péčí o domácnost. Pocit, že ženy volí toto povolání proto, aby měly více času na rodinu, je jedním z důvodů jeho nízké prestiže.

Tvrzení o nízké prestiži učitelů ve společnosti odporuje výsledkům průzkumu veřejného mínění, kde se například učitel základní školy pohybuje na škále čítající několik desítek povolání bezpečně v první desítce, přesněji kolem šestého a sedmého místa. Vysoká prestiž učitelského povolání zjištěná výzkumy je pravděpodobně způsobena faktem, že když si respondenti přečtou seznam předkládaných povolání, která mají ohodnotit podle prestiže, rozhodují se podle náročnosti. Hodnotí tedy spíše obtížnost profese než její společenskou prestiž.¹

5. *Nízké finanční ohodnocení.*

Vysoký stupeň zaměstnanosti žen ve školství pravděpodobně souvisí s nízkými platy ve školství. Přitom je muž ve společnosti tradičně chápán jako živitel rodiny, proto platy ve školství pro něj nejsou atraktivní. Většinou jsou dostačující pro vdané ženy, zejména jako doplňkový příjem v rodině k hlavnímu platu. K tomu se navíc pojí určité výhody učitelského povolání jako prázdniny či jistá část pracovní doby, se kterou může učitel volně disponovat.

6. *Vyšší zájem žen o práci s dětmi a mládeží.*

Tomuto dalšímu možnému důvodu může nepřímo napovídat běžná zkušenost, kdy si dívky – nikoliv chlapci – at' už ve škole, či mimo ni, hrají na učitelky. Ženy mají k péči o děti velmi blízko.²

Je zřejmé, že pro snížení podílu žen mezi vyučujícími se budou muset změnit finanční podmínky pro odměňování učitelů (a také způsob odměňování) a bude nutné zvýšit prestiž učitelské profese, aby se do škol začali vracet pedagogové, kteří odešli za vyššími výdělky do jiných oblastí, a také aby se učitelství stalo atraktivní pro čerstvé absolventy.³

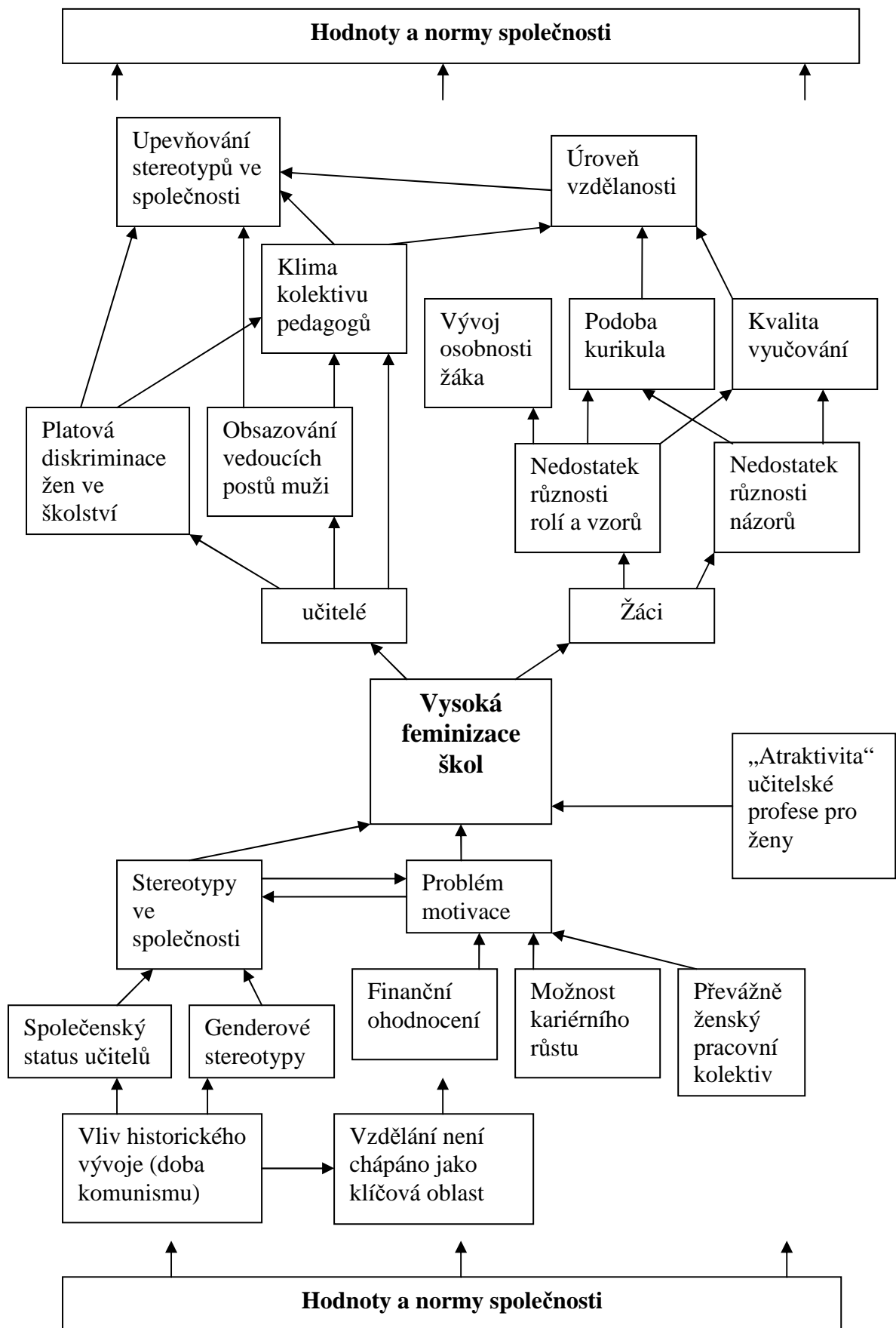
¹ SMETÁČKOVÁ, I., *Feminizace způsobila pokles prestiže učitelství*. Rodina a škola, č. 6, 2005, s. 4

² BENDL, S., *Feminizace Školství a její pedagogická konsekvence*. Pedagogická orientace, č. 4, 2002, s. 27

³ *Co se změnilo v českém školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 2009, s. 54

V následující tabulce autorka graficky znázorňuje schéma příčin a důsledků pomocí stromu problémů. Kmen stromu představuje klíčový problém, v tomto případě vysokou míru feminizace ve školství, kořeny zobrazují příčiny problému a větve stromu představují jeho důsledky. Strom problémů umožňuje graficky znázornit jednotlivé oblasti, které s problémem souvisí.¹

¹ TŮMOVÁ, A. *Vysoká feminizace českého školství*. Seminární práce, FSV UK, 2009, s. 25



2.5 Rozdíly v platech učitelek a učitelů

Finanční ohodnocení pracovníků v resortu školství je velmi aktuální téma. Učiteléské platy jsou většinou hodnoceny jako nízké, a proto většina řešení této otázky zpravidla směřuje k jejich postupnému zvyšování. Obvykle se věří, že změna odměňování přinese zvýšení kvality školství, a to i díky tomu, že se prohloubí motivace učitelek a učitelů. Řada změn již byla uskutečněna, avšak žádné z nich dosud nezohlednily princip rovnosti odměňování žen a mužů ve školství.

Nerovnost mužů a žen v odměňování je přitom velmi rozšířenou a hluboce zakotvenou formou diskriminace. Setkáváme se s ní napříč celým trhem práce - ve všech povoláních i pracovních pozicích. Kariérový postup žen je pomalejší a obvykle končí na nižších pozicích než postup mužů. V povoláních s převahou žen je častý již výše zmíněný efekt skleněného výtahu. V povoláních s nízkým zastoupením mužů obvykle dochází k tomu, že muži, na rozdíl od žen, disponují velmi vysokou šancí obsadit vedoucí funkce. Tato šance je neúměrná tomu, jaký je poměr žen a mužů v daném povolání.

Uplatnění žen a mužů v resortu školství vykazuje všechny výše popsané rysy. Školství je oblastí s výraznou převahou žen, která je však vnitřně rozrůzněna podle stupně a typu školy. Současně platí, že ženy ve školství často nedosahují na vedoucí funkce. Tyto skutečnosti mají základ v tom, jakým způsobem se nahlíží na ženy a na muže. Dostupné údaje o platech ve školství ukazují, že ženy pobírají v průměru nižší částky než muži.¹

Statistické údaje ukazují, že v resortu školství se průměrné platy žen a mužů odlišují, a to v neprospěch žen. Například podle Českého statistického úřadu byla v roce 2007 průměrná mzda mužů v oblasti vzdělávání 23.218,- Kč a žen 19.087,- Kč. Mzda žen tak činila 82 % mzdy mužů.

Nejčastějším vysvětlením existujících rozdílů v mzdách v oblasti školství je právě vyšší zastoupení mužů ve vedoucích funkcích, které jsou a priori lépe finančně ohodnocovány. Nerovnoměrné zastoupení žen a mužů v pedagogických sborech a v jejich vedení však není vyčerpávajícím zdrojem existujících nerovností. Finanční ohodnocení v učitelství je zajímavým, avšak z výzkumného hlediska spíše opomíjeným

¹ PAVLÍK, P., SMETÁČKOVÁ, I. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství. Jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost o. p. s., 2006, s. 3

tématem. Údaje týkající se učitelských mezd jsou relativně řídké a jen částečně jsou tříděny podle pohlaví.¹

Podle Smetáčkové jsou muži-učitelé platově zvýhodňováni hlavně proto, že jich je ve školách nedostatek a vedení si je takto snaží udržet. Peníze se jim nedávají zadarmo, jen proto, že je ten člověk mužem, ale hledají se způsoby, jak jim přilepšit. Ve školství existují drobné příplatky k platu. Např. za suplování, třídnictví, za správcovství kabinetu či vedení knihovny. Spousta činností se dělá nad rámec standardního úvazku a vedení škol často předpokládá, že i o tyto činnosti budou mít zájem muži, protože mají více volného času a také chtějí, aby se dostali k více penězům. Ve společnosti totiž stále převládá zažitý genderový stereotyp, že muž jako živitel rodiny potřebuje vyšší plat, aby ji zajistil. Situace dnes je ale už úplně jiná. Ženy jsou například mnohem častěji samoživitelky.

Platová nerovnost mezi učiteli a učitelkami se nelíbí ani ministerstvu školství. To však zároveň říká, že nemůže nic dělat. Průměrný plat je totiž tvořen tarifní složkou a motivační složkou. Zatímco tarifní třída je stanovená, rozdíly v platech mohou vznikat právě díky motivační složce. Ta tvoří zhruba 13 % z celkové mzdy. Výše motivační složky platu je jen a pouze v rukách ředitelů a ředitelek jakožto právoplatných subjektů.²

2.6 Muži do škol

Problematikou silné feminizace škol a jejího negativního vlivu na vývoj dětí se zabývá nezisková organizace LOM (liga otevřených mužů), která usiluje o začlenění mužů do školství. Pořádá workshopy pro učitele i odborné akce pro veřejnost, přibližuje pedagogickou profesi jako možnost seberealizace a kariéry a rozvoj kvality života muže. Konkrétně v projektu pod názvem *Muži do škol* upozorňuje na nedostatek kvalitní mužské péče v institucích zajišťující výchovu a vzdělání.³

Projekt Muži do škol

Zaměřuje se na podporu aktivního zapojování mužů do institucionální výchovy a vzdělávání. Cílem je podpořit muže v jejich pedagogických aktivitách a ukázat školám a školkám cesty, jak zapojit muže do vzdělávání, vše ku prospěchu dětí. Pořádá

¹ PAVLÍK, P., SMETÁČKOVÁ, I. *Proč se liší platy učitelek a učitelů?*. Moderní vyučování, č. 8, 2006, s. 10

² http://byznys.lidovky.cz/tiskni.asp?r=moje-penize&c=A091211_100053_moje-penize_mev 4. 2. 2012

³ Sborník textů kolektivu autorek, *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha, Gender Studies o.p.s., 2008, str. 18

specifické skupiny pro muže-učitele, poskytuje poradenské služby školským zařízením, prostřednictvím konferencí a seminářů informuje odborníky.

