



Analýza odměňování žen a mužů ve školství

Jak vzniká odlišnost v platech
učitelek a učitelů?

Ing. Petr Pavlík, Ph.D.

Mgr. Irena Smetáčková

Otevřená společnost, o.p.s.

Praha, 2006

Obsah

1. Úvod.....	3
2. Cíl a metodologie.....	4
3. Co uvádějí statistické informace – kvantitativní část studie.....	6
3.1. Zastoupení žen a mužů ve školství.....	7
3.2. Odměňování žen a mužů ve školství.....	8
4. Co uvedli ředitelé a ředitelky škol – kvantitativní část studie.....	10
4.1. Různá pojetí a přístupy v odměňování.....	10
4.2. Nenároková složka platu.....	13
4.3. Odměňování vyučujících z genderové perspektivy.....	16
4.4. Reprodukce mužské dominance ve vedoucích funkcích.....	23
5. Závěry a doporučení.....	25
Literatura.....	27

1. Úvod

Finanční ohodnocení pracovníků a pracovníc v resortu školství je v současné době velmi aktuální téma, kterému odborná i laická veřejnost věnuje značnou pozornost. Učitelské platy jsou povětšinou hodnoceny jako nízké, a proto většina řešení této komplexní otázky zpravidla směřuje k jejich postupnému zvyšování. Obvykle se věří, že změna odměňování přinese zvýšení kvality školství, a to díky tomu, že se prohloubí motivace učitelek a učitelů. Aby se tento cíl skutečně naplnil, měly by změny v odměňování vycházet z podrobných analýz současné situace. Řada z nich byla již 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 diskriminace¹. Setkáváme se s ní napříč celým trhem práce – ve všech povoláních i pracovních pozicích. Jak potvrzují sociologické výzkumy, souvisí nerovnosti v odměňování žen a mužů s horizontální a vertikální pracovní segregací a s tzv. efektem skleněného stropu a efektem skleněného výtahu. Genderová segregace pracovního trhu představuje zvýšené zastoupení žen či mužů v některých povoláních a na některých pracovních pozicích². Skleněný strop je pak metaforické označení pro situaci, kdy povyšování žen v určitém povolání brání bariéry, které jsou implicitně, avšak velice silně vázány na pohlaví. Kariérový postup žen je pomalejší a obvykle končí na nižších pozicích než postup mužů. V povoláních s převahou žen je tento efekt posílen tzv. efektem skleněného výtahu. Ten představuje rychlý pracovní postup mužů ve srovnání s postupem žen, a to navzdory tomu, že jejich zkušenosti, vzdělání a další charakteristiky jsou shodné či dokonce nižší než zkušenosti či vzdělání žen. 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. Navíc se tyto skutečnosti vzájemně posilují a ovlivňují rovněž způsob finančního odměňování pedagogických pracovníků a pracovníc. Dostupné údaje o platech ve školství ukazují, že ženy pobírají v průměru nižší částky než muži (podrobněji níže).

O kolik se liší platy žen a mužů? V jakých konkrétních částech platu je rozdíl největší? Jak a proč tyto odlišnosti vznikají? Toto jsou otázky, které bychom si měli klást, pokud chceme prosazovat rovnost žen a mužů ve společnosti a současně podporovat demokratičnost českého školství. Jsou to také otázky, které si nutně musíme položit, chceme-li zvýšit a zkvalitnit finanční ohodnocení ve školství. Bohužel však, jak již bylo řečeno, tyto otázky zatím zůstávaly stranou zájmu zodpovědných institucí.

¹ Viz např. Renzetti a Curran, 2004; Commitee, 2004.

² Ženy například převažují v povolání, jakými je učitelství na základních školách, ošetrovatelství či kosmetické a kadeřnické služby. Muži jsou ve zvýšené míře zastoupeni například v povoláních, která souvisejí s technickými obory. Z hlediska vertikálního uspořádání trhu práce je vyšší zastoupení žen ve středních a nižších pracovních pozicích, zatímco muži převažují v řídicích funkcích.

Proto se Otevřená společnost, o. p. s. v roce 2004 rozhodla, že podpoří výzkumný projekt, který přinese odpovědi na některé z uvedených otázek. Výsledky provedeného šetření jsou nyní formou této analýzy nabízeny těm, kteří se podílejí na vzdělávací politice, ať již coby tvůrci politiky, zřizovatelé škol, vedení škol nebo učitelé a učitelky.

Rozbor finančního odměňování žen a mužů nabízí pohled na širší mechanismy způsobující genderovou nerovnost na trhu práce. Význam této problematiky vyplývá i z toho, že ke zvyšování rovnosti žen a mužů na trhu práce a zvláště k odstraňování diskriminace žen či mužů v odměňování se zavázala vláda České republiky ve svých Prioritách a postupech při prosazování rovnosti mužů a žen³.

2. Cíl a metodologie

Možnost provést genderovou analýzu odměňování mužů a žen ve školství však naráží na skutečnost, že v současné době nejsou k dispozici podrobné údaje o výši průměrných platů mužů a žen a jejich členění na jednotlivé složky. Statistiky týkající se finančního ohodnocování pracovníků a pracovníc v resortu školství jsou buď příliš obecné, nebo nejsou členěné podle pohlaví vyučujících. Na základě existujících statistických dat proto není možné analyzovat mechanismy, kterými se vytváří rozdíly v průměrných platech mužů a žen, a tedy ani navrhopat opatření na jejich případné odstranění. Současně v České republice doposud chybí jiný alternativní zdroj údajů o míře a vzniku rozdílů v platech pedagogických pracovníků a pracovníc.

Předkládaná analýza, jež je první svého druhu a má explorativní charakter, proto využívá stávajících statistických údajů a doplňuje je šetřením charakteru případových studií na vybraných základních a středních školách⁴. Zatímco statistická analýza existujících dat může poskytnout rámcovou představu o tom, jak velké jsou případné rozdíly v platech mužů a žen na jednotlivých typech škol či na různých úrovních řízení, případové studie jsou vhodné pro hledání odpovědí na otázky: proč tyto rozdíly existují a jak se reprodukuje. Na základě analýzy je v závěru dokumentu formulován návrh opatření určených Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, případně Ministerstvu práce a sociálních věcí na odstranění příčin genderových rozdílů a mechanismů jejich reprodukce.

Studie si tedy klade za cíl z genderového hlediska zmapovat principy a míru finančního odměňování žen a mužů ve školství. Vzhledem ke skutečnosti, že odměňování ve školství se řídí tarifním systémem, směřuje analýza k detailnímu rozboru nejen celkových údajů o mzdách, ale také jejich jednotlivých složek a pravidel jejich přidělování. Genderová analýza finančního odměňování ve školství

³ Znění dokumentu viz www.mpsv.cz. Součástí dokumentu pro rok 2005 bylo například i opatření 3.2., které říká „Kontroly dodržování pracovněprávních předpisů zaměřovat na dodržování ustanovení o zákazu diskriminace z hlediska pohlaví, včetně dodržování principu stejné mzdy za stejnou práci a za práci stejné hodnoty, a na dodržování ustanovení o zvýšené ochraně žen při práci. Evidovat a statisticky zpracovávat kontroly na dodržování ustanovení o zákazu diskriminace z hlediska pohlaví.“

⁴ Zvolený postup můžeme považovat za nejbližší případovým studiím, neboť vychází z faktických údajů o stavu odměňování žen a mužů na dané škole a dále z podrobných rozhovorů s vedením školy, které je za toto odměňování zodpovědné. Získáme tím obrázek o tom, jakým způsobem a na jakých principech je stanovováno finanční odměňování žen a mužů na jednotlivých školách.

se snaží o identifikaci neoprávněných, na základě genderových stereotypů⁵ vzniklých rozdílů v průměrných mzdách žen a mužů a ve způsobech stanovování finančních odměn.

Rozdíly zjištěné na základě porovnání mezd a jejich jednotlivých složek dosahovaných průměrně ženami a muži budou interpretovány z genderové perspektivy. Ta staví na **konceptu gender**, který je ve své podstatě vyjádřením představy, že se lidské bytosti dělí na dvě skupiny – ženy a muže. Ženy a muži mají podle této představy odlišné mužské (maskulinní) a ženské (femininní) charakteristiky, vlastnosti, schopnosti atd. Gender je tedy koncept vztahový, protože maskulinita má smysl pouze v protikladu k femininitě. Prakticky ve všech známých společnostech navíc vyjadřuje **asymetrii** - maskulinita je chápána jako nadřazená femininitě a jako norma, od které je femininita odvozena⁶. Členění na muže a ženy je přitom ospravedlňováno a posilováno argumenty o biologické danosti a přirozenosti – tj. rozdíly mezi nimi jsou přisuzovány rozdílům v jejich tělech. Biologické argumenty jsou však ve většině liché a zavádějí rozdíly mezi ženami a muži i tam, kde jsou ve skutečnosti malé či dokonce žádné. Je například doloženo, že ačkoliv lidé v různých kulturách mají shodná těla, postavení, chování či aktivity žen a mužů se napříč těmito kulturami významně liší. Jinými slovy, gender je kulturně specifický konstrukt a představy o maskulinitě a femininitě se různí kulturou od kultury.

Předkládaná analýza z metodologického hlediska využívá tří souborů dat. Výchozími údaji byly plošné statistické údaje o mzdách v resortu školství, které shromažďuje a poskytuje Ústav pro informace ve vzdělávání a Český statistický úřad. Tyto údaje byly do studie zahrnuty v rámci sekundární analýzy dat, jejíž výsledky jsou uvedeny v kapitole 3.

Statistická analýza nabízí rámcovou představu, jak velké jsou rozdíly v platech mužů a žen na základních a středních školách i na různých úrovních řízení, ale kvantitativní metodologie nejsou obecně vhodné pro hledání odpovědí na otázky po příčinách vzniku a reprodukce platových rozdílů. Pro jejich zodpovězení je vhodnější použití kvalitativního výzkumu sociálních struktur a mechanismů. Ten byl využit v rámci vlastního empirického šetření, jež realizoval autorský tým předkládané studie.

V rámci samotného šetření bylo provedeno deset polostrukturovaných rozhovorů s řediteli a ředitelkami vybraných základních a středních škol. Jejich cílem bylo podchytit obecné principy, podle nichž jsou na jednotlivých školách sestavovány nárokové a nenárokové složky platu. Devět škol (5 středních a 4 základní) se nachází ve vybraném okresním městě a tento počet byl doplněn o jednu základní školu z menšího města ve stejném okrese. Stejně město bylo vybráno z důvodu vyloučení vlivu obce a kraje jako zřizovatelů – školy jsou tedy srovnatelné a rozdíly vznikají uvnitř škol.

Před vlastními rozhovory byli ředitelé a ředitelky požádáni o vyplnění formuláře, který podchycoval relevantní údaje o vybraných vyučujících dané školy ve vztahu k jejich finančnímu ohodnocení. Formulář dával do souvislosti pohlaví vyučujících s následujícími znaky: délka pedagogické praxe, vzdělání, pracovní zařazení, věk,

⁵ „Zjednodušující a paušalizující obecné popisy maskulinity a femininity“ (Renzetti a Curran, 2004, (str. 527).

⁶ Pavlík, 2006.

tarifní třída a stupeň, aprobace, současně vyučované předměty, počet hodin přímé výuky, aktivity ve škole, účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, výška platu, nárokové složky platu (platové tarify, náhrady platu, příplatky za vedení, zvláštní příplatky, další platy, platy za přesčasy) a nenárokové složky platu (osobní příplatky a odměny).

Ředitelé a ředitelky při vyplňování formuláře vytvořili dvojice, z nichž každá byla složena z učitele-muže a učitelky-ženy. Prvních pět dvojic bylo nejprve spárováno tak, aby učitel a učitelka měli přibližně shodné charakteristiky - stejnou délkou praxe, nejvyšší dosažené vzdělání, věk, tarifní třídu a stupeň. Poté bylo vytvořeno dalších pět dvojic, v nichž učitel a učitelka měli ve sledovaném období (duben 2004) přibližně stejný plat⁷.

Cílem formulářů bylo získat faktické údaje o odměňování žen a mužů na dané škole, z kterých bylo možné následně vycházet v rozhovorech. Údaje z formulářů pomohly orientačně vymezit oblasti, v nichž by mohly vznikat systematické rozdíly v odměňování mužů a žen, a sloužily tak jako doplnění výše diskutované statistické analýzy. Na základě jejich rozboru byly zformulovány otázky pro rozhovor, jenž byl zaměřen jak na obecné principy sestavování platů vyučujících, tak i na konkrétní rozhodnutí týkající se finančního odměňování vyučujících. Délka rozhovorů se pohybovala od 40 do 60 minut. Rozhovory byly následně přepsány a podrobeny analýze, jejíž výsledky jsou prezentovány v kapitole 4.

3. Co uvádějí statistické informace ... – kvantitativní část studie

Ústav pro informace ve vzdělávání jako přímo řízená organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy shromažďuje řadu údajů o učitelské populaci a jejích charakteristikách. Hlavním zdrojem dat týkající se odměňování v oblasti školství je výkaz P1-04, resp. P1a-04. Statistiky vycházející z tohoto výkazu relativně podrobně rozlišují jednotlivé druhy nárokových a nenárokových složek platu. Tato data však nejsou členěna podle pohlaví. Pro účely předkládané analýzy proto bylo nutné data poskytovaná Ústavem pro informace ve vzdělávání zkombinovat s náhradními zdroji, kterým jsou především údaje Českého statistického ústavu a některá výběrová šetření Ministerstva práce a sociálních věcí, případně jiných institucí. Tyto statistiky jsou členěny podle pohlaví, avšak nemají takový stupeň podrobnosti jako údaje shromažďované Ústavem pro informace ve vzdělávání.

Následující text představuje vybrané informace o zastoupení žen a mužů v učitelství⁸ a o jejich finančním odměňování. Jedná se o údaje v maximální možné dostupné míře podrobnosti. Navzdory tomu je evidentní, že aby údaje mohly sloužit detailní genderové analýze, vyžadovaly by ještě větší podrobnost. To naznačuje, jak malé pozornosti se toto významné téma v zodpovědných institucích těší.

⁷ Pokud na škole nebyl dostatek mužů k vytvoření zmíněného počtu dvojic, byly se stejnými muži spárovány různé ženy, které splňovaly výše uvedená kritéria.

⁸ Informace o zastoupení žen a mužů v učitelství byly do analýzy zahrnuty zejména proto, aby bylo patrné jak vysoká je míra feminizace školství (což podle řady sociologických teorií souvisí s poklesem objemu finančních prostředků investovaných do dané oblasti, včetně průměrných platů). Dalším důvodem byla snaha ukázat, jak hluboce je školství zatíženo genderovými stereotypy (ty způsobují např. efekty skleněného stropu a výtahu), které se pravděpodobně projevují i ve finančním odměňování.

3.1. Zastoupení žen a mužů ve školství

Ve školním roce 2004/2005 působilo v českém regionálním školství přibližně 130 000 pedagogických pracovníků/ic⁹. Z toho téměř 90 000 tvořily učitelky-ženy. Poměr žen a mužů v pedagogických sborech se liší v závislosti na stupni a druhu školy. Zjednodušeně lze říci, že čím vyšší stupeň vzdělání škola poskytuje (tj. MŠ, ZŠ, SŠ), tím nižší je zastoupení žen.

V **základních školách** působí 63 267 vyučujících, z toho 52 827 žen. Ženy tedy tvoří 83 % všech pedagogických pracovníků/ic. Při podrobnějším pohledu dále vidíme, že poměr mužů a žen je rozdílný na 1. a na 2. stupni. Na prvním stupni základních škol jsou ženy zastoupeny z 95 %, na druhém stupni zastoupení žen klesá na 75 %.

Pedagogické sbory **středních škol** tvoří celkem 67 228 pracovníků/ic, z čehož žen je 37 196. Ženy jsou tedy zastoupeny z 55 %. I ve středním školství však existují rozdílné poměry žen a mužů, a to v souvislosti s druhem školy. Na gymnáziích učí 66 % žen, na středních odborných školách ženy činí 59 % sborů a na středních odborných učilištích či učilištích je zastoupení žen 46 %.

Výše uvedené údaje se týkají poměru žen a mužů v celé učitelské populaci. Zajímavé je, jak se poměry proměňují nejen s ohledem na stupeň a druh školy, ale také s ohledem na pozici v rámci školské hierarchie. Ve vedení škol je zastoupení žen podstatně nižší než mezi všemi vyučujícími. Statistické údaje, které jsou oficiálně shromažďovány a poskytovány relevantními institucemi (zejména Ústav pro informace ve vzdělávání), se vedoucími pozicemi z genderového hlediska zabývají pouze částečně.