Aktivity v programu:

- Kurzy pro muže – učitele
- Přednášky a semináře pro veřejnost
- Workshopy a poradenské služby pro rodičovská centra, školy a školky
- Akce u příležitosti Dne učitelů
- Ankety a mediální aktivity
- Odborná podpora kampaní na podporu aktivního zapojování mužů ve školství

Základní téze k programu:

- Institucionální výchova a vzdělávání zásadně postrádá účast mužů
- Muži jsou pro vzdělávání a výchovu důležití stejně jako ženy
- Muži přinášejí do výchovy odlišná témata a mohou být pro děti rolovým vzorem
- Kluci obecně dosahují nižších výsledků a častěji opouštějí vzdělávací systém v prostředí, které je automaticky upravováno pro vzdělávání děvčat
- Muži nejsou motivováni pro práci ve školství nejen finančně, ale zejména společenským stigmatem

Teoretická základna:

Aktivní účast mužů na výchově dětí ve školkách a školách je nutná pro zdravý a kvalitní psychosociální vývoj dětí, zejména s ohledem na situaci v neúplných rodinách a společnosti. Muži nejsou motivováni vstupovat do školního prostředí zejména díky nízké společenské prestiži, často stereotypnímu obrazu muže-učitele, stejně jako i finančním podmínkám. Zejména pro děti v raném věku je ve školkách mizivé množství mužů, děti tak nemohou získat široké spektrum referenčních vzorů a i modelů partnerské spolupráce se ženami. Na rozdíl od rozvinutých zemí, zejména severovýchodních, stát nepodporuje programy začleňování mužů do veřejných služeb, jako je školství a nepřímo tak podporuje genderovou nevyváženost vzdělávacího systému. Zejména kluci pak mají v dlouhodobém horizontu často horší výsledky vzdělávání a častěji také opouštějí vzdělávací systém, který je nepřímo nastaven na podporu vzdělávání děvčat.¹

¹ <http://web.ilom.cz/muzi-do-skol.html> 4. 2. 2012

Mezi argumenty na podporu většího podílu mužů na základních školách, zejména na druhém stupni, se často objevují:

- dětem chybí mužský vzor (nepoměr mezi muži a ženami se jeví jako nepřírozený, neboť neodpovídá rozložení pohlaví ve společnosti, navíc muži jako živitelé rodiny dnes netráví doma příliš času se svými dětmi, a děti tudíž vyrůstají v péči matky- škola tento stav rozhodně nekompensuje),
- učitel-muž je ztělesněním autority, řádu,
- žáci si k mužům dovolí obecně méně (fyzická převaha nad žáky),
- velkorysost mužů (muž se na řadu věcí týkajících se chování žáků dokáže podívat s větším nadhledem)
- muž má více času věnovat se žákům po vyučování,
- učitel-muž je méně zaneprázdněn domácími pracemi a péčí o vlastní děti, v důsledku čehož je klidnější a vyrovnanější,
- muž oproti ženě dokáže být více dítětem, dokáže sestoupit na dětskou úroveň, je schopen s dětmi tzv. blbnout,
- vyváženost učitelského sboru, respektive potřeba odbourání jednostranných pedagogických kolektivů.¹

Zastavme se na chvíli u posledního argumentu. Nedostatek mužů se pravděpodobně negativně odrazí v klimatu učitelského sboru. Za jeden z hlavních negativních důsledků vysokého procenta žen-učitelek se považuje vznik jednostranných pedagogických kolektivů, které nevytvářejí vždy pozitivní pracovní a citovou atmosféru, permanentní přetíženost žen vyplývající z plnění odpovědných a náročných úkolů ve škole a především narušení vyváženosti mezi působením mužského a ženského prvku ve výchově.²

Mizivé zastoupení mužů má spíše nepříznivý vliv na klima učitelských sborů, kam muži přece jen vnášejí trochu jiné zájmy, a tím obohacují jejich vnitřní život. Je přirozené, že nepříznivý vliv feminizace na klima učitelských sborů může mít negativní dopad v přístupu učitelů k dětem, může se promítnout do celkové atmosféry školy.³

¹ BENDL, S. *Feminizace školství a její pedagogická konsekvence*. Pedagogická orientace, č. 4, 2002, s. 32

² GOBYOVÁ, J., *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994, s. 5

³ PAŘÍZEK, V., *Ekonomický a sociální základ učitelství*. In *Učitelství jako profese*. Liberec: TU, 2000, s. 41

2.7 Možné řešení problému feminizace školství

Projekt, který se snaží řešit problém nedostatečného zastoupení mužů ve výchově a vzdělávání, byl uskutečněn ve Skotsku. Byl organizován neziskovou organizací Men in Childcare za podpory ministerstva školství, zahájen byl v roce 2000. Uskutečnění projektu bylo možné díky podpoře a financování ze strany vlády¹ a EU. Projekt byl primárně zaměřen na zvýšení počtu mužů-učitelů v mateřských školách. Přestože se má diplomová práce zaměřuje na problematiku feminizace na všech typech škol, tento fakt nepokládám za překážku, neboť princip problematiky a možnosti jejího řešení jsou podobné. Navíc výše zmíněný projekt Muži do škol, který byl zahájen v České republice, navazuje na projekt ve Skotsku (a spolupracuje s organizací Men in Childcare) a nesoustředí se pouze na mateřské školy, ale obecně na oblast školství.

Mottem projektu je myšlenka vyjadřující potřebnost obou pohlaví ve výchově a vzdělávání dětí: „*Men need women, women need men, children need both.*“ Přítomnost mužů ve výchově a vzdělávání dětí je přínosem pro všechny zúčastněné. Děti potřebují přítomnost mužů i přítomnost žen, „*stejně jako je důležité, aby měly děti kladné ženské životní vzory, je pochopitelně neméně důležité, aby měly i kladné mužské životní vzory.*“ Přítomnost mužů je ale přínosná i pro celý pracovní kolektiv. „*Pravidelné diskuze se členy pracovních kolektivů, kteří pracují s dětmi ve stáří do pěti let, napovídají, že by větší genderová vyváženost umožnila větší různorodost v přístupech.*“²

Obsahem projektu byly jednak školení a kurzy, které byly výhradně pro muže a byly zaměřeny na muže. Důraz byl kladen např. na skutečnost, aby byly kurzy vedeny muži a aby byla mužům poskytována podpora ve všech fázích školení atd. V rámci projektu probíhá intenzivní spolupráce s univerzitami (podpora pro studenty, setkávání s univerzitními lektory, pravidelné schůzky se studenty), motivační kampaň (např. v médiích, stimulování podpory v rámci odvětví péče o dítě a ve vzdělávání, aby přijímalo vstřícnou politiku k mužům), podporu mezi kolegy (programy pro učitele), pomoc s hledáním zaměstnání a další podpůrné projekty (uhrazení poplatků za školení, poskytnutí materiálů ke studiu atd.).

Projekt Men in childcare je prvním svého druhu. Předností projektu je zaměřenost přímo na muže (reklamní kampaň je orientována na muže) a skutečnost, že

¹Guidance on the planning of pre-school education and childcare and the establishment of childcare partnerships, The Scottish Office, in <http://www.scotland.gov.uk/library/documents-w4/ccp-01.htm>, 5. 2. 2012

² SPENCE, K. *Rozmanitost a rovnost, nabírání většího počtu mužů do předškolní výchovy*, Men in childcare, Prezentace, 10.března 2009, Praha.

díky dobré spolupráci s univerzitami byla organizace schopna poskytnout kompletní školicí program. Lze konstatovat, že projekt dosáhl úspěchu, podařilo se motivovat muže k absolvování školicích kurzů v oblasti výchovy a vzdělávání a zapojení do této oblasti. Před spuštěním projektu pracovalo v této oblasti v Edinburghu pět mužů a v celém Skotsku navštěvovalo školení pro pracovníky pouze 37 mužů. Po uskutečnění kampaně a spuštění projektu dochází k jejich nárůstu – od roku 2001 přes 1200 mužů absolvovalo školení a kurzy (i když ne všichni se rozhodnou získat Vyšší národní certifikát, přesto se mohou uplatnit např. jako asistenti ve třídách atd.), v Edinburghu v současnosti pracuje přes 60 plně kvalifikovaných mužů v oblasti péče o dítě.¹

Projekt byl nejprve zahájen v Edinburghu, kde se ukázal jako úspěšný, a proto byl následně rozšířen do dalších míst ve Skotsku (Glasgow, Falkirk, Hamilton, East Kilbride, Milton Keynes, Aylesbury). Na projekt začaly postupně navazovat další projekty v ostatních státech Evropy a začala se vytvářet evropská síť umožňující lepší spolupráci. V současné době fungují podobné projekty např. v Dánsku, Norsku, Švédsku, Francii, Belgii atd. Na problematiku nedostatečného zastoupení mužů ve školách se dále zaměřuje nezisková organizace MenTeach v USA².

Projekt sám o sobě není nijak objevený. Jeho podstatou je, že je přímo zaměřen na muže. Uvědomuje si, že genderová vyváženost v oblasti výchovy a vzdělávání je potřebná a žádoucí. Dá se tedy říci, že objevem je už vytyčení cíle projektu, uznání jeho potřeby a přesvědčení veřejnosti i politických institucí o této skutečnosti.³

2.8 Dílčí závěr

Vzdělání a vzdělanou společnost lze považovat za veřejný zájem. Čím bude společnost vzdělanější, tím více bude schopna obstát v konkurenci. Vzdělanou společnost a kvalitu vzdělávání lze tedy chápat jako prioritu, o kterou by měla každá společnost usilovat.

Úloha učitele je v procesu vzdělávání nejvíce podstatným článkem – na jeho schopnostech záleží, zda dovede žáky motivovat, jakým způsobem a metodou je něco naučí, ale i co je naučí. V současné době, kdy probíhá kurikulární reforma, se učitelé přímo podílejí na podobě a tvorbě osnov (školní vzdělávací programy mají sice školy již vytvořené a učí podle nich, avšak práce na nich zdaleka nekončí). Tvorba školních

¹ SPENCE, K. *Rozmanitost a rovnost, nabírání většího počtu mužů do předškolní výchovy*, Men in childcare, Prezentace, 10.března 2009, Praha.

² <http://www.menteach.org/>, 5. 2. 2012

³ TÚMOVÁ, A. *Vysoká feminizace českého školství*. Seminární práce, FSV UK, 2009, s. 28

vzdělávacích programů je týmovým projektem kolektivu učitelů v konkrétní škole (měla by v ideálním případě být). Lze tedy říci, že čím lepší bude spolupráce tohoto kolektivu, tím lepší podobu bude mít ŠVP. Smíšené kolektivy jsou efektivnější, lépe spolupracují.

Pro žáky je velmi podstatné, aby měli možnost přicházet do kontaktu s různými názory a přístupy, ale i modely ženských a mužských rolí. Role jsou vytvářeny v sociálních interakcích, rozdíly mezi pohlavími patří k tomu, čím doslova žijeme každý den. Rozdílné role nejsou něčím, co prostě existuje; my sami je v našich každodenních sociálních interakcích s ostatními lidmi vytváříme.¹ Sociálním rolím je nutné se učit, svůj význam pro život dítěte mají kladné modely jak ženských, tak mužských rolí. Předpokládá se, že nepřiměřeně vysoká feminizace učitelských kádrů na úrovni základního školství u nás má negativní důsledky pro sociální a psychický vývoj mladých lidí.² Skutečnost, že žáci základních škol nemají možnost setkávat se s učiteli-muži, na ně má negativní vliv. Z výzkumu reálné edukace na základních školách vyplývá, že v některých školách se žáci v průběhu celé školní docházky skoro vůbec nesetkávají s muži-učiteli, nýbrž jen s ženami-učitelkami.³

Mým teoretickým východiskem je tedy představa, že žáci by měli ve vzdělávacím procesu přicházet do kontaktu se zástupci obou pohlaví, tato skutečnost má pozitivní vliv na jejich sociální vývoj, ale i na funkčnost školy.