V rámci základních škol dané údaje nejsou k dispozici ve Statistických ročenkách školství. V nich jsou ředitelé/ky a jejich zástupci/kyně zahrnováni mezi ostatní vyučující. V některých doplňujících statistických zdrojích však lze údaje nalézt¹⁰. Ty ukazují, že ženy tvoří mezi zástupci/kyněmi na základních školách 72 % a mezi samotnými řediteli/kami základních škol 55 %. Rozdílný poměr v obou funkcích svědčí o vertikální genderové segregaci pracovních pozic (viz výše). K zastoupení žen a mužů ve **vedení základních škol** také byla učiněna některá dílčí šetření, například šetření V. Klapala¹¹. Toto šetření bylo realizováno ve školním roce 2000/2001 na všech základních školách v okrese Olomouc a prokázalo silný nepoměr mezi podílem žen mezi vyučujícími a ve vedení. Ředitelskou funkci na základních školách zastávalo 41 % žen a 59 % mužů. Avšak složení pedagogických sborů bylo 83 % žen a 17 % mužů. Muži tedy měli výrazně vyšší pravděpodobnost být jmenováni do vedoucích pozic.

Pro střední školy jsou údaje o zastoupení žen a mužů ve vedoucích funkcích obsaženy ve statistických ročenkách. Ty ukazují, že ve **vedení středních škol** je 4 264 osob, z toho 1 556 žen. Ženy tak ve vedení tvoří 36 % oproti 55 % v celé učitelské populaci. Do vedení zahrnujeme jak ředitelskou, tak zástupcovskou funkci. Podíl žen mezi zástupci/kyněmi je 47 % a mezi řediteli/kami 24 %. Z hlediska druhů škol zastoupení žen ve vedoucích pozicích kolísá mezi 30 až 41 %, přičemž nejnižší

⁹ Statistická ročenka školství 2004/2005 (stejně i následující údaje).

¹⁰ Ženy a muži v datech, 2005.

¹¹ Klapal, 2001.

(30 %) je na středních odborných učilištích a učilištích a přes gymnázia (38 %) stoupá až ke středním odborným školám (41 %). Zastoupení žen ve vedení škol je nezbytné porovnat s jejich podílem na celé učitelské populaci daného druhu školy. Z tohoto pohledu je největší rozdíl na gymnáziích, kde ženy tvoří 38 % vedení škol, ale v pedagogických sborech jsou zastoupeny z plných 2/3. Rozpětí tak dosahuje až 28 procentních bodů. Naopak na středních odborných školách a učilištích je rozdíl mezi zastoupením žen ve vedení a mezi vyučujícími 18, resp. 16 procentních bodů.

Na školách poskytujících všeobecné vzdělání (základní školy a gymnázia) jsou ženy-učitelky ve výrazné převaze. Jejich zastoupení v pedagogických sborech činí minimálně 2/3. Ačkoliv v těchto školách muži tvoří menšinu, jejich šance obsadit vedoucí funkce je relativně vysoká. Muži jsou častěji dosazováni do zástupcovské a podstatně častěji do ředitelské funkce. Toto zjištění svědčí o tom, že v těchto školách existuje jak vertikální genderová segregace, tak i fenomény tzv. skleněného výtahu a skleněného stropu (viz výše). Na středních odborných školách a učilištích má situace ve vedení škol obdobný charakter, avšak není tak vyhrcoaná. Důvodem pravděpodobně je pestrost odborných škol a učilišť z hlediska oborového zaměření. To spojuje samotné vzdělávání s oblastmi na trhu práce, pro které jsou studující připravováni. V řadě těchto povolání převažují ženy nebo muži (tzv. genderová horizontální segregace trhu práce) a to způsobuje i převahu dívek či chlapců mezi žákovskou populací těchto škol. Pro střední školy platí, že čím více je dívek mezi studujícími, tím více je i žen v pedagogických sborech, a naopak. Vnitřní různorodost odborného školství vede ke zkreslení celkových údajů. Tím se opět dostáváme k výtce, že statistické informace, které jsou v současné době o vzdělávacím systému shromažďovány jsou v některých (zvláště genderových) aspektech nedostatečné.

3.2. Odměňování žen a mužů ve školství

Současně statistické údaje, které poskytuje Ústav pro informace ve vzdělávání, Český statistický úřad a Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, nabízejí jen omezené možnosti pro genderovou analýzu finančního odměňování ve školství. Většina statistik totiž buď není tříděna podle pohlaví, nebo se týká pouze obecných, hrubě členěných dat o průměrných platech. Tyto dvě skupiny údajů je proto nutné kombinovat a hledat v nich východiska pro podrobnější vlastní empirické šetření.

Údaje o mzdách žen a mužů jsou sledovány za skupiny zaměstnání (KZAM), podle nichž patří pedagogičtí pracovníci/ce mezi technické, zdravotnické a pedagogické pracovníky. V této skupině je relativní rozdíl mezi mediánem mezd mužů a žen (tzv. GPG¹²) přibližně **20 % ve prospěch mužů**. Jelikož je odměňování v dané skupině řízeno ve velké míře tarifními systémy, je daný údaj 20 % poměrně významný. Znamená to totiž, že navzdory zdánlivě velmi pevným pravidlům, se liší platy žen a mužů až o 1/5. Například při platu 15 000 Kč by se jednalo o rozdíl 3 000 Kč, tj. má-li muž plat 15 000 Kč, žena získá pouze 12 000 Kč.

¹² Český statistický úřad používá pro výpočet a porovnání mezd žen a mužů mediány. Z nich odvozuje GPG, tj. gender pay gap. Zvolený přístup ČSÚ je metodologicky problematický a vzhledem k odlišnému způsobu výpočtu v zemích EU neumožňuje bližší srovnání českých a zahraničních statistických údajů. Podle definice EU by GPG měl být vypočítáván jako rozdíl mezi průměry mezd mužů a žen, který je vyšší než rozdíl mezi mediány. Viz Commission Staff Working Paper, 2003.

Podle Českého statistického úřadu byla v roce 2003 **průměrná mzda mužů v oblasti vzdělávání 21 863 Kč a žen 16 754 Kč**. Průměrná mzda učitelek-žen tak dosahovala 76,6 % průměrné mzdy učitelů-mužů¹³. Za tímto velkým rozdílem může stát několik různých příčin, které se pravděpodobně kombinují. Jednak je to vyšší podíl mužů ve vedoucích funkcích, které jsou ohodnocovány výrazně více než běžné učitelské pozice, a jednak vliv genderových stereotypů na stanovování nenárokových složek platu. Zvláště druhá jmenovaná příčina bude podrobně pojednána ve vztahu k výsledkům vlastního empirického šetření níže.

Detailní pohled do rozdělování mzdových prostředků ve školství bohužel není možný, protože relevantní statistiky nejsou členěny podle pohlaví vyučujících. Tato skutečnost je velmi signifikantní, neboť svědčí o nízkém zájmu o genderovou perspektivu mezi zodpovědnými institucemi. Vzhledem k následné prezentaci výsledků empirického šetření, které se realizovalo prostřednictvím formulářů a rozhovorů, je však vhodné tyto údaje uvést a vytvořit tak z nich širší rámec pro zasazení daných zjištění.

Platy vyučujících na základních i středních školách, jejichž zřizovatelem jsou obce, kraje či MŠMT, se skládají ze dvou částí – z nárokové a nenárokové složky. Nároková složka je vymezena tarifní třídou a stupněm a zahrnuje příplatky za vedení, zvláštní příplatky, další platy či platy za přesčasy. Nenároková složka zahrnuje osobní ohodnocení a odměny.

V roce 2004 činil průměrný plat vyučujících na základních školách 17 946 Kč¹⁴. Z toho 89 % platu bylo tvořeno nárokovými složkami a 11 % představovaly nenárokové složky. Na středních školách byl průměrný plat ve stejném roce 18 952 Kč. Nároková složka platu dosáhla 86 %, nenároková složka činila 14 % platu.

Složky platu	Části platu	Základní školy	Střední školy
Nároková složka	platový tarif	12 020 Kč	12 080 Kč
	náhrady platu	2 572 Kč	2 699 Kč
	příplatky za vedení	338 Kč	314 Kč
	zvláštní příplatky	273 Kč	214 Kč
	další platy	483 Kč	501 Kč
	přesčasy a ostatní příplatky	342 Kč	457 Kč
Nenároková složka	osobní příplatky	1 073 Kč	1 613 Kč
	odměny	845 Kč	1 073 Kč
CELKEM		17 946 Kč	18 952 Kč

Způsob stanovování platů v rámci tarifního systému je svázaný pravidly, která omezují subjektivní vliv ze strany osob, jež o platech rozhodují, a zajišťují tím srovnatelné podmínky pro všechny pedagogické pracovníky/ice bez ohledu na

¹³ Fischlová, 2002.

¹⁴ Statistická ročenka školství, 2005. Ročenka obsahuje několik skupin údajů týkajících se průměrných měsíčních mezd/platů. Uvedený údaj pochází z tabulky B1.2.6 a nezahrnuje OPPP. Tabulka A4.1 uvádí, že průměrná nominální měsíční mzda v regionálním školství byla v roce 2004 20 238 Kč na základních školách a 21 684 Kč na středních školách.

konkrétní školu. Tato pravidla se však týkají pouze nárokové složky platu a konkrétně platového tarifu. V nenárokové složce platu i v některých částech nárokové složky platu je úloha osobního rozhodnutí vedení školy vysoká. Pokud je dán prostor pro subjektivitu při rozhodování o finančním ohodnocení, je důležité, aby si daní lidé byli vědomi všech případných rizik. Těmi jsou zejména stereotypy a předsudky, které pokud necháme do našeho rozhodování proniknout, dopouštíme se nespravedlností a způsobujeme nerovnosti.

Jednou ze skupin stereotypů a předsudků jsou i představy o ženách a mužích jako o vnitřně velmi jednotných skupinách, které se však od sebe zásadně liší. Jinými slovy, genderové stereotypy a předsudky nás vedou k tomu, abychom o všech ženách uvažovali jako o osobách s obdobnými schopnostmi, vlastnostmi a zájmy (např. představa, že všechny ženy jsou orientovány na emoce či rodinu) a viděli je jako zásadně odlišné od mužů, kteří danými schopnostmi, vlastnostmi a zájmy nedisponují. Tím opomíjíme individuální rozdíly mezi jednotlivými lidmi bez ohledu na jejich pohlaví.

Genderové stereotypy a předsudky stojí v základu naší společnosti. Proto jsme jimi tak silně ovlivňováni. Pokud se chceme jejich vlivu vyvarovat, předpokládá to aktivní snahu. Pokud při rozhodování o finančním ohodnocení učitelek a učitelů dostaneme prostor pro naši vlastní úvahu a nejsme-li seznámeni s potenciálním nebezpečím genderových stereotypů, budou nás pravděpodobně ovlivňovat i při navrhování konkrétních částek pro učitelky-ženy a učitele-muže. V další části studie bude ukázáno, jak často ředitelé/ky při stanovování nenárokového i některých částí nárokové složky platu vyučujících vycházejí z tradičních a stereotypních představ o ženách a mužích.

4. Co uvedli ředitelé a ředitelky škol... – kvalitativní část studie

Výše představené statistické údaje budou v následující kapitole doplněny výsledky vlastního empirického šetření. To se zakládalo na podrobných kvantitativních datech, která vedení škol poskytlo prostřednictvím formulářů. A dále na podrobných rozhovorech, které se věnovaly osvětlením těchto dat a popisem praktických postupů s odměňováním na jednotlivých školách. Zjištění budou prezentována v několika podkapitolách, z nichž první dvě se obecně zaměří na nárokové a nenárokové složky platu a další již budou zahrnovat specifickou genderovou perspektivu.

4.1. Různá pojetí a přístupy v odměňování

V laické i odborné veřejnosti často panuje názor, že tarifní systémy jsou vysoce objektivní a svými jednoznačnými pravidly nedávají prostor pro individuální zatížení. Přinejmenším v nenárokové složce platů však existuje značný prostor pro subjektivní ovlivnění. Jak již ale bylo několikrát naznačeno, i v nárokové složce platu může hrát subjektivita značnou roli. Následující text má za cíl ukázat, jak zdánlivě jednoznačná pravidla mohou mít a obvykle mají různé výklady. Možná šířka interpretací stanovených pravidel je jedním z kanálů, kterými do ohodnocování vyučujících pronikají subjektivní vlivy ze strany vedení škol. Podstatné je to z toho důvodu, že

je-li dán prostor pro subjektivitu, je pravděpodobně dán prostor i pro stereotypní představy o ženách a mužích. O nich bude pojednáno níže.

Na všech oslovených školách přitom při stanovování platů vycházejí z existující legislativy a z vnitřních platových předpisů, které jsou vesměs součástí vyjednávání o kolektivních smlouvách. Poměr zdrojů pro určování platů ilustrují následující dvě ukázky:

„Samozřejmě tarifní platy, příplatky za třídnictví, zvláštní příplatky za vedení. Jsou v nějakém rozpětí, které umožňuje současná legislativa, k tomu máme vytvořený vnitřní platový předpis, podle počtu tříd, u vedoucích pracovníků podle zaměstnanců, zodpovědnosti atd. K těm tarifům – pokud má někdo splněné vzdělání, viz jedna výchovná poradkyně, tak je zařazená ve vyšší platové třídě tak, jak je to možné. A co se týče nadtarifní složky, máme vytvořeny kritéria přidělování těch pravidelných osobních příplatků i těch mimořádných ve formě odměn.“ (ZŠ5)¹⁵

„Plat se skládá z tarifní složky, která je dána pevně tabulkou, jak je známo, nyní od ledna změněnou, takže tam si nevybereme nic, tam je stanovená třída a stupeň přesným způsobem. A pak jsou nenárokové složky, tzn. osobní příplatky a odměny a pro to je dán jistý systém v kolektivní smlouvě, kterou máme uzavřenou na celý rok. Čili teď už je uzavřená na rok 2005, tam jsou přílohy a jedna z těch příloh je přidělování osobních příplatků a odměn.“ (SŠ5)

Přestože všichni ředitelé a ředitelky hovořili o struktuře platů v těchto intencích, rozhovory odhalily, že zdánlivě jednoznačná dikce legislativy a relevantních předpisů nabízí prostor pro odlišné interpretace. Příkladem může být rozdílné pojmání **přesčasové práce** před 1. lednem 2005, tedy předtím, než vstoupila v platnost novela zákona o pedagogických pracovnících.

Před zmíněnou změnou zákona byla u většiny zkoumaných škol za přesčasovou považována každá odučená hodina nad přímou pedagogickou činností, s tím, že se vesměs předpokládalo, že vyučující nejprve nahradí bez nároku na odměnu hodiny, které jim v průběhu týdne odpadly z řádné výuky. Přitom na základních školách se jedná o 22 hodin a na středních školách o 21 hodin¹⁶. *„Přesčasovou hodinou byla každá nad stanovený úvazek 22 hodin, ať už je to pravidelný přesčas, ale uznávali jsme ho teda jen tehdy, když odučil opravdu těch 22 hodin v týdnu.“ (ZŠ5)*

Suplované hodiny, které překračovaly normu přímé pedagogické činnosti, byly brány jako přesčasová práce. *„U nás je praxe taková, že učitel má úvazek 22 hodin, vše, co odučí v přímé vyučovací povinnosti, je bráno jako přesčas a zaplatíme to. A suplování je v podstatě to samé.“ (ZŠ4)* Za přesčasovou hodinu dostávali vyučující podle stávajícího zákona zpravidla o 25 % vyšší ohodnocení než za hodinu řádné výuky. Na jedné střední škole však rozlišovali mezi suplovanou a přesčasovou hodinou, což se promítalo do jejich rozdílného ohodnocení: *„... u přesčasové hodiny tam byl, myslím, 25% příplatek a u suplované byla průměrná mzda nebo hodinová nebo něco takového.“ (SŠ1)*

¹⁵ Výňatky z rozhovorů s řediteli/kami základních a středních škol jsou uváděny v kurzívě a v plném přepisu, tj. včetně hovorového jazyka. Každý výňatek je identifikován údaji v závorce, který představuje stupeň školy (základní či střední) a pořadové číslo školy, tj. 1–5. Výňatky z rozhovorů slouží k ilustraci a doplnění uváděných zjištění.