Na problém vysoké feminizace českého školství se snaží upozornit zejména organizace LOM. Dá se říci, že až do současné doby nikdo neprojevoval snahu nějakým způsobem řešit problém genderové nevyrovnanosti ve školství. Nedostatkem mužů ve školství se do této chvíle nikdo pořádně nezabýval. LOM se proto snaží situaci zmonitorovat a začít o tom diskutovat s ministerstvem, školami a pedagogickými fakultami. Chce jim objasnit, proč jsou muži ve školství potřební. Pak lze teprve přejít k nějakým konkrétním řešením.

Projekt Muži do škol nepřináší recept na vyřešení problému vysoké feminizace českých škol. Projekt se může sice ukázat jako úspěšný v jednotlivých případech (v rámci doplnění kvalifikace, poskytnutím všestranné podpory jednotlivým učitelům atd.), ovšem pro řešení problému jako takového je nutná spolupráce s dalšími institucemi a podpora ze strany MŠMT.

¹ GIDDENS, A. Sociologie, Argo, Praha 1999, str. 117

² PRŮCHA, J. Moderní pedagogika, Portál, Praha 1997, str. 178

³ PRŮCHA, J. Moderní pedagogika, Portál, Praha 1997, str. 178

Kampaň Muži do škol je zaměřena primárně na otevření problému a vyvolání potřeby jeho řešení. Další fází (samotným obsahem) projektu jsou akce zaměřené na učitele-muže, snahou je podpořit učitele-muže, kteří už jsou v systému (podpora ve formě tematických skupin tak, aby mohli v rámci školství plánovat a realizovat svůj potenciál, podpůrné skupiny a konzultace pro muže pedagogy, informační a diskusní portál), dále na studenty pedagogických fakult, na školy a zřizovatele škol (konzultantská podpora pro školy, podpora při iniciaci spolupráce s rodiči, zřizovateli a dalšími organizacemi k zajištění integrace vhodných strategií do ŠVP dané instituce nebo vzdělávací politiky regionu, možnost využití dobrovolníků či rodičů v zájmových oblastech či doprovodných akcích školy atd.). V budoucnosti by měly začít fungovat i školení a kurzy pro muže bez pedagogického vzdělání ve spolupráci s vysokými školami (rekvalifikační pedagogické kurzy pro muže a průběžná supervizní podpora).

Cílem projektu není dosadit muže do škol, ale spíše otevřít diskuzi nad touto problematikou a vyvolat potřebu u samotných škol zabývat se tímto tématem. Upozorňuje na důsledky vysoké feminizace pro žáky, učitele, školy i celou společnost. Snaží se problém zviditelnit, aby pronikl do povědomí veřejnosti, aby si jednotlivé školy i instituce uvědomily důležitost řešení tohoto problému. V tomto ohledu může být přínosem pro české školství i českou společnost.

Skotský projekt byl úspěšný díky podpoře dalších institucí (podpora projektu ze strany ministerstva školství, pedagogický fakult, díky zdrojům poskytnutým z EU). Skutečnost, že se podařilo organizaci Men in Childcare prosadit tuto agendu v širší debatě o problematice školství, vyvolala potřebu situaci řešit. Můžeme shrnout, že i když se oba projekty soustředí na řešení problému vysoké feminizace školství v rámci konkrétních akcí, jejich hlavní přínos tkví v tom, že zviditelňují tento problém a problematizují současnou situaci.

3. Dopady feminizace učitelské profese

Všechny výše zmíněné okolnosti genderové diferenciaci pedagogických sborů mají jednoznačný dopad jak na pedagogický sbor samotný, tak na studující. Pedagogický sbor, respektive jeho členové, se musí ve svém každodenním pracovním životě vyrovnávat s často genderově unifikovaným pracovním prostředím, což může přinášet řadu výhod i nevýhod. Záleží na individuálních charakteristikách daného učitele, do jaké míry mu tento stav vyhovuje či nevyhovuje. Jednoznačná nevyváženost ženského a mužského elementu v pracovním prostředí může nicméně vést k určitému typu vyčerpání a rutinního přístupu k profesi, komunikačním nesouladům či pracovním rozporům. Vzájemná očekávání a interakce mezi učitelkami-ženami a učiteli-muži mohou být genderově ovlivněna. S ženami-učitelkami je často zacházeno pod dojmem stereotypů s jistým despektem. Učitelé-muži mohou být vnímáni jako trochu jiní, zvláštní muži, když se pustili do tohoto ženského povolání. Pokud pak neprojevují zájem o vedoucí funkce, jsou vnímáni často ještě problematictější.¹

Důsledky, které může mít vysoká feminizace českých škol, lze rozdělit na dopady na žáky a dopady na učitele a školu. Obecně lze říci, že vysoká feminizace škol má vliv na úroveň vzdělanosti v České republice, na upevňování vžitých stereotypů společnosti a v globálním měřítku na hodnoty dané společnosti.

3.1 Možné dopady feminizace na chování a vývoj žáků základních škol

Prostředí, v rámci kterého probíhá řízený proces učení, má kromě parametrů fyzikálních (architektura) a ergonomických (pomůcky, zařízení), také parametry psychosociální (typ sociálních vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty). Nepřiměřeně vysoká feminizace učitelských sborů na úrovni základního školství u nás má negativní důsledky právě z hlediska sociálního a psychického vývoje mladých lidí. Zmiňovaný jev, který spočívá v tom, že se žáci některých škol, v průběhu své školní docházky téměř vůbec nesetkají s mužem-učitelem, nýbrž pouze s ženami-učitelkami, a jeho důsledky se zatím nestaly předmětem seriózního výzkumu. Pohybujeme se proto stále pouze v rovině spekulace.²

¹ SMETÁČKOVÁ, I., *Gender ve škole, příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o. p. s., 2006, s. 24

² PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997

Zajímá nás, jak psychosociální parametr vyjádřený převahou žen mezi učiteli ovlivňuje, lépe řečeno může ovlivňovat, edukační prostředí školy, respektive chování žáků, popřípadě jejich budoucí vývoj. Jaký tedy je či může být vliv ženského elementu na žáky základních škol?

Někteří psychologové říkají, že převaha žen na základních školách nemá nějaký skutečný, hmatatelný dopad na chování a budoucí vývoj dětí, jiní naopak tvrdí, že v dnešní škole chybí mužská autorita, nadhled, že děti nemají před sebou vzor mužství či mužnosti (navíc mnoho dětí dnes žije pouze s jedním z rodičů, tj. v drtivé většině případů s matkou, a ani v úplných rodinách nemají díky svému pracovnímu nasazení muži tolik času na své ratolesti).¹

Žáci jsou dlouhodobě vystavováni silně feminizovanému vlivu. Člověk je vystaven působení učitelů a učitelek základních a středních škol přibližně 13 let svého života. Připočteme-li období předškolní, pak až 17 let života, kdy se plně realizují základní socializační procesy u dítěte a dochází k zásadnímu utváření genderových vzorců v souladu s převládajícími společenskými představami, stráví dítě v dominantně ženském vlivu. Není možné tuto skutečnost ignorovat. Jak jsem již zmínila, liší se však hodnocení jejích dopadů.

Užitečnost a nutnost péče žen o výchovu i vzdělávání dětí je spatřován v jejich tradiční pozici a stereotypní roli žen - citlivých, chápajících a trpělivých pečovatelek. Jak je známo, mateřský pud bývá u žen výraznější než u mužů. Navíc žena je bytost více emocionální než rozumová. Vztah mezi emocionální stránkou ženské bytosti a rozumovou je trochu jiný než v případě muže. Člověk mužského rodu je více intelektuálně a technicky založený, kdežto u žen převažuje schopnost jazyková, vcit'ování se aj. Emocionální a jazyková stránka ženy plus její rodičovský, respektive mateřský pud tvoří pozitiva, která poskytují učitelce určitý náskok před učitelem. Proto také menší děti mají svoje paní učitelky velice rády.² To ale může platit jen o nejnižších vzdělávacích stupních, a i tam by přítomnost mužů a potenciální zvýšení heterogenity ve výchovných postupech, bylo velmi úspěšné.

Vzhledem k tomu, že domácí i rodinná výchova nadále v převažujícím podílu připadá na ženy-matky a následně děti vstupují do školního prostředí, kdy jsou především zpočátku vystavovány opět ženám-učitelkám, výchova a posléze vzdělávání může postrádat vzory toho, jak jsou konstruovány mužské sociální role, respektive ty

¹ BENDL, S. *Feminizace školství a její pedagogická konsekvence*. Pedagogická orientace, č. 4, 2002, s. 29

² BENDL, S. *Feminizace školství a její pedagogická konsekvence*. Pedagogická orientace, č. 4, 2002, s. 29

mohou dostat nádech něčeho neznámého a záhadného. To je právě skutečnost, která může u dětí budit následně respekt vůči mužům-učitelům a zvyšovat jejich oblíbenost. Jsou tak v nevýhodě jak chlapci, kteří postrádají možnost identifikace s muži působícími ve škole, může jim chybět pocit spojenectví, tak dívky, které nenalézají možnost seznámit se s maskulinními prvky ve své primární skupině. Dělení na muže a ženy je tak společensky zvýznamněno.¹

3.2 Další možné dopady/negativa feminizace učitelské profese

Vedle nesporných kladů účasti žen ve výchovně vzdělávacím procesu, které vyplývají z emocionálnějšího založení žen a z jejich většinou přirozeně blízkého vztahu k dětem, má feminizace učitelské profese i negativní stránky. Hlavní z nich shrnuje např. Alžběta Marková:

- Ženě-učitelce způsobují řadu obtíží ve vykonávání její profese mateřské a rodinné povinnosti.
- Handicap ženy-učitelky vůči muži-učiteli není otázkou pedagogiky a psychologie, jako spíše sociologie. Dnešní učitelka je uštvaná ženská. Pokud má děti, je vdaná, stará se o domácnost, chodí na nákupy (navíc se má dále vzdělávat, připravovat se na vyučování), ocitá se oproti muži-učiteli ve značně obtížné pozici.
- Otázkou je, zda mají učitelky vždy dost času, aby se mohly dobře připravit na vyučování. Žena-učitelka vystupuje v několika rolích, z nichž některé jí brání podat ve škole plnohodnotný výkon. Učitelka vedle života zaměstnané ženy žije navíc život manželky, mámy, hospodyně, což s sebou automaticky nese zvýšený nervový nápor, který může vyústit až v nervový kolaps nebo se projeví prostě v tom, že učitelka je ve škole nervózní, podrážděná, a není proto vůči dětem taková, jaká by mohla a měla být, kdyby neměla tolik starostí, byla odpočinitá a v dobré náladě. V případě učitelek reálně hrozí nebezpečí určité nervové přetaženosti, které představuje mínus pro práci s dětmi. Z tohoto důvodu je žádoucí, aby ve školách učilo více mužů.²
- Při plnění odpovědných a náročných úkolů ve škole i na veřejnosti dochází u učitelek často k jejich přetížení. Ženy jsou neuropsychicky poněkud labilnější a často mají menší frustrační toleranci. Tato skutečnost taktéž vede mnohdy

¹ SMETÁČKOVÁ, I., *Gender ve škole, příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o. p. s., 2006, s. 24

² BENDL, S. *Feminizace školství a její pedagogická konsekvence*. Pedagogická orientace, č. 4, 2002, s. 29

k již výše zmíněné podrážděnosti, nervozitě i nervovým onemocněním, což se zpětně odráží na kvalitě pedagogické práce.

- Nadměrná feminizace znamená narušení vyváženosti mezi působením mužského a ženského prvku v pedagogickém procesu. Tento fakt má negativní důsledky především při utváření osobnosti žáků vyšších ročníků základní školy a žáků středních škol.
- Přes objektivně méně příznivé podmínky je společenská angažovanost učitelek vysoká. Velkému podílu žen mezi učiteli přesto neodpovídá podíl žen-učitelek na vykonávání funkcí v rámci jejich profese.
- Feminizované pedagogické kolektivy nevytvářejí vždy pozitivní pracovní i citovou atmosféru. Ženy mají větší tendenci přenášet rodinné problémy do pracovního prostředí, což se projevuje jednak ve vlastní pedagogické činnosti, jednak v kvalitě vztahů na pracovišti.¹

Naznačené problémy dokazují, že feminizaci školství není možné přijímat jako skutečnost, ale že je nutné ji řešit.²

Specifickým problémem genderové diferenciaci práce učitelů a učitelek je respekt ze strany studujících. Učitelky často konstatují, že jejich mužští kolegové požívají u svých žáků a žákyň větší autority, kterou mohou při výuce uplatňovat.³

Posledním významným dopadem, který je zde třeba zmínit, je utváření vzoru učitelského povolání jako ženské profese. Trh práce je v tomto směru jednoznačně segregován. Učitelská pracovní místa jsou považována za vhodná pro ženy. Zároveň jsou ředitelská pracovní místa spojována s muži. Ženy se tak mohou pohybovat na trhu práce pouze v horizontální rovině – mohou měnit např. školy, kde působí. Muži mají větší možnost vertikálního pohybu v rámci sociální struktury a možnost získávat i ve školství, které je málo stratifikované, vyšší pracovní pozice. Dochází zároveň k jistému typu stigmatizace učitelské profese ve spojení s dominantně ženským zastoupením. Feminizace školství je často jakoby dávana ženám za vinu. Mediální obraz této feminizace je využíván k zproblematizování žen a k jejich symbolickému obviňování z některých problémů školství a vzdělávání.

Děti získávají ve škole systematickou představu, že učitelská profese je vhodná především pro dívky, respektive ženy. Jedním z nejčastěji zmiňovaných povolání, které

¹ MARKOVÁ, A. *K některým problémům feminizace učitelského povolání*. Teorie a praxe výchovy mládeže, 8, 1987, s. 235

² FUČÍKOVÁ, M. *Feminizace školství v zahraničí*. Praha: Ústav školských informací, 1990, s. 7

³ SMETÁČKOVÁ, I., *Gender ve škole, příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o. p. s., 2006, s. 24

chtějí děti vykonávat, je u dívek na základní škole povolání učitelky. Zároveň chlapci ve feminizovaném školním prostředí dostávají jednoznačnou informaci, že učitelská profese není nic pro muže, tedy pro ně. Pohybujeme se zde v pomyslném začarovaném kruhu – děti jsou vystavovány především ženským učitelským vzorům, následně v souladu s tímto vzorcem více dívky než chlapci volí učitelské obory pro své středoškolské a především vysokoškolské studium. Do praxe pak nutně přichází opět vyšší podíl žen-učitelek než mužů-učitelů. Dochází rovněž k vysokému odpadu absolventů pedagogických fakult od vystudované profese. Častěji toto plánují studující mezi muži.¹

3.3 Možné dopady feminizace na společenský status učitelské profese

Prestiž je pojem z oblasti hodnotových soudů a v češtině má význam vážnost, významnost, důležitost aj. V daném případě nás zajímá prestiž socioprofesionální skupiny učitelé, tedy prestiž učitelského povolání celkově nebo prestiž vázaná na jednotlivé kategorie učitelů.²

Je zvláštní, jak mnoho důležitosti se dnes přikládá té dimenzi sociální stratifikace (rozvrstvení společnosti), jež je označována právě jako prestiž. Ta je definována jako váženost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují.³ Prestiž je spjata jak s individuálními osobami, tak se společenskými skupinami – a také s pracovníky jednotlivých povolání.

Veřejnost posuzuje různé profese a zaměstnání podle toho, jakými hodnotami přispívají k jejímu prospěchu. Vznikají žebříčky hodnocení prestiže profesí, které se mění, protože vyjadřují reflexi změn ve společnosti a mění se systém hodnot (tak byla vytvořena zejména ISCO – mezinárodní standardní škála prestiže povolání, a to na základě pořadí profesí hodnocených v 60 zemích světa).⁴ Některé profese zaujímají tradičně nejvyšší místa (lékař, vědec), objevují se však i nové profese (např. programátor, manažer), které usilují o dosažení nejlepších umístění. O získání a zvyšování prestiže se musí snažit příslušníci jednotlivých profesí, přičemž zároveň působí společenské tlaky.

U nás zkonstruovali sociologové českou škálu prestiže povolání (Tuček, Machonin, 1993). Byla vypracována na základě posouzení seznamu 70 povolání, a to

¹ SMETÁČKOVÁ, I., *Gender ve škole, příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o. p. s., 2006, s. 24

² PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 180

³ ŠANDEROVÁ, J., *Sociální stratifikace*. Praha: Karolinum, 2000, s. 125

⁴ PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 181

reprezentativním souborem 1600 respondentů ve věku 18-60 let. Ve škále má každá profese určitý počet bodů, tj. respondenti mohli ke každé z nich přiřadit od maxima prestiže (99 bodů) až po minimum prestiže (1 bod). Škála odráží současný stav prestiže povolání v české veřejnosti, tj. po změnách, které v důsledku ekonomické transformace proběhly v profesní sféře (podle uvedených autorů 30 – 35 % lidí změnilo po roce 1989 povolání).

Jaká je tedy prestiž učitelské profese – konkrétně v současné české společnosti? Možná je dost překvapující, ale povolání učitele je podle této škály hodnoceno českou veřejností jako vysoce prestižní, tedy vážené. Vysokoškolský učitel (docent, profesor) se umístil na 3. místě, a učitel na základní škole na místě 7.

Ve škále jsou povolání učitel na základní škole a docent, profesor na vysoké škole, hodnocena v kategorii profesí s nejvyšší prestiží (stejně jako lékař, vědec, spisovatel aj.). Konkrétní pořadí některých profesí a jejich skóre jsou uvedena v tabulce 1¹.

Tabulka 1. Česká škála prestiže povolání

Pořadí	Profese	Bodové ohodnocení
1.	lékař na poliklinice	79,2 bodů
2.	ministr	77,9 bodů
3.	docent, profesor na VŠ	76,8 bodů
4.	vědec	72,2 bodů
5.	ředitel podniku	71,4 bodů
6.	právník, advokát	69,8 bodů
7.	učitel na ZŠ	66,3 bodů
8.	zdravotní sestra	63,4 bodů
9.	konstruktér, projektant	60,2 bodů
10.	spisovatel	59,7 bodů
.....		
36.	číšník	34,2 bodů
39.	pouliční prodavač	14,7 bodů

Tato česká škála prestiže povolání významně koreluje s kategoriemi složitost práce a stupeň vzdělání, ale nikoliv s kategorií pohlaví. Z toho lze odvozovat, že ve

¹ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 181

vědomí lidí je např. povolání učitel na základní škole hodnoceno jako vysoce prestižní, neboť vyžaduje vysoký stupeň vzdělání a složitost vykonávané práce učitele je rovněž vysoká, avšak zřejmě bez ohledu na to, jde-li o ženu-učitelku či muže-učitele. Pokud tato dedukce platí, znamenalo by to, že vysoká feminizace učitelských kádrů nemá významně negativní účinek na hodnocení prestiže učitelské profese.

Prestiž učitelské profese může být zjišťován nejen tím, jak ji respondenti zastupující mínění veřejnosti zařazují na škále povolání, ale také tím, jak tuto prestiž hodnotí samotní nositelé této profese. Bohužel v České republice nebyl proveden výzkum, jenž by vypovídal, jak učitelé sami sebe vidí co do prestiže mezi ostatními profesemi – což by určitě bylo zajímavé. Jsou však k dispozici data z výzkumu prestiže učitelské profese podle hodnocení studentů pedagogických fakult. (viz tabulka 2¹)

V tomto výzkumu byli dotazováni studenti dvou pedagogických fakult (celkem 424 respondentů, fakulta v Praze a v Ústí nad Labem), jak si váží lidí s určitou profesí. Autora výzkumu zajímalo, jak studenti – předpokládání budoucí učitelé – hodnotí učitelskou profesi ve srovnání s jinými profesemi.

Tabulka 2. Prestiž profesí podle hodnocení studentů

Pořadí	Profese	Bodové ohodnocení
1.	lékař na poliklinice	84,8 bodů
2.	docent, profesor na VŠ	80,1 bodů
3.	právník, advokát	76,1 bodů
4.	vědecký pracovník	74,8 bodů
5.	učitel na střední škole	74,3 bodů
6.	učitel na základní škole	70,7 bodů
7.	spisovatel	69,2 bodů
.....		
11.	zdravotní sestra	64,1 bodů
15.	soukromý zemědělec	49,2 bodů
20.	policista	45,6 bodů
29.	zedník	31,9 bodů
33.	číšník	27,1 bodů
36.	pouliční prodavač	15,0 bodů

¹ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 182

Jak patrně, mezi 36 vybranými profesemi je profese učitele hodnocena studenty pedagogických fakult velmi vysoko. Zřejmě je to proto, že mnozí tito studenti se identifikují se svým budoucím povoláním, tedy s profesní perspektivou. Zároveň však byla zjištěna velká diference v hodnocení učitelství uvnitř jednotlivých skupin studentů podle studovaných aprobací.¹

Problémem výzkumů veřejného mínění je vymezení klíčových pojmů, v našem případě prestiže povolání. Jak je definována? Co jí rozumíme? Co přesně máme tímto pojmem na mysli. Podle mých vlastních zkušeností se totiž většina učitelů, učitelek a studentů učitelství domnívá, že společnost hodnotí učitelství poměrně nízko. Mezinárodní i naše šetření však ukázaly neoprávněnost této domněnky.²

Ještě lze připomenout, že poměrně vysoké hodnocení prestiže učitelství se shoduje s obdobnými zjištěními v zahraničí. Např. ve výzkumu profesní prestiže v USA, který provedl D. J. Trieman (1977) – což je práce považovaná dodnes za nejvýznamnější analýzu v dané oblasti – byla povolání učitele primární školy a učitele sekundární školy hodnocena mezi profesemi s vysokou prestiží. A toto hodnocení se projevuje i v jiných výzkumech, takže prestiž učitelství se jeví (v USA stejně jako u nás) poměrně stabilní.³

Je třeba říci, že učitelé patří mezi neustále sledovanou a také dost kritizovanou profesní skupinu. Vyplývá to ze společenského požadavku loajality učitelů vůči státu, který má ve svých rukou vzdělávací systém. Učitelé mají pocit, že dnešní společnost neumí ocenit jejich náročné pedagogické výkony a společenskou zodpovědnost. To se promítá i do odměňování, se kterým jsou učitelé oprávněně nespokojeni. Podle mínění veřejnosti však mají učitelé přiměřené platy, neboť jsou ve své profesi zvýhodněni tím, že např:

- zkušenější učitel se nemusí na vyučování připravovat a jeho práce je pouze rutinní
- učitelé mají dlouhé období prázdnin
- učitelé splní svou denní vyučovací povinnost a pak mají mnoho volného času
- učitelé nižších stupňů škol nepotřebují k výkonu profese specializované odborné znalosti.

¹ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 182

² VAŠUTOVÁ, J., *Být učitelem, Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 21

³ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 183

Je důležité, aby se učitelé naučili argumentovat při obhajobě svých profesních požadavků, aby prezentovali v médiích a na veřejnosti své pedagogické úspěchy, aby upozorňovali na zhoršující se pracovní podmínky a především, aby se ve své profesi neustále zdokonalovali.¹

3.4 Možné dopady feminizace na zastoupení mužů a žen v přípravě na učitelské povolání

Nerovnoměrné zastoupení žen a mužů v učitelství se zakládá již v průběhu přípravy na učitelské povolání. Ve školním roce 2003/2004 bylo studujících na středních odborných školách se zaměřením pedagogika, učitelství a sociální péče celkem 8462, z toho 7690 dívek, tedy 91 %.²

Na vysokých školách poskytujících pedagogické vzdělání rovněž studují převážně ženy, což je dáno tím, že výhradně na těchto fakultách lze studovat učitelství pro 1. stupeň základní školy, kde je převaha žen výraznější než na specializacích pro 2. stupeň základních škol nebo pro střední školy. Z dlouhodobého hlediska je tato situace téměř stabilní od 50. let, kdy se udržuje podíl dívek na učitelských oborech v úrovni 70-80 %.³

Po roce 1989/1990 lze vyšší podíl přijímaných žen vzhledem k celostátnímu průměru zaznamenat na pedagogických fakultách v tradičních univerzitních centrech (Praha, Brno, Olomouc). Na těchto pedagogických fakultách tvoří ženy stále zhruba tři čtvrtiny nově přijímaných studentů, zatímco na pedagogických fakultách v ostatních městech byl v tomto období podíl žen poněkud nižší.⁴

V samotné přípravě na učitelské povolání je patrné, že čím vyšší stupeň vzdělávacího systému, tím se snižuje podíl žen, které na něm budou působit.