¹⁶ Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

Na další střední škole pak vyučující za přesčasové hodiny dostávali 90% příplatek: „Učitel má týdenní vyučovací povinnost 21 hodin. Ale jeho povinnost pracovat je 40 hodin, takže když to odučil, tak se mu ta 1 hodina odměnovala jako průměrná hodinová mzda, což byla jako týdenní čtyřicetina, ale krát 1,9 a něco, protože se to bralo jako hodina vyučovací, na kterou byla potřeba příprava.“ (SŠ3)

Někde také nebyly za suplování považovány hodiny, které vyučující odučili mimo svou aprobaci či o kterých se nedozvěděli s dostatečným předstihem, aby se mohli připravit na výuku: „A suplovaná hodina – pokud tam učil svůj předmět nebo se mohl připravit alespoň den předem, tak jsme ji brali jako přesčasovou práci. Pokud se to dozvěděl o přestávce předtím a nebyla to jeho aprobace, tak jsme to brali jako hlídání dětí.“ (ZŠ5) Další ředitel (ZŠ3) zmínil, že na některých školách bylo běžnou praxí hodiny, které vyučující supluje, sčítat a započítávat je coby náhradu za dny volna.

Dalším příkladem rozdílného výkladu jsou **příplatky za třídnictví**, které se na většině škol pohybují v rozmezí od 400 do 800 Kč podle náročnosti práce s danou třídou. Na základních školách jsou obvykle vyšší příplatky za třídnictví v prvních a devátých třídách, na středních ve čtvrtém ročníku. Vyšší jsou obvykle také příplatky za třídnictví ve třídách s vyšší koncentrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Existují však i jiné přístupy. Například na jedné střední škole jsou vypláceny fixní příplatky a rozdíly v rozsahu i kvalitě práce se promítají do osobního ohodnocení: „My dáváme každému třídnímu stejně a plus někdo má ještě vyšší osobní, protože to dělá líp a někdo má menší, protože to dělá hůř. Ale tu částku mají 700 Kč za třídnictví, pokud jsou v denním studiu, dálkaři 450 Kč.“ (SŠ1)

Jednotlivé základní školy také přistupují různě k odměňování za **vedení kroužků** či další vzdělávání vyučujících. Pokud jde o kroužky, uzavírají na některých školách s vyučujícími dohodu o provedení práce, jinde se tato činnost promítá do odměn. Na další škole kombinují dohody o provedení práce s odměnami: „Těch 35 Kč, to je přímo podíl na doplňkové činnosti, to je jako odměna doplňkové činnosti. A těch 45 Kč, na to oni mají smlouvu – dohodu o činnosti.“ (ZŠ3) Na některých školách se dohody uzavírají pouze v případě, že se do kroužku zapíše vyšší počet dětí (12). Pokud kroužek tento limit nesplní, kompenzuje se to jiným způsobem, například výše nastíněným sčítáním hodin na volno. „Jsou kroužky, které máme na dohodu, pak je to 60 Kč za hodinu. A jestli nemá kroužek placený extra, tak jsme to až doposud dělali tak, že ti, co vedli ten kroužek, bylo to, jako by učili zadarmo a ty hodiny si střídali na prázdniny. Zkrátka, když měl 5 hodin kroužků, tak za to měl volno, neukládala se mu na prázdniny žádná práce.“ (ZŠ4)

Další vzdělávání vyučujících některé školy podporují prostřednictvím nenárokové složky platu, časté však je, že školy při stanovení platu nijak nezohledňují. Pokud se vzdělávání do platu promítá, pak obvykle prostřednictvím zvláštních odměn: „Na platu se to přímo neodráží. Maximálně se to tak může odrazit, když se dělá mimořádná odměna.“ (ZŠ3) Poměrně časté také je zohledňování vzdělávání v osobním ohodnocení: „Je to hodnocený v tom osobním příplatku, protože ten se stanoví taky právě podle toho, kolik akcí, buď pravidelně člověk navštěvuje, anebo potom jak jsem říkal, když zbudou odměny, tak je to jedno kritérium přiznávání odměn.“ (ZŠ2)

Názor vedení škol, které další vzdělávání přímo neodměňují, dobře vyjadřuje výpověď ředitele jedné ze středních škol: „Přímo na to nekoukáme. Mohlo by se to promítnout, až když... Samotné vzdělávání je mně jako zaměstnavateli k ničemu – k čemu je platný Doc., JUDr., Ing., když učí mizerně? Pokud se to vzdělání objeví v úrovni odborné nebo pedagogické práce, samozřejmě osobní ohodnocení na to pamatuje a tam se to projeví. Pokud jenom nashromáždí štos potvrzení, že to absolvoval, a nikde to vidět není, tak za to určitě nedostane ani korunu.“ (SŠ4)

Všechny uvedené výroky a zjištění ukazují, jak široké jsou možnosti ve výkladu zdánlivě jednoznačných informací. Pestrost přístupu přitom neexistuje pouze napříč školami, ale i uvnitř každé z nich. To je v podkapitole 4.3. dáno do souvislosti s rozdíly v odměňování žen a mužů, které vycházejí z genderových stereotypů.

4.2. Nenároková složka platu

Vzhledem k tomu, že pro stanovení nárokové složky platu platí relativně úzká pravidla, větší prostor pro rozdílné interpretace a přístupy se nabízí v oblasti nenárokové složky platu. Pro její výpočet jsou sice rámcově vymezená pravidla ve vnitřních platových předpisech jednotlivých škol, ale konečné rozhodnutí ohledně výše ohodnocení je výhradně v pravomoci vedení školy, které však mnohdy využívá i konzultace s nižšími řídicími strukturami (např. vedoucí předmětových skupin, vedoucí pracovních oddělení). V této souvislosti je zajímavé, že přístupy jednotlivých škol k nenárokové složce platu se v řadě aspektů liší.

Začneme-li **osobním ohodnocením**, dá se obecně říci, že je implicitně dále děleno na dvě části. První část zohledňuje činnosti, jež jsou takřkajíc rutinní povahy a patří k běžnému chodu školy jako například správcovství kabinetu, vedení předmětové komise či příprava maturitních zkoušek. Pro tyto činnosti mají ředitelé a ředitelky často stanovené fixní částky (nejčastěji ve formě tabulek), které jsou vypláceny, pokud má škola dostatek finančních prostředků: „Já mám tabulku na tyto opakující se akce. To znamená, pokud se někdo účastní maturit jako místopředseda, tak je tam jisté rozmezí od do Kč. Zase podle toho, kolik je peněz. Ten člověk to dostane natvrdo nárokově. Tak je to definováno a i je to známo.“ (SŠ5)

Výčet těchto „rutinních“ činností a způsob jejich ohodnocování se ovšem na jednotlivých školách liší. Na některých například nemají předmětové komise, jinde ředitel vedení předmětové komise ohodnocuje subjektivně a nemá tedy předem určené konkrétní částky. Lišit se také může způsob stanovování příplatků za třídnictví (viz výše), odměňování správcovství kabinetů atd.

Určení výše druhé části osobního ohodnocení se na těchto školách odvíjí od subjektivního posouzení práce dané osoby vedením školy a v principu zde nefigurují žádné fixní částky. Ředitelé/ky subjektivní vliv při stanovování částek konstatují, avšak nepovažují jej za problematický. Nevidí v něm potenciální zdroj znevýhodnění některých vyučujících. „Máme ještě složku osobní individuální hodnocení, takže v tom se ti jednotliví vyučující liší. Ale nemáme to nějak kvantifikované, že řekneme, když byl na školení 3x, tak bude mít v osobním 150 Kč, když 2x tak jen 100, to ne. Toto je hodně subjektivní.“ (SŠ3). „Tak tam to je bohužel subjektivní. To se nedá nijak zkvantifikovat, takže já mám dost bohatou hospitační činnost a protože už tady dělám tu funkci řadu let a kolektiv se nemění, takže už v podstatě jednotlivé

pracovníky znám, tak většinou přihlížím k tomu, jakých úspěchů dosahují v práci nebo jak moderně učí, v našem případě – jak já říkám zdravě – a jak se projevuje jejich aktivita v těch dalších vzdělávacích akcích anebo když potom škola pořádá nějaké mimořádné akce, jak se do těch akcí umí zapojit. Takže na základě toho konstruuji, ale jak říkám, je to vyloženě subjektivní pocit." (ZŠ2), „Kolik za to, kolik za iniciativu, jak to ohodnotit? To je subjektivní, s tím se prostě nedá hnout, to se nedá změřit." (SŠ4)