Mezi studujícími ženami a muži se naplňuje plnění genderových rolí. Více mužů volí technické obory, i když jejich rozdíl mezi preferencemi klesá. Druhou skupinu, nejvíce oblíbenou u mužů, tvoří ekonomie, humanitním a společenským vědním se naopak věnuje vyšší počet žen a pokleslo právě zastoupení mužů u studijních oborů učitelství a pedagogiky.

Je jasné, že kvalita učitelských kádrů je určována tím, kdo si tuto profesi vybírá jako budoucí povolání a kdo a jak se na ni připravuje studiem. Přirozeně se proto obrací

¹ VAŠUTOVÁ, J., *Být učitelem, Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 18

² Školní statistická ročenka 2005, s. 104.

³ HÁJEK, M., *Vývoj vybraných oborů vzdělání z hlediska genderu*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 1997

⁴ GOBYOVÁ, J., *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994, s. 19

pozornost odborníků na subjekty, které studují učitelské obory a pak vykonávají či nevykonávají učitelské povolání. Z české situace je známo zejména:

- Zájem o studium učitelských oborů je trvale vysoký, pedagogické fakulty mají každoročně několikanásobný počet uchazečů, než mohou přijmout.
- Nejvýraznějším znakem uchazečů o učitelské studium je vysoká převaha žen.
- Sociální profil studentů učitelství se vyznačuje tím, že častěji než ostatní vysokoškoláci pocházejí z rodin nižší střední třídy a také silnou mezigenerační kontinuitou povolání - poměrně velká část studentů pochází z rodin, kde jeden či oba rodiče jsou učiteli.¹
- Orientace na učitelské povolání u studentů učitelství není potěšující: pro značnou část studentů je studium na pedagogických fakultách pouze náhradním řešením, asi 12 % jich v dotaznících přiznává, že učit nechce.²
- V úvahu je také třeba brát regionální rozdíly: na pedagogických fakultách vzdálených od centra (např. Olomouc, České Budějovice aj.) je situace příznivější, pokud jde o orientaci studentů na učitelské povolání, než v Praze či v Brně, kde je větší nabídka pracovních míst pro absolventy učitelského studia v mimoškolní sféře.³

3.5 Dílčí závěr

Důsledky feminizace školství pro školu a učitele jsou jednak v určitém preferenčním přístupu k mužům (je jich nedostatek, je proto snaha je ve škole udržet). Muži častěji obsazují posty ředitelů a zástupců ředitele/ředitelky škol a častěji je jejich plat vyšší než plat žen. Vysoký podíl žen v učitelském kolektivu má také určitý dopad na klima kolektivu. Tyto aspekty upevňují stereotypy společnosti.

Důsledky, které dopadají na žáka, se projevují v nedostatku kladných mužských vzorů a rolí, což může mít negativní vliv pro vývoj jedince (v současné době žije velké množství dětí v neúplných rodinách, nejčastěji pouze s matkou, mnohé z nich proto nemají ve svém okolí kladné mužské vzory, nemají možnost navazovat vztahy s dospělými muži, jsou o to ochuzeni, zvláště ti, kteří nemají v rodině mužskou figuru, nevidí různé muže). Pro optimální rozvoj dětí i z hlediska kvality a podnětnosti vyučování je vhodné, aby učitelský sbor byl co nejpestřejší. Vyvážený poměr žen

¹ KOTÁSEK, J., RŮŽIČKA, R. *Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol*. Pedagogika, 46, č. 2, 1996, s. 168

² HAVLÍK, R. *Uplatnění mladých absolventů PedF UK v praxi*. Pedagogika, 47, č. 2, 1997, s. 125

³ PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 25

a mužů ve školách nabízí žákům a žákyním pozitivní modely ženských a mužských rolí.¹ Tyto aspekty mají vliv na podobu kurikula (podobu ŠVP) a způsob vyučování. Tím dále ovlivňují celkovou úroveň vzdělanosti.

Na žáky má genderová nevyváženost kolektivu učitelů vliv, neboť v nich ustálené stereotypy dále podporuje. Je zde vysoká pravděpodobnost, že učitelství na základní škole bude u žactva asociovat zaměstnání, které je vhodné spíše pro ženy než pro muže, neboť je spojeno s výchovou, dětmi a předáváním kulturních vzorců, což jsou charakteristiky tradičně připisované ženám.²

Žáci by měli mít možnost v praxi vidět fungující kolektiv mužů a žen, pracovní kolektivy by měly být vyvážené stejně jako je život kolem nás. Děti neví, jak funguje na *pracovišti spolupráce mezi muži a ženami*. Pokud mají být žáci vychováváni a vedeni k principům a hodnotám jako jsou rovnost pohlaví, rovnost příležitostí atd., měli by mít šanci setkávat se s tím i v praktickém životě. Genderová segregace školství je závažným problémem současné (nejen) české společnosti, jejíž důsledky se projevují v nerovnostech nejen mezi chlapci a dívkami na školách či ženami a muži, kteří je vyučují, nýbrž ve všech sférách společnosti.³

Lze konstatovat, že úroveň vzdělanosti společnosti a stereotypy, které jsou ve společnosti ukotveny, mají zpětně vliv na hodnoty a normy společnosti, čímž se dostáváme do začarovaného kruhu.

¹ Uvedla Laurenčíková, K., náměstkyně ministerstva školství in http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liskuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html, 2. 2. 2012

² Sborník textů kolektivu autorek, *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha, Gender Studies o.p.s., 2008, str. 18

³ Sborník textů kolektivu autorek, *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha, Gender Studies o.p.s., 2008, str. 18

4. Empirická část

4.1 Cíl výzkumu

Feminizace školství je fakt, se kterým se potýká nejen Česká republika. To, že má feminizace určité dopady na vývoj a chování žáků a na citovou a pracovní atmosféru pedagogických kolektivů, jsem již v teoretické části potvrdila. V průzkumu jsem se proto zaměřila na skutečnosti, kterými se teorie dosud podrobně nezabývala (ani jsem nenašla k této problematice dostatek pramenů). Jedná se o okolnosti, se kterými jsem se setkala ve své učitelské praxi. Jde především o motivaci k učitelskému povolání, spokojenost učitelů se svým povoláním atd. Na tyto skutečnosti jsem se zaměřila ve svém průzkumu. Jeho cílem bylo potvrzení či vyvrácení následujících hypotéz.

4.2 Charakteristika výběru respondentů

Před samotným dotazníkovým šetřením jsem vytipovala cílové skupiny respondentů, u nichž byl předpoklad zisku relevantních dat z oblasti feminizace školství.

První cílovou skupinu tvoří 50 náhodně vybraných studentů Pedagogické fakulty UK v Praze, ve věku 20 – 26 let.

Druhou skupinu tvoří 50 učitelek a učitelů ze Základní školy Květnového vítězství v Praze 11 Chodov, ve věku 27 – 64 let, s různou délkou praxe. Jak jsem popsala v teoretické části, základní škola je silně feminizovaná vzdělávací instituce, a proto byla mezi respondenty velká převaha žen.

V tabulce č. 3 jsem pro větší názornost uvedla počet zúčastněných respondentů, rozřazených dle pohlaví.

Tabulka 3.

Respondenti	Pohlaví	
	Ženy	Muži
Studenti	27	23
Učitelé	45	5

4.3 Formulace hypotéz

1. Motivační faktory při rozhodování o studiu na pedagogické fakultě jsou pro ženy a muže rozdílné.
2. Nižší náročnost studia na pedagogických fakultách přispívá k feminizaci pedagogického povolání.
3. Zájem žen a mužů o jednotlivé pedagogické obory se výrazně liší.
4. Feminizace pedagogického povolání vede ve společnosti ke ztrátě prestiže.
5. Feminizace pedagogického povolání souvisí s finančním ohodnocením pedagogických pracovníků.
6. Žena-učitelka nechce vykonávat funkci ředitele základní školy.

4.4 Charakteristika metod zpracování získaných dat

V praktické části jsem provedla kvantitativní výzkum, konkrétně dotazníkové šetření. Kvantitativní výzkum je vhodný pro získávání a následné zpracování velkého množství dat. Cílem kvantitativního výzkumu je testování hypotéz o sociálních skupinách.¹ Kvalitativní výzkum naopak slouží k hlubšímu poznání zkoumaného jevu. Tohoto výzkumu se účastní podstatně menší množství respondentů, což umožňuje objasnění mnoha znaků sledovaného jevu. V případě mého výzkumu se kvantitativní výzkum jeví jako vhodnější. Sběr a analýza dat je v tomto případě poměrně nenáročná a je zde možnost zobecnění výsledků, které nejsou ovlivněny osobou výzkumníka.

Nejprve jsem provedla formulaci hypotéz. Na základě získaných dat dochází k ověřování pravdivosti nebo k vyvrácení hypotéz, tedy nezávisle na mínění a přání výzkumníka. Hypotéza je domněnka, podmíněně pravdivý výrok o vztahu mezi dvěma či více jevy, o existenci nějakého faktu, fenoménu, procesu atd. a jejich příčinách, o jejich změnách apod.²

Stanovení hypotéz mi pomohlo přesně formulovat otázky kladené respondentům v rámci dotazníkového šetření. K získání dat jsem tedy použila metodu dotazníků, ve kterých jsem se zaměřila jednak na studenty Pedagogické fakulty UK, a dále na učitele základní školy. Dotazník je způsob získávání dat pro sociální výzkum. Má podoby mluvenou (rozhovor) a písemnou (dotazník). Formu (osobně, telefonicky, písemně) volí tazatel podle vlastních požadavků na efektivitu sběru. Já jsem zvolila dotazníkové šetření, protože mi umožnilo v poměrně krátkém časovém období oslovit velké

¹ DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2005, s. 126

² REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, s. 60

množství respondentů a shromáždit data v písemné podobě. Respondenti jsou účastníci šetření, kteří jsou dotazováni, a osoby kladoucí otázky nazýváme tazatelé. Nevýhodou dotazníku je možnost neznalosti problematiky ze strany oslovených osob. Dochází tak k zisku irelevantních údajů, nebo vůbec žádných. Tomuto jevu se dá zabránit osobním kontaktem s respondenty. Tím se dá také zabránit další nevýhodě dotazníkového šetření – nízká návratnost dotazníků.

Jak jsem již zmínila, vytvořila jsem dva dotazníky. V úvodu prvního, zaměřeného na studenty pedagogické fakulty, jsem se respondentům představila, sdělila účel dotazníku, a ujistila je o zachování anonymity. Dotazník obsahuje otázky směřující k získání tvrdých dat (věk, pohlaví – zjištění pohlaví je v mém případě klíčové) a otázky, jejichž odpovědi zprostředkovávají data měkká (názory a postoje). Při formulaci otázek je důležité dodržet zásady jejich tvorby, jako jsou srozumitelnost, jednoznačnost, zabránění sugestivě. Otázky jsem zvolila uzavřené (či polouzavřené), které obsahují přesně formulované varianty odpovědí. Studenti byli při vyplňování dotazníku velmi ochotní, byli si vědomi důležitosti správných odpovědí a návratnost dotazníků byla stoprocentní.

Druhý dotazník je zaměřený na učitele základních škol. Zisk dat v případě tohoto dotazníku pro mě byl jednodušší, protože se sama pohybuji v prostředí základní a mateřské školy a většinu respondentů osobně znám. Návratnost dotazníku byla díky tomu opět stoprocentní. I přesto se v úvodu dotazníku představuji a sděluji účel dotazníku. Otázky jsem použila uzavřené, ale i volné, které nenabízejí respondentovi žádnou variantu odpovědi. Volné otázky dávají respondentům nejvíce prostoru pro vyjádření vlastních názorů a postojů.

Po sběru dat je důležité jejich zpracování. Při zpracování získaných dat jsem použila tzv. statistickou proceduru (v metodologii je odborníky rozlišováno několik tzv. procedur, které jsou voleny dle povahy sledovaných znaků. Statistická procedura je využívána při potřebě zpracovat velké množství údajů, které je vybíráno na základě předchozího pozorování. Tento způsob je nazýván v odborné terminologii metodologie jako *ex post facto*.)¹ Závěry, ke kterým jsem dospěla, buď potvrdily, nebo vyvrátily původní hypotézy.

¹ HOŠKOVÁ, S. *Genderové stereotypy v procesu vzdělávání*. Diplomová práce. IMS Brno, 2011, s. 78

4.5 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Dotazník 1.

Dotazník č. 1 byl určený studentům Pedagogické fakulty Karlovy univerzity. Obsahuje 5 otázek, 2 otázky na zjištění tzv. tvrdých dat (pohlaví, věk) a 3 otázky na zjištění tzv. měkkých dat.

Otázka 1. Pohlaví:

Dotazníku se zúčastnilo 27 žen a 23 mužů. Již rozložení respondentů napovídá o převaze žen při přípravě na učitelské povolání.

Otázka 2. Věk:

Dotazníku se zúčastnili respondenti ve věku 20 – 26 let. Věkové rozpětí odpovídá věku studentů denního studia na vysokých školách.

Otázka 3. Proč jste si vybral/a studium na pedagogické fakultě?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že motivační faktory ke studiu na pedagogické fakultě jsou u mužů a žen rozdílné.

Tabulka 4.

	Ženy	Muži
• Rodinná tradice	5	1
• Dosažení vysokoškolského titulu	3	7
• Jistota práce (finanční ohodnocení)	1	1
• Vzor učitele na zš/sš	0	0
• Nedostal/a jsem se na jiný obor	5	10
• Chci být učitel/ka	12	3

• Práce s dětmi	1	1
• Jiné	0	0

Otázka 4. Myslíte si, že studium na pedagogické fakultě je méně náročné než na jiných fakultách?

Z názorů studentů, kterým jsem tuto otázku položila, je patrné, že studium na pedagogické fakultě je stejně náročné jako studium na jiných fakultách.

Tabulka 5.

	Ženy	Muži
• Ano	0	0
• Ne	12	15
• Stejně náročné	7	4
• Je to pomluva	8	4

Otázka 5. Studujete obor:

Zjistila jsem, že obě pohlaví mají zájem studovat jak humanitní, tak technické obory.

Tabulka 6.

	Ženy	Muži
• Humanitní	20	9
• Technický	5	10
• Oba	2	4

Dotazník 2.

Dotazník č. 2 byl určený učitelkám a učitelům základní školy v Praze. Obsahuje 8 otázek, 3 otázky na zjištění tzv. tvrdých dat (pohlaví, věk, délka praxe) a 5 otázek na zjištění tzv. měkkých dat.

Otázka 1. Pohlaví:

Dotazníku se zúčastnilo 45 žen a 5 mužů. Tento poměr odráží rozložení učitelského sboru na základních školách.

Otázka 2. Věk:

Dotazníku se zúčastnili respondenti ve věku 27 – 64 let. Věkové rozpětí napovídá, že na základních školách se učitelskému povolání věnují mladí i staří pedagogové.

Otázka 3. Délka praxe:

Dotazníku se zúčastnili respondenti s délkou praxe od 2 – 38 let. Do dotazníku přispěli svými názory kantoři s minimální i mnoholetou praxí.

Otázka 4. Domníváte se, že většinové zastoupení žen vede ke ztrátě prestiže učitelského povolání?

Názor na ztrátu prestiže učitelského povolání je u mužů a žen rozdílný.

Tabulka 7.

	Ženy	Muži
• Ano	6	4
• Ne	39	1

Otázka 5. Domníváte se, že muži nezůstávají u učitelského povolání kvůli společenské prestiži?

Pohled učitelek a učitelů na odchod učitelů-mužů z kantorské praxe z důvodu prestiže učitelského povolání je rozdílný.

Tabulka 8.

	Ženy	Muži
• Ano	8	4
• Ne	37	1

Otázka 6. Myslíte si, že finanční ohodnocení pedagogických pracovníků diskvalifikuje muže?

Jak ženy, tak muži se domnívají, že učitelé-muži nejsou dostatečně finančně ohodnoceni.

Tabulka 9.

	Ženy	Muži
• Ano	28	5
• Ne	17	0

Otázka 7. Myslíte si, že absolventi-muži pedagogické fakulty volí jiné než učitelské povolání kvůli platu?

Většina dotazovaných si myslí, že pro učitele-muže není učitelské povolání atraktivní a opouštějí ho kvůli nízkému platu.

Tabulka 10.

	Ženy	Muži
• Ano	29	4
• Ne	16	1

Otázka 8. Pouze pro ženy: Chtěla byste vykonávat funkci ředitelky školy?

Dvě třetiny dotazovaných učitelek nemají zájem vykonávat funkci ředitelky školy.

Tabulka 11.

	Ženy
• Ano	13
• Ne	32

4.6 Zpracování hypotéz

Hypotéza 1

Motivační faktory při rozhodování o povolání učitele jsou pro ženy a muže rozdílné.

Již při stanovování této hypotézy jsem předpokládala, že motivační faktory při rozhodování o studiu na pedagogické fakultě budou u žen a mužů rozdílné. Nejčastější odpovědí studentek na otázku, proč studují na pedagogické fakultě, bylo, že se chtějí stát učitelkou (12+1 odpověděla, že ji láká práce s dětmi), u mužů takto odpověděli pouze 3 (+1, kterého láká práce s dětmi). Naopak mnohem více mužů se v dotazníku přiznalo, že na pedagogické fakultě studují kvůli tomu, že se nedostali na jiný obor (10), či kvůli dosažení vysokoškolského titulu (7). U žen to bylo pouze 5 v případě, kdy se nedostaly na jiný obor, a 3 studují kvůli dosažení vysokoškolského titulu. Více žen je také při výběru studia na vysoké škole, a tudíž při výběru svého budoucího povolání, ovlivněna rodiči, rodinnou tradicí (5 studentek), u mužů to byl pouze 1.

Hypotéza 1 byla potvrzena – verifikována.

Hypotéza 2

Nižší náročnost studia na pedagogických fakultách přispívá k feminizaci pedagogického povolání.

Ani u této hypotézy nebyly výsledky nijak překvapivé. Ani jeden z respondentů, ať už z žen či mužů, si nemyslí, že by studium na pedagogické fakultě bylo méně náročné než na jiných fakultách. Naopak většina studentů při mém osobním kontaktu s nimi vyjádřila nad tímto názorem silné rozhořčení. 8 žen a 4 muži vybrali jako odpověď – je to pomluva. 12 žen a 15 mužů si myslí, že studium na pedagogické

fakultě není méně náročné než na jiných fakultách, zbytek zvolil odpověď – stejně náročné.

Vzhledem k tomu, že se nepotvrdilo, že by studium na pedagogické fakultě bylo méně náročné než na jiných fakultách a tudíž, že by to byl důvod, proč zde studuje mnohem více žen než mužů. Hypotéza 2 byla vyvrácena – falzifikována.

Hypotéza 3

Zájem žen a mužů o jednotlivé pedagogické obory se výrazně liší.

Každý jedinec se rodí se schopnostmi, které se projevují v činnosti nezávisle na pohlaví. Jejich rozvoj se odvíjí v dětství od výchovy rodičů, pedagogů a dalších dospělých osob, pod jejichž vlivem se socializují. Humanitní předměty mají více v oblibě děvčata, což je dáno jejich větším zájmem o mezilidské vztahy. Chlapci i v rodině neúplné, kde vyrůstají bez otce, si častěji hrají s autíčky a snaží se je opravovat. Preference technických oborů u chlapců a mužů je tedy podmíněna jejich pohlavím.

Z mnou vybraných respondentů bylo 20 studentek studujících humanitní obor, 5 technický obor a 2 studující oba obory. Z mužů to bylo 9 studentů studujících humanitní obor, 9 technický obor a 4 studující oba obory. Preference jednotlivých pedagogických oborů se tedy mezi ženami a muži liší – nikoliv však výrazně. Hypotéza 3 byla vyvrácena – falzifikována.

Hypotéza 4

Feminizace pedagogického povolání vede ve společnosti ke ztrátě prestiže.

Podle obecně zveřejňovaných statistik má učitelské povolání poměrně vysokou prestiž. Většinou se umísťují do prvních 10 míst. Na druhou stranu, jak jsem již několikrát zmínila, sociologické teorie ukazují, že pokud ženy v některém povolání tvoří více než dvě třetiny pracovníků, tak klesá jeho prestiž a také jeho finanční ohodnocení.

V dotazníku na otázku, zda se učitelky/učitelé domnívají, že většinové zastoupení žen vede ke ztrátě prestiže učitelského povolání, odpovědělo 4 z 5 mužů ano (tj. téměř většina) a pouze jeden muž odpověděl ne. Naopak ze 45 žen odpovědělo ano pouze 9 a 36 ne.

Dospěla jsem k závěru, že na potvrzení nebo vyvrácení této hypotézy je třeba hledět podle pohlaví. Předpoklad hypotézy 4, že feminizace pedagogického povolání

vede ve společnosti ke ztrátě prestiže, byla potvrzena – verifikována u mužů, naopak u žen byla hypotéza 4 vyvrácena – falzifikována.

Hypotéza 5

Feminizace pedagogického povolání souvisí s finančním ohodnocením pedagogických pracovníků.

Finanční ohodnocení učitelů je v současné době velmi často celospolečensky diskutované téma. Obecně platí, že muži absolventi pedagogických fakult, si hledají po absolvování jiné než učitelské povolání, a učitelé-muži v průběhu učitelské praxe své zaměstnání opouštějí. 4 z 5 dotazovaných učitelů-mužů si myslí, že absolventi-muži si po absolvování pedagogické fakulty volí jiné než učitelské povolání kvůli platu, což znamená, že pouze 1 učitel si myslí opak. U žen na stejnou otázku odpovědělo kladně, tudíž že si myslí, že absolventi-muži si po absolvování pedagogické fakulty volí jiné zaměstnání kvůli platu, 29 učitelek, a záporně 16 učitelek.

5 z 5 učitelů si myslí, že finanční ohodnocení pedagogických pracovníků diskvalifikuje muže. Z žen si toto samé myslí 28 učitelek ze 45, 17 učitelek si myslí opak.

Hypotéza 5 byla potvrzena – verifikována.

Hypotéza 6

Žena-učitelka nechce vykonávat funkci ředitele základní školy.

Jak jsem již několikrát zmínila, přestože je školství (zejména mateřské a základní školy) silně feministické povolání, ve vedoucích pozicích je to naopak. Já jsem se v této hypotéze snažila zjistit, zda je to tak, že jsou učitelky diskriminovány a přednost ve výběrovém řízení dostávají muži, a nebo, zda učitelky prostě jenom nechtějí tuto funkci vykonávat.

Ze 45 dotazovaných učitelek pouze 13 učitelek (zhruba 1/3 dotazovaných) odpovědělo na otázku, zda by chtěly vykonávat funkci ředitelky základní školy, ano. Byly to hlavně učitelky ve věku 30 - 40 let, bezdětné, či tzv. singel, které by se rády posunuly ve své kariéře výš (zástupkyně ředitele, či ředitelka). Zbytek, tj. 32 učitelek (zhruba 2/3 dotazovaných), odpovědělo ne. Na dotaz: Jestliže ne, proč? Se opakovaly čtyři nejčastější odpovědi, které doslova cituji.

Učitelka č. 1, 28 let, 2 roky praxe (český jazyk, přírodopis).

Funkci ředitelky základní školy bych vykonávat nechtěla. Vzhledem k tomu, že v nejbližší budoucnosti plánuji svatbu a rodinu, neměla bych na práci spojenou s ředitelováním čas. Radši se soustředíuji na učení předmětů, které jsem vystudovala.

Toto byla nejčastější odpověď učitelek kolem 30 let – funkci ředitelky by vykonávat nechtěly, protože plánují svatbu a rodinu (některé už jsou těhotné), či mají doma velmi malé děti, domnívají se, že by na tuto funkci neměly čas.