Na některých školách se důraz na subjektivní posouzení týká celého osobního ohodnocení. Pro žádný jeho segment neexistují pravidla či fixní částky. Celá nenároková složka platu je tak v podstatě stanovena na základě subjektivního rozhodnutí vedení školy. „Jenom ví, že je za to odměněn. Ale kolik, to by se musel podívat u sebe. Ale neví 'dostanu 500 Kč za to, že dělám šéfa předmětové komise'." (SŠ2), „Nemáme jako třeba, že za tohle je od do, to ne. Školy mají – já jsem to viděl – bodový systém, za všechno si dělají čárky, jeden bod je 100 Kč. To je tak administrativně překombinovaný... Stejně každý, kdo v tý škole je měsíc, dva, podívá se, tak ví – aha, ten dělá dobře, ten špatně. My nepotřebujeme žádný tabulky. I když někdo může říct, že to je subjektivní atd. Trošku určitě, ale každý, kdo se v takto malé škole pohybuje, tak to pozná." (SŠ1)

Pokud jde o obecné povědomí o částkách za jednotlivé rutinní činnosti, na některých školách je vyučující znají. „V okamžiku, kdy se [částky] mění, tak my jim řekneme..." (ZŠ3) Častější je však případ, kdy mají vyučující pouze rámcovou představu bez znalosti konkrétních částek. „O částce určitě představu neměli. Vzhledem k tomu, že ten rozpočet na nenárokové složky je tak nízký, a i to, že osobní příplatek se má měnit maximálně 2x do roka, tak to u nás není možné realizovat." (ZŠ4), „Nezveřejňujeme to, aby si to učitelé mezi sebou nějak přepočítávali, to ne." (SŠ3), „Tu tabulku nemohu samozřejmě zveřejnit, ale znají názvy těch jednotlivých aktivit, to vychází z těch kritérií vnitřního řádu a kolektivní smlouvy a na požádání ukážu, ale jenom jeho, nemůže se porovnat s těmi ostatními." (SŠ2)

Když byli ředitelé/ky konkrétně dotázáni, proč nesdělují vyučujícím konkrétní částky, nejčastěji zmiňovali skutečnost, že není předem známa výše prostředků určených na nenárokovou složku platu. Jedna ředitelka například na otázku, zda jsou známy orientační částky, odpověděla: „Ne, ne. Ty máme my vždycky na každý rok, protože se vám mění vždy ty částky, které máte k dispozici. Takže my si to na každý rok jinak ohodnotíme, ale neliší se to nijak moc. Asi tak 3 roky to už zůstává stejné. Ale nezveřejňujeme to." (SŠ3)

Z uvedených výpovědí vyplývá, že na většině škol jsou k dispozici pouze rámcové informace o podmínkách odměňování. **Nízká transparentnost podmínek a pravidel** může snižovat motivaci vyučujících vůči zapojení do aktivit, které jsou odměňovány (neví se však v jaké míře a v jakém poměru vůči jiným aktivitám). Podstatné rovněž je, že nízká transparentnost vytváří prostor pro případné zvýhodňování některých vyučujících.

Kromě osobního ohodnocení jsou součástí nenárokové složky platu i **odměny**. Ty jsou obvykle vypláceny, pokud na ně má škola prostředky, jednou či vícekrát v roce (plošné odměny) či při výjimečných situacích. „Takže v průběhu roku se kdykoli dávají odměny za činnosti navíc přesně definované, tzn. někdo se zúčastní něčeho,

viz těch maturit nebo vyjíždí ven, inventarizační komise na konci roku, tak za to se dostane kdykoli v roce. A pak jsou pracovně plošné odměny, kdy se ke konci roku před Vánoce nebo rozloženo do 2 měsíců, rozděluje a vyrovnává zbytek mzdového fondu na nárokové složky a tam jsou odměny podstatnější pro všechny pracovníky." (SŠ5)

Přístupy ke stanovování plošných odměn se na jednotlivých školách liší. Někde jsou odvozovány od osobního ohodnocení: „V podstatě se to vztahuje úměrou většinou k hrubému platu toho zaměstnance, protože v tom už je zobrazena i kvalita práce, protože se tam zobrazuje zpětně zase i ten osobní příplatek. Ale není to natvrdo, že by se to někomu vypočetlo na korunu a on to musel dostat, může se to díky dalším okolnostem upravit nahoru nebo dolů, protože to je odměna nenároková" (SŠ5). Na jiných školách je udělují za konkrétní činnosti: „Takže ty odměny, který my vyplácíme, jsou jednou za půl roku a my máme zveřejněno, který kritéria my bereme v úvahu. Jako třeba mimořádná aktivita v tom, že jedou na lyže, tak až když budeme rozdělovat odměny, tak mají trošku vyšší odměnu za tohle. Nebo když některým učitelům dáváme spojovaný hodiny, tak za to jim dáváme. Ty jejich hodiny vlastně nabouráváme, protože to není žádná hodina navíc, tak to odměňujeme, nebo exkurze. A pak ještě za tu dlouhodobě dobrou práci sem tam nějakou odměnu, ale to záleží spíš na tom, kolik nám potom zbude." (SŠ3)

Přitom minimálně na jedné škole nepracují se žádnou fixní částí odměn, která by se nějakým způsobem odvíjela od průměrného platu. Vyučující tak nemají určenu žádnou základní úroveň odměn, která by byla dále navyšována na základě konkrétních aktivit, a odměny jednotlivých vyučujících se tedy mohou značně lišit. „Diferencováno to bylo právě na základě toho, co jsem říkal: vzdělávací aktivity jednotlivých učitelů, akce, kterých se zúčastnili nebo nám pomohli zorganizovat na škole, prostě něco, co ten učitel opravdu udělal navíc. I náročnost funkce garanta, počet soutěží, který zorganizoval, ještě navíc spolu za to, když děti měly úspěch v té soutěži i ve vyšších kolech, takže to potom se promítlo v tom, že někdo opravdu měl třeba 10 000 Kč a někdo 200, 300 Kč." (ZŠ2)

Za zmínku stojí i skutečnost, že ředitel jedné ze středních škol v podstatě odmítl princip pravidelného a hromadného rozdělování odměn: „Vlastně to je paušální rozdělování zbývajících finančních prostředků, které eventuálně škole zbyly. Mně se to nelíbí, proto jsme přikročili k tomu, že pokud to jde, tak vyplácíme odměny u těch lidí, který se účastní, 'hned teď'. Výjimečně se stává, že eventuálně na konci roku - zhodnotit práci a další činnosti, které se během toho roku dějí - dát odměnu." (SŠ4)

V průměru se plošné odměny pohybovaly v řádu tisíců korun, ač na jedné škole se průměr vyšplhal na deset tisíc korun. Nicméně, jak bylo zmíněno, na některých školách jsou mezi odměnami jednotlivých vyučujících značné rozdíly a celkový průměr podává značně zkreslený obraz o odměnách jednotlivých vyučujících.

Nenárokovou část platů většinou neurčují ředitelé a ředitelky sami, ale v konzultaci se svými zástupci či zástupkyněmi a v případě větších škol s dalšími vedoucími pracovníky (např. vedoucí úseků, vedoucí školní jídelny atd.). Jeden ředitel také uvedl, že osobní příplatky projednává s odborovou organizací: „Ale třeba když je změna ve stanovení osobních příplatků, tak se to zásadně projedná s výborem nezávislé odborové organizace. Můžou se tak k tomu vyjádřit, k tomu, že třeba ten

důvod ředitel správně neposoudil nebo nemohl vědět, čili je to možné dopracovat." (SŠ5)

Někteří ředitelé/ky považují prostor, který mají k dispozici pro diferenciaci mezi jednotlivými vyučujícími, za nedostatečný. Přitom hovoří o tom, že současný stav je nemotivující z hlediska osobního nasazení jednotlivých vyučujících. „Nedochází k ničemu jinému než k nivelizaci platu ve školství. To je naprosto jasný, protože jestliže tarifní plat vzrostl z 10000 na 18000 za x let a osobní příplatky se nezvýšily, zůstaly stejné, ba naopak, tato složka klesá, tak kde máte motivační složku pro toho člověka? 800 při 8000 Kč, to bylo 10 %. 800 při 18000 Kč, jsme asi tak na 3,5 %. Je to motivační? Vyplatí se mi něco dělat? A já tvrdím, že nadtarifní složky by měly tvořit minimálně ¼ platu." (ZŠ5), „Nemyslím, že ve školství by bylo málo peněz, ale měla by tam být větší možnost ty peníze rozdělovat víc motivačně. Ta pohyblivá složka by měla být podstatně větší, než je." (SŠ2), „Motivace z toho větší nebude, dokud ta částka, která je daná, nebude vyšší. Protože upřímně řečeno, jestli by šlo o osobní příplatek v průměru 5 % tarifní mzdy, tak to motivace není. To není ani úměrné té práci, kterou je třeba vykonat navíc. Jakmile by se příplatek pohyboval kolem 25 %, tak už ta motivace začíná být větší. Ale nic se nemění, protože % na příplatky a odměny se bohužel nezvyšuje. A tendence naopak odborů je, ty mzdové prostředky přesunout do tarifů, a proto neustále tlačí na navyšování tarifních." (SŠ5)

Z výše uvedeného je patrné, že systém odměňování na základních a středních školách zdaleka není tak jednotný, jak by se mohlo na první pohled zdát. **V rámci nárokové i v rámci nenárokové složky platů existuje prostor pro rozdílné interpretace a potažmo rozdíly v odměňování** jak mezi jednotlivými školami, tak i v rámci škol samotných. Ten je pochopitelně podstatně větší v případě nenárokové složky, kterou sice vedení škol stanovuje v mezích daných vnitřními platovými předpisy, ale ty vesměs nespecifikují konkrétní částky či rozpětí finančního ohodnocení za jednotlivé aktivity, takže se jedná o víceméně subjektivní rozhodnutí.

Ani rozšířený názor, že nároková složka platů nedává vedení školy možnost ovlivnit výši platů jednotlivých vyučujících, není přesný. I zde existuje prostor pro diferenciaci, např. prostřednictvím přesčasových hodin. Tato rozhodnutí mají nezanedbatelný subjektivní rozměr a mohou být strukturována převládajícími kulturními vzorci a stereotypy. Těmto otázkám je věnována další částí analýzy.

4.3. Odměňování vyučujících z genderové perspektivy

Analýza dostupných statistik prokázala systematické rozdíly v odměňování podle pohlaví. Platy žen na základních a středních školách jsou nižší než platy mužů. Tento rozdíl nelze zcela vysvětlit skutečností, že muži jsou procentuálně výrazně více zastoupeni mezi řediteli škol, kteří mají obecně vyšší platy. Je tedy zřejmé, že existují další mechanismy, prostřednictvím kterých se tyto rozdíly reprodukuje. Následující text nabízí hlavní zjištění a vysvětlení, která vyplynula z údajů poskytnutých řediteli/kami prostřednictvím formulářů a rozhovorů.

Při analýze výše zmíněných formulářů vyšlo najevo, že nejmarkantnější rozdíl mezi učiteli a učitelkami se týkal počtu přesčasových hodin. Na všech zkoumaných školách měli **muži v průměru více přesčasových hodin než ženy**. Celkový poměr přesčasových hodin mužů vůči přesčasovým hodinám žen byl 10,2 : 6,2 (8,7 : 3

v případě základních škol a 11,2 : 8,5 v případě středních škol). Jelikož přesčasů jsou finančně kompenzovány, liší se v důsledku rozdílného počtu přesčasových hodin i finanční částka. Část platu vycházející z přesčasů činil u žen na základních školách v průměru 469 Kč a u mužů 1 347 Kč. Na středních školách ženy v průměru byly za přesčasů ohodnoceny 1 245 Kč a muži 1 540 Kč. V případě základních škol tak finanční kompenzace za přesčasů činila u žen 35 % kompenzace mužů, zatímco na středních školách to bylo plných 81 %. Míra přesčasových hodin byla na středních školách u mužů a u žen podstatně vyrovnanější než na školách základních. Jak bude ukázáno níže, z velké části tento rozdíl spočívá v genderových stereotypoch.

Přestože vzorek vyučujících nebyl vybírán náhodně, mají tato čísla značnou vypovídací hodnotu. A to jednak proto, že byly dávány dohromady dvojice s obdobnými charakteristikami, ale i proto, že šlo v souhrnu o 59 žen a 36 mužů¹⁷. S ohledem na významnost tohoto zjištění byl v rozhovorech věnován prostor tomu, jak se k rozdílům v přesčasech ředitelů a ředitelky staví a jaké případně vidí příčiny jejich vzniku.

Jedním z mechanismů, kterými vznikaly systematické přesčasové rozdíly, bylo přidělování tzv. **pravidelných přesčasů**. Ty vedly k permanentnímu překračování 22, resp. 21 hodin přímé výuky. Z rozhovorů vyplývá, že důvody k přidělování pravidelných přesčasů byly různé. Za některými však přímo stála genderová očekávání. Z hlediska rovného přístupu k mužům a ženám jsou nejproblematictější vysvětlení, která přímo odkazují na vědomé zvýhodňování mužů. V tomto smyslu se otevřeně vyjádřili dva z ředitelů základních škol. Jeden (ZŠ2) na otázku, proč mají muži pravidelné přesčasů, odpověděl: „*No, abychom jim vylepšili trochu platové poměry jejich, protože ti si rádi přivydělají.*“ A dále vysvětlil, že: „*Větší šanci [si přivydělat] mají proto, že všichni mají rodinu a že přece jenom si myslím, že by muž měl nějaký výdělek do rodiny přinést, takže se jim ta šance dává a myslím, že je to vyloženě důvod tradice a nikoli nějaký jiný. Racionální důvod proto jiný není, než že mám pocit, že ten muž by si měl vydělat a aby nám taky vydržel.*“ (ZŠ2)

Druhý ředitel nabídl následující vysvětlení: „*Hlavním kritériem je odbornost toho pracovníka, čili jestli někdo má angličtinu a je jí 24 hodin, tak má 24 hodin a získává 2 přesčasů. Dalším hlediskem je, že by to mělo být kvalitně odučeno, ne že to tam odstojí, ale tohle hledisko nastává výjimečně, protože sbor je z 98 % kvalitní, který tu práci odvede. A samozřejmě tu práci přesčasovou jsme se snažili dát především mužům, to je asi trochu diskriminace. Jednak ty povinnosti mateřské, které ženy mají ..., ti muži nejsou svazováni. A je to jedna z cest, jak ten chlap si mohl nějaké peníze přivydělat. Takže hledisko první - aprobace. Ale pokud jsme se rozhodovali v takových jako sportovní výchovy, informatiky apod., tak v tom se snažíme dát těm mužům, ti domů tolik nechvátají.*“ (ZŠ5) Zároveň také zmínil, že: „*...zejména chlapi se zase ptají, budu mít nějaký přesčas? Nějakou tu kačku si přivydělat chci,*“ a přidal osobní poznámku: „*Já sám jsem byl rád, když jsem měl přesčas jako kantor.*“ (ZŠ5)

Dva z osmi ředitelů-mužů tedy v případě pravidelných přesčasů **vědomě zvýhodňovali muže na úkor žen, protože pracovali s tradiční představou muže jako živitele rodiny**. Zároveň nevyhnutelně diskriminovali ženy na základě jejich pohlaví a souvisejících genderových stereotypů. Obě uvedené výpovědi zároveň naznačují, že muži jsou asertivnější, pokud jde o přesčasů a aktivně o ně

¹⁷ Počet mužů je nižší, protože byli zahrnováni opakovaně vícekrát než ženy (viz výše).

žádají. Dále dokumentují, že tradiční dělba práce v rodině, kdy ženy mají primární zodpovědnost za výchovu dětí a chod domácnosti, přispívá k jejich diskriminaci na pracovním trhu, pokud zaměstnavatel uvažuje v rámci genderových stereotypů. Konečně druhá výpověď odhaluje, že muži-ředitelé mohou zvýhodňovat muže-učitele na základě sdílené osobní zkušenosti a z ní plynoucího pocitu sounáležitosti.

O tom, že tato praxe není čímsi vzácným, svědčí i odpověď dalšího z ředitelů na otázku, zda si myslí, že může existovat nějaký rozdíl ve mzdách podle pohlaví. „Myslím si, že ano, že znám i školy, kde se to asi projevuje. Víím, že na jedné škole kolega dával kamarádům učitelům výrazně víc než učitelkám. Nevím, jestli to tam je ještě teď, ale bylo. Znal jsem jak ty kluky, tak ty kolegyně, to bylo ´to je hrozný, já nemám skoro vůbec žádný osobní´ a zase jsem věděl od kluků ´jo, to je dobrý´ [šeptem]. A zas nějaký rozdíl mezi nimi pedagogický, to nebyly. Takže se to může stát.“ (SŠ1)

Dalším aspektem, který ředitelé a ředitelky identifikovali v souvislosti s přidělováním pravidelných přesčasů a přesčasů obecně, byla **aprobace** konkrétních vyučujících, přičemž se zdá, že aprobační předměty s větším zastoupením mužů, jako je tělocvik či programování, jsou z hlediska pravděpodobnosti získání přesčasů výhodnější. V případě pravidelných přesčasů, jde o to, že: „Většinou je to tak, že ti muži jsou tělocvikáři...A protože u nás ten tělocvik je nutný ve dvouhodinových, tak když tam má přesčas, tak má 2 hodiny navrch v tom úvazku, a to v tom dubnu bylo. Má tedy 2 hodiny navíc, to už máte u mužů 4 hodiny navíc oproti ženám.“ (ZŠ4), „Tak já mám jen toho jediného [muže], a u nás on má 3 hodiny přesčasový, teď ještě navíc začal studovat, takže spíš jako že pořád učí a ještě běhá po tělocvičnách, takže spíš může být vytížený míň než ty kolegyně, které jsou tady k dispozici.“ (SŠ1)

Aprobace má přímý vliv i na množství odsuplovaných hodin, respektive na příležitost suplovat. Ředitelé/ky k tomuto uváděli: „V podstatě záleží na tom, kdo jak má postavený rozvrh, takže je pravda, že třeba muži, kteří učí informatiku, tak ti učí převážně v koncových hodinách a v odpoledních hodinách, aby se využila učebna informatiky na celý den, takže ti mají třeba víc okýnek během dopoledne, takže mají třeba i víc možností suplovat, než má třeba učitelka češtinářka, která má v podstatě všechnu výuku v ranních hodinách.“ (ZŠ2), „Je to i tím, že jsou [muži] možná i jako použitelnější v tomto smyslu. Buď je to skladbou aprobační, to znamená, že ti muži jsou většinou... jako třeba kolega tělocvikář. Spousta těch tělocviků začíná třeba 5. hodinou a jde to někam do odpoledne. To znamená, že on je zase to dopoledne použitelnější, než když je to češtinářka, která jede od 8 do 10.30 nepřetržitě.“ (ZŠ3)

Tento mechanismus tedy nevychází z vědomé snahy zvýhodňovat muže, nicméně se však také odvíjí od genderově podmíněných kulturních vzorců, jež jsou charakteristické pro naši společnost. Na jejich základě si muži volí častěji aprobace, které odpovídají oborům obvykle spojovaným s maskulinitou.

Na druhou stranu je třeba podotknout, že pravidelné přesčasy byly často přidělovány výchovným poradcům a poradkyním, kteří mají ze zákona sníženou přímou pedagogickou činnost. V našem vzorku tuto funkci vykonávaly častěji ženy než muži (8:2), přičemž čtyři z nich měly pravidelný přesčas v porovnání s jedním mužem. Nicméně k situaci druhého výchovného poradce dotyčný ředitel poznamenal, že: „u něj se to suplování nabízí víc tím, že tím, že má snížený ten úvazek, tak má víc těch oken. Takže je častěji použitelnější.“ (ZŠ3) V tomto konkrétním případě se zdá,

že zmíněný muž dostává více příležitostí, pokud jde o nepravidelné přesčasy. Zároveň se jednalo o školu, kde měl výchovný poradce nejvyšší osobní ohodnocení ze všech vyučujících. Žádný z ředitelů škol, kde jsou výchovné poradkyně ženy, které nemají pravidelné přesčasy, nenaznačil, že by k nim přistupoval v podobném stylu.

Rozhodnutí o přidělení pravidelných přesčasů je v pravomoci ředitele/ky školy, ale ten je obecně dělá ve spolupráci s dalšími orgány školy (zástupce/kyně, předmětové komise aj.). To jsou velmi důležitá zjištění z hlediska cílů této studie, protože je zřejmé, že budoucí výzkumy budou muset zohlednit i názory a postoje dalších vedoucích pracovníků/ic na základních a středních školách, jejichž rozhodnutí mohou mít významný vliv na odměňování učitelů a učitelek.

V souvislosti s přesčasy a suplováním je rovněž relevantní zmínit, že podle některých ředitelů ženy přesčasy někdy odmítají z rodinných důvodů. „*Spíš že je nechce [přesčasy], že to je náročný a nestíhá to. Většinou právě ze strany žen.*“ (ZŠ5), „*Ale může to být, protože zase třeba spousta matek může říct: ‚už mi ten supl nedávej, já potřebuji do školky‘. A tomu mužskému je to zase víceméně jedno, jestli je tady do dvou, tří nebo do čtyř hodin, takže klidně to může být.*“ (SŠ1), „*Neříkám, že to je u nás nějak výrazné, ale může to asi souviset s tím, že ta žena sama si řekne, což je stav společnosti, že chce míň hodin, protože její muž živitel neučitel vydělá dost...Takže jediná z její vlastní vůle.*“ (SŠ5) Do objemu přesčasové práce se tak opět promítá **tradiční dělba práce v rámci rodiny**. V rámci ní jsou ženy primárně spojovány s péčí o domácnost a děti, zatímco od mužů se naopak očekává zaměření na veřejnou sféru a tedy spíše nízká participace na domácích činnostech.

Je velmi pravděpodobné, že po přijetí novely zákona o pedagogických pracovnících se situace, pokud jde o pravidelné přesčasy, podstatně změnila. Zákonodárci zvýšili koeficient, kterým se násobí odměna za přesčasovou práci z 1,25 na 2,0. V důsledku toho se zdá, že se školám nevyplatí mít větší objem pravidelných přesčasů. To potvrzovaly výroky ředitelů a ředitelky škol. Nicméně není jisté, že by se měl také zásadně měnit přístup k přidělování suplování. Není ani zřejmé, že by mělo dojít ke změně genderově podmíněného přístupu ředitelů/ek k vyučujícím. Zvláště, pokud nebudou motivováni k hlubší reflexi genderových stereotypů a jejich negativních dopadů.

Výše prezentovaná zjištění je pochopitelně třeba dále doložit pomocí statistických analýz, které však není možné v současnosti realizovat, protože nejsou k dispozici odpovídající statistiky členěné podle pohlaví. Není například možné zjistit korelaci mezi objemem přesčasů a pohlavím na různých úrovních školského systému a ve vztahu ke konkrétním aprobacím. Přitom je důležité mít na paměti, že přesčasy se týkají nárokové části platu, která je obvykle považována za oblast, kde nemohou vznikat systematické rozdíly. Tento názor často sdíleli i dotazovaní ředitelé a ředitelky. „*Školství jako takové i v tom systému nedává příležitost, aby byly nějaký výrazný rozdíly mezi tím, jak bude odměňována žena a jak muž.*“ (SŠ1), „*Ono to ani dost dobře nejde, buď má kvalifikaci takovou, mají odpracovaná stejná léta, musí být zařazeni do stejné třídy.*“ (ZŠ3), „*Já ale především nevidím vůbec prostředek k tomu rozlišovat z hlediska odměňování muže a ženy. Jestli tady mám kantorku, které je stejně a má stejný počet praxe jako muž, tak tarifní mzdu má stejnou a musel bych tedy provádět diskriminaci toho nebo onoho pohlaví, abych rozlišil osobní příplatky. Já nevidím vůbec mechanismus, jak by k tomu došlo.*“ (SŠ5) Ve světle výše

uvedeného je zřejmé, že je tato představa zavádějící a že je navýsost urgentní začít shromažďovat relevantní **statistická data členěná podle pohlaví**.

Obdobný závěr platí i o **nenárokové části platu** vyučujících. Ta navíc nabízí prostor pro subjektivní posuzování a diferenciaci vyučujících. Na přímou otázku, zda dělají nějaké rozdíly mezi ženami a muži vzhledem k nenárokové části platu, ředitelé a ředitelky předvídatelně odpovídají záporně. To se týká i dvou ředitelů, kteří explicitně přiznávají, že zvýhodňují muže při přidělování přesčasů. „Ale jinak, že bych třeba diferencoval osobní nebo odměny jenom proto, že to je muž nebo žena, to ne.“ (ZŠ2), „V rámci odměn