Učitelka č. 2, 36 let, 9 let praxe (tělesná výchova, přírodopis, rodinná výchova).

Funkci ředitelky základní školy bych vykonávat nechtěla. Mám malé děti, manžel chodí z práce pozdě a veškeré povinnosti kolem domácnosti zůstávají na mně. Zatím mi moje práce vyhovuje, chci trávit hodně času s dětmi, učit se s nimi a nestresovat se prací ředitelky.

Další kategorií byly učitelky, které mají velmi zaměstnané manžely, starají se o děti a domácnost, práce učitelky jim vyhovuje. Mají dostatek času na přípravu na vyučování i na svoje děti a rodinu. Jejich plat je tzv. doplňkovým platem, protože hlavními živiteli rodin jsou jejich manželé. Přesto práci ředitelky základní školy do budoucna nevylučují.

Učitelka č. 3, 45 let, 18 let praxe (matematika, přírodopis).

Funkci ředitelky základní školy bych vykonávat nechtěla. Učení je pro mě naprosto prioritní, a mám strach, že při výkonu funkce ředitelky školy, by mi na učení nezbyl čas. Navíc dělám třídní učitelku a chyběl by mi kontakt s dětmi a jejich rodiči, řešit jejich starosti, pomáhat jim s přihláškami na střední školu, jezdit s nimi na školy v přírodě. Do školy jsem šla hlavně kvůli učení a dětem a práce spojená s ředitelováním mě neláká.

Další kategorií učitelek, které by nechtěly vykonávat funkci ředitelky základní školy, byly ty zapálené, co berou povolání učitelky jako poslání. Za žádnou cenu by nevyměnily učení za vyšší funkci a plat.

Učitelka č. 4, 60 let, 34 let praxe (třídní učitelka na prvním stupni).

Funkci ředitelky základní školy bych vykonávat nechtěla. V první řadě jsem na tuto funkci stará a neumím si představit, že se na stará kolena učím nové věci (např. práce s počítačem a internetem), navíc bych se nechtěla vzdát učení a třídnictví. Také

už mám vnoučata, které vyzvedávám ze školy a vyhovuje mi kratší pracovní doba. V neposlední řadě si velmi vážím našeho pana ředitele a neumím si představit, že se přihlásím do výběrového řízení. Připadala bych si jako zrádce.

Poslední kategorií jsou učitelky, kterým zbývá několik let než odejdou do důchodu. Mají vnoučata, pomáhají s nimi a už se necítí na manažerské povinnosti, jež by musely ve funkci ředitelky základní školy plnit.

Hypotéza 6 byla potvrzena – verifikována.

4.7 Shrnutí výsledků výzkumu

Výzkumného šetření, které jsem realizovala v souvislosti s touto prací, se zúčastnilo celkem 100 osob, z celkového počtu bylo 72 žen a 28 mužů. Cílový soubor tvořili studentky a studenti Pedagogické fakulty Karlovy univerzity a učitelky a učitelé Základní školy Květnového vítězství v Praze - Chodov.

Šetření tedy proběhlo ve dvou skupinách, pro něž jsem vytvořila dva dotazníky, s rozdílnými otázkami. Oba dotazníky tvoří přílohu diplomové práce. Návržnost všech dotazníků jsem zajistila osobní účastí při jejich vyplňování. U studentů jsem se snažila vybrat respondenty tak, aby je tvořili ženy i muži, zhruba půl na půl. Na základní škole to zajistit nešlo, protože ze 60 stálých zaměstnanců, je zde pouze 5 mužů-učitelů.

Jak naznačují výsledky mého výzkumu, základní školy v České republice jsou silně feminizované zejména kvůli dvěma příčinám – finanční ohodnocení pedagogických pracovníků, a nízká prestiž učitelského povolání vnímaná hlavně muži. Pro muže-učitele, jak sami přiznali, je mnohdy těžké ve společnosti neznámých lidí přiznat, že učí na základní škole. Toto se odráží už do samotné přípravy na učitelské povolání, kdy 17 ze 23 dotazovaných studentů-mužů přiznalo, že na pedagogické fakultě studuje proto, že se nedostali na jiný obor, či kvůli dosažení vysokoškolského titulu. Pouze 3 uvedli, že chtějí po dokončení studia doopravdy učit. Muži ve snaze zajistit si vyšší příjmy, a tak si vytvořit podmínky pro případné založení rodiny, se drží plnění své genderové role a volí i po absolvování pedagogické fakulty profese finančně lépe ohodnocené, než je právě učitelství.

Naopak ženy nastupují na pedagogickou fakultu s jasným cílem – a to je jít po absolvování učit. Mnohem více jsou také ovlivněny svými rodiči 5 z nich přiznalo, že pedagogickou fakultu studují právě kvůli rodinné tradici.

Při sledování preference humanitních či technických oborů jsem zjistila, že ženy upřednostňují humanitní obory, ale u mužů jednoznačná preference jasná není. Mezi dotazovanými muži to bylo půl na půl.

Ve svém dotazníkovém šetření jsem se zaměřila pouze na skupinu učitelů na základní škole a na studenty pedagogické fakulty, u nichž se předpokládá, že po absolvování nastoupí učitelskou dráhu. Tím pádem jsou získané výsledky jistě odlišné, než kdyby výzkum probíhal v jiné sociální skupině. Zainteresované osoby, v tomto případě samotní učitelé základní školy, kde je feminizace (mimo mateřské školy) ze všech školních institucí nejvýraznější, a kteří se v tomto prostředí pohybují dnes a denně, vidí svoje postavení, společenskou prestiž i problematiku finančního ohodnocení zajisté jinak, než jiné, nezasvěcené osoby.

Základní škola je instituce, kterou žáci navštěvují 9 let. To, že se zde setkají pouze s nepatrným počtem mužů, je v určitých ohledech ovlivní (viz výše v teoretické části). Hlavním problémem vidím to, že mnoho mužů nechce učit na základní škole kvůli silné převaze žen – feminizaci, a tím pádem jsou základní školy v České republice takové, jaké jsou – tedy feminizované. Je to začarovaný kruh, ze kterého se budeme těžko dostávat.

Ze 6 stanovených hypotéz byly 3 hypotézy (H1, H5, H6) potvrzeny – verifikovány, 2 hypotézy (H2, H3) vyvráceny – falzifikovány, 1 hypotéza (H4) byla potvrzena – verifikována v případě mužů a vyvrácena – falzifikována v případě žen.

Závěr

Na závěr své diplomové práce bych ráda provedla krátké zhodnocení. Když jsem se před rokem rozhodovala, jaké si pro svou práci zvolím téma, přišlo mi celkem logické, že jsem se zaměřím na roli žen v pedagogice. Toto prostředí je mi totiž blízké v souvislosti s mým současným zaměstnáním. Byla jsem spokojená, že katedra pedagogiky vypsal téma, kterým jsem se chtěla zabývat, a to: „Postavení žen v české pedagogice“. Sama jsem byla velmi zvědavá, jak se mi bude dařit shromáždit potřebné materiály a k jakým dospěji závěrům. Současně jsem s napětím očekávala výsledky spojené s výzkumem týkajícím se studentského a učitelského názoru na učitelské povolání a jejich celkovou spokojeností se současným českým školstvím. Spoléhala jsem pak na kolegiální svých spolupracovníků a jejich ochotu pomoci mladé začínající učitelce.

Po zpracování úvodního projektu jsem začala k danému tématu pečlivě shromažďovat literaturu, odborné publikace, statistiky a další písemné materiály. Přestože se nejedná o okrajovou problematiku, zjistila jsem, že materiálů není mnoho, a některé informace se shánějí velmi těžko. Mám na mysli především aktuální statistické údaje týkající se genderové problematiky ve školství. Domnívala jsem se, že by ministerstvo školství mohlo, v dnešní počítačové době, podobné údaje, alespoň rok staré, zveřejňovat na svých stránkách automaticky. Zjistila jsem, že naprosto chybí publikace a statistické údaje, které se týkají např. motivačních faktorů studia na pedagogických fakultách, ohodnocení náročnosti studia a spokojenosti učitelů se svou profesí, a proto jsem na tyto údaje zaměřila empirickou část své diplomové práce. Naopak dostatek materiálů při zpracování práce jsem našla k historii postavení žen jak ve světové, tak i v české pedagogice. Bohužel se mi nepodařilo, přes můj původní záměr, setkat se s některou ze současných významných pedagožek. Při zpracování své diplomové práce jsem pak vycházela z více jak 40 informačních zdrojů.

Práci jsem rozčlenila do čtyř základních kapitol. První kapitola s názvem Historie snahy žen o vstup do pedagogiky je zaměřena na významné představitelky světové a české pedagogiky a jejich význam a nelehkou roli těchto žen při rozvoji pedagogiky.

Druhou kapitolu jsem pak celou zaměřila na problémy spojené s feminizací učitelské profese. V této kapitole okrajově popisuji pojem feminizace, a to jak z historického, tak ze současného hlediska. Podrobně se tímto jevem zabývám v oblasti

školství. Jedna z podkapitol je věnována možnému řešení feminizace školství příchodem většího počtu učitelů mužů, a to mimo jiné vyřešením dostatečného motivačního stimulu.

Následující kapitola nazvaná Dopady feminizace učitelské profese je věnována možným důsledkům feminizace nejen na žáky a studenty, ale i samotný společenský status učitelské profese.

Poslední část mé práce jsem věnovala empirickému výzkumu. Tato část byla pro mě nejzajímavější a nejpoučnější. Vytyčila jsem si šest hypotéz, které jsem se snažila potvrdit či vyvrátit pomocí mnou vytvořených dotazníků. Počet oslovených respondentů byl 100. Jednalo se učitele a učitelky jedné základní školy a studenty Pedagogické fakulty UK Praha. Ze strany respondentů mě pak překvapila ochota a míra odpovědnosti při spolupráci na mém výzkumu. Díky vyplněným a odevzdaným dotazníkům jsem došla k poměrně zajímavým výsledkům, kterými jsem potvrdila nebo vyvrátila jednotlivé hypotézy.

Podle mého názoru se mi podařilo stanovený cíl diplomové práce splnit. Exkurz do problematiky školství se podle mého předpokladu stal zajímavou sondou, která mě s tématem podrobně seznámila, která mě velmi zaujala, a která rozšířila mé poznatky. Chtěla bych se však ve svém závěru ještě pozastavit nad skutečností, která vyplynula ze shromážděných dotazníků. Z mého pohledu začínající učitelky je zarážející, že studenti a studentky, budoucí pedagogové, staví do popředí svého profesního zájmu finance nebo dosažení vysokoškolského vzdělání na úkor zájmu o dítě – žáka. Na druhé straně mě překvapil postoj učitelek z praxe, u kterých stále převažuje role ženy, matky, manželky, nad kariérním růstem a profesními ambicemi. Domnívám se, že tyto mé postřehy by mohly být podnětem pro práce dalších studentů, zejména pak pro další výzkum a hlubší rozpracování problematiky.

Resumé

Cílem práce bylo proniknout do školního prostředí a ukázat vývoj české pedagogiky z historického pohledu. Dále pak příčiny, proč se z pedagogické profese stalo především ženské povolání a poukázat na problematiku feminizace učitelské profese. Práce je rozčleněna do čtyř základních kapitol a jednotlivých podkapitol.

První kapitola s názvem Historie snahy žen o vstup do pedagogiky je zaměřena na významné pedagožky ve světě a u nás, které se zasloužily o prosazení se žen jako učitelek.

Druhá kapitola se věnuje Feminizaci učitelské profesi, popisuje historický pohled na feminismus, na feminizaci školství, na situaci v České republice ve srovnání s ostatními zeměmi a zejména na samotné příčiny, které vedly k feminizaci učitelské profese.

Ve třetí kapitole Dopady feminizace učitelské profese jsou charakterizovány všechny možné dopady a negativa feminizace školství.

Všechny tři kapitoly vycházejí především ze získaných poznatků studiem současné dostupné literatury a jejich uspořádáním v jednotlivých logicky jdoucích podkapitolách.

Poslední kapitola – Empirická část rozpracovává pomocí dotazníků názory studentů Pedagogické fakulty UK a učitelů základní školy v Praze na feminizaci učitelské profese a postavení žen a mužů v českém školství.

Součástí práce jsou přílohy – samotné dotazníky.

V závěru práce jsou shrnuty poznatky a cíle diplomové práce.

Anotace

Postavení žen v české pedagogice – diplomová práce. Cílem práce je ukázat vývoj české pedagogiky z historického pohledu. Dále pak příčiny, proč se z pedagogické profese, zejména na nižších stupních vzdělání, stalo především ženské povolání a vliv feminizace na chování a vývoj žáků základních škol. Potom také chápání feminizace jako problému při snižování kreditu tohoto povolání ze strany samotných učitelů.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole jsem popsala historii snahy žen o vstup do pedagogiky jak ve světě, tak u nás. V druhé kapitole se zaměřuji na samotnou feminizaci – na historii, na feminizaci ve školství, a na to, jak by bylo možné nalákat do škol muže. Ve třetí části jsem přiblížila možné dopady a negativa feminizace učitelské profese. Součástí práce je i výzkum, který jsem provedla pomocí dotazníků mezi studenty Pedagogické fakulty UK a učiteli jedné základní školy v Praze.

Klíčová slova

Feminizace, gender, učitel, učitelka, pedagogika, základní škola, školství, student, žák.

Annotation

Status of women in the Czech Pedagogy – thesis. The aim is to draw development of Czech education from a historical perspective. Further reasons why the teaching profession especially at lower levels of education became primarily female profession and the impact of feminization on the behavior and development of primary school pupils. Then also understanding of the feminization as a problem in reducing the credit of the profession by the teachers themselves.

The work is divided into four parts. In the first part I described the history of women's efforts to join the world of education both in and with us. In the second part I focus on the feminization of itself – its history, the feminization of education, and how it would be possible to attract men into schools. A copy point of this work is also a research which I made by questionnaires between students of the Pedagogical Faculty of Charles University and primary school teachers in Prague.

Keywords

Feminization, gender, teacher, pedagogy, primary school, education, student, pupil.

Seznam použité literatury

1. BAHENSKÁ, M. *Počátky emancipace žen v Čechách: dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století*. Praha: Libri: Slon, 2005, 175 s. ISBN 80-86429-48-2
2. BENDL, S. *Feminizace školství a její pedagogická konsekvence*. Pedagogická orientace, č. 4, 2002, s. 19 – 35
3. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha: Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3
4. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2005, 374 s. ISBN 80-246-0139-7
5. FUČÍKOVÁ, M. *Feminizace školství v zahraničí*. Praha: Ústav školských informací, 1990, 20 s.
6. GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 80-7203-124-4
7. GIESELOVÁ, J. *České pedagožky*, Seminární práce, IMS Brno, 2010, 6 s.
8. GOBYOVÁ, J. *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994, 32 s. ISBN 80-211-0205-5
9. *Guidance on the planning of pre-school education and childcare and the establishment of childcare partnerships*, The Scottish Office, in <http://www.scotland.gov.uk/library/documents-w4/ccp-01.htm>
10. HÁJEK, M. *Vývoj vybraných oborů vzdělání z hlediska genderu*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 1997, 56 s. ISBN 80-85950-31-6
11. HAVLÍK, R. *Uplatnění mladých absolventů PedF UK v praxi*. Pedagogika, 47, č. 2, 1997, s. 122-137
12. HAVLÍK K., KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*, Praha: Portál, 2002, 202 s. ISBN 80-7178-635-7
13. HORSKÁ, P. *Naše prababičky feministky*. Praha: Lidové noviny, 1999
14. HOŠKOVÁ, S. *Genderové stereotypy v procesu vzdělávání*. Diplomová práce. IMS Brno, 2011, 120 s.
15. JÚVA, V. jun. & sen. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003, 91 s. ISBN 80-7315-062-X
16. KOTÁSEK, J., RŮŽIČKA, R. *Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol*. Pedagogika, 46, č. 2, 1996, s. 168-180

17. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, Praha: Portál, 2008, 215 s.
ISBN 978-80-7367-383-3
18. MACHÁČEK, L. *Gender-rodovost' v pedagogickom výskume a praxi*, Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2006, 236 s. ISBN 80-89220-39-8
19. MARKOVÁ, A. *K některým problémům feminizace učitelského povolání. Teorie a praxe výchovy mládeže*, 8, 1987, s. 225-230
20. OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*, Praha: Portál, 2000, 171 s.
ISBN 80-7178-403-6
21. PAŘÍZEK, V. *Ekonomický a sociální základ učitelství*. In *Učitelství jako profese*. Liberec: TU, 2000, s. 34-42 ISBN 80-7083-390-4
22. PAVLÍK, P., SMETÁČKOVÁ, I. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství. Jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?*. Praha: Otevřená společnost o. p. s., 2006, 28 s. ISBN 80-903331-6-8
23. PAVLÍK, P., SMETÁČKOVÁ, I. *Proč se liší platy učitelek a učitelů?*. *Moderní vyučování*, č. 8, 2006, s. 10-11
24. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, 495 s.
ISBN 80-7178-170-3
25. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 296 s.
ISBN 80-7178-029-4
26. PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesy*. Praha: Portál, 2002, 154 s.
ISBN 80-7178-621-7
27. REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6
28. Sborník textů kolektivu autorek, *Generovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies o. p. s., 2008
ISBN 978-80-86520-28-5
29. Sledování genderových otázek a věkové struktury zaměstnanců ve školství, Zpráva o základních výsledcích z šetření ISP za rok 2007, Ústav pro informace ve vzdělávání, září 2008
30. SMETÁČKOVÁ, I. *Feminizace způsobila pokles prestiže učitelství*. *Rodina a škola*, č. 6, 2005, s. 4-6
31. SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole, příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 1. vyd. Otevřená společnost, o. p. s., 2006, 67 s.
ISBN 80-903331-5-X

32. SPENCE, K. *Rozmanitost a rovnost, nabírání většího počtu mužů do předškolní výchovy*, Men in childcare, Prezentace, 10.března 2009, Praha.
33. SPĚVÁČEK, V. *České ženy v práci pedagogické*. Pedagogický ústav hl. m. Prahy, 1975, 96 s.
34. SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6
35. ŠANDEROVÁ, J. *Sociální stratifikace*. Praha: Karolinum, 2000, 172 s. ISBN 80-246-0025-0
36. ŠEBESTOVÁ, V. *Maria Montessori- aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996, 55 s.
37. ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky II. díl*. Praha : Univerzita Karlova, 1981, 331 s.
38. TŮMOVÁ, A. *Vysoká feminizace českého školství*. Seminární práce, FSV UK, 2009, 35 s.
39. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0
40. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem, Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 80-7290-077-3
41. WYLIE, C. *Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980-95*, New Zealand Council for Educational Research, International Labour Office, Geneva, March 2000 in <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp-151.htm>
42. http://cs.wikipedia.org/wiki/Magdalena_Dobromila_Rettigov%C3%A1 Cit.15. 10. 2011
43. <http://www.spisovatele.cz/bozena-nemcova> Cit. 15. 10. 2011
44. http://www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/autori/_zprava/krasnohorska-eliska--935246 Cit. 16. 10. 2011
45. [http://cs.wikipedia.org/wiki/Minerva_\(d%C3%ADv%C4%8D%C3%AD_gymn%C3%A1zium\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Minerva_(d%C3%ADv%C4%8D%C3%AD_gymn%C3%A1zium)) Cit. 17. 10. 2011
46. http://www.municipal.cz/osobnosti/celakovska_rajaska.htm Cit. 17. 10. 2011
47. http://wiki.csaf.cz/encyklopedie:zofie_podlipska Cit. 18. 10. 2011
48. http://www.zahradaweb.cz/informace-z-oboru/skoly/Tradice-zahradnicke-skoly-v-Krci-pokracuje_s547x55935.html Cit. 23. 10. 2011

49. <http://www.domuvek.cz/hist.html> Cit. 23. 10. 2011
50. <http://www.muzeumtgm.cz/cz/muzejni-spolek/Osobnosti> Cit. 25. 10. 2011
51. <http://www.spisovatele.cz/leontina-masinova> Cit. 25. 10. 2011
52. <http://www.feminismus.cz/slovnicek.shtml> Cit. 1. 11. 2011
53. <http://www.feminismus.cz> Cit. 1. 11. 2011
54. <http://skola.turany.cz/index.php?nav01=7816&nav02=12624&nav03=13015>
Cit. 27. 12. 2011
55. <http://www.ceskabesedarijeka.hr/noviny68/noviny14.html> Cit. 27. 12. 2011
56. http://cs.wikipedia.org/wiki/Jarmila_Skalkov%C3%A1 Cit. 28. 12. 2011
57. http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liskuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html Cit. 2. 2. 2012
58. http://byznys.lidovky.cz/tiskni.asp?r=moje-penize&c=A091211_100053_moje-penize_mev Cit. 4. 2. 2012
59. <http://web.ilom.cz/muzi-do-skol.html> Cit 4. 2. 2012
60. <http://www.scotland.gov.uk/library/documents-w4/ccp-01.htm> Cit. 5. 2. 2012
61. <http://www.menteach.org/> Cit. 5. 2. 2012
62. <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp-151.htm>
Cit. 6. 2. 2012
63. <http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/peskva.html> Cit. 11. 2. 2012
64. <http://www.ped.muni.cz/pedor/> Cit 11. 3. 2012

Seznam příloh

Příloha č. 1	Dotazník 1 – Postavení žen v české pedagogice
Příloha č. 2	Dotazník 2 – Postavení žen v české pedagogice

Dotazník 1

Postavení žen v české pedagogice

Jmenuji se Gabriela Dohnalová a pracuji na své diplomové práci, jejíž součástí je dotazníkové šetření. Sestavila jsem dotazník určený studentům pedagogické fakulty UK a žádám Vás o jeho vyplnění, čímž vyjádříte nezávazně a **zcela anonymně** svůj názor k tomuto v současné době aktuálnímu problému. Výsledky dotazníku budou použity pouze ke zpracování diplomové práce. Vybranou odpověď zakroužkujte. Děkuji Vám za ochotu a čas, který jste mi věnovali.

1. Pohlaví

- Muž
- Žena

2. Věk :

3. Proč jste si vybral/a studium na pedagogické fakultě?

- rodinná tradice
- dosažení vysokoškolského titulu
- jistota práce (finanční ohodnocení)
- vzor učitele na zš/sš
- nedostal/a jsem se na jiný obor
- chci být učitel
- práce s dětmi
- jiné: _____

4. Myslíte si, že studium na pedagogické fakultě je méně náročné než na jiných fakultách?

- ano
- ne
- stejně náročné
- je to pomluva

5. Studujete obor:

- humanitní
- technický
- oba
- proč? _____

Dotazník 2

Postavení žen v české pedagogice

Jmenuji se Gabriela Dohnalová a pracuji na své diplomové práci, jejíž součástí je dotazníkové šetření. Sestavila jsem dotazník určený učitelům základní školy a žádám Vás o jeho vyplnění, čímž vyjádříte nezávazně a **zcela anonymně** svůj názor k tomuto v současné době aktuálnímu problému. Výsledky dotazníku budou použity pouze ke zpracování diplomové práce. Vybranou odpověď zakroužkujte.

Děkuji Vám za ochotu a čas, který jste mi věnovali.

1. Pohlaví

- Muž
- Žena

2. Věk:

3. Délka Praxe:

4. Domníváte se, že většinové zastoupení žen vede ke ztrátě prestiže učitelského povolání?

- Ano
- Ne

5. Domníváte se, že muži nezůstávají u učitelského povolání kvůli společenské prestiži?

- Ano
- Ne

6. Myslíte si, že finanční ohodnocení pedagogických pracovníků diskvalifikuje muže?

- Ano
- Ne

7. Myslíte si, že absolventi-muži pedagogické fakulty volí jiné než učitelské povolání kvůli platu?

- Ano
- Ne

8. Pouze pro ženy: Chtěla byste vykonávat funkci ředitelky základní školy?

- Ano
- Ne
- Jestliže ne, proč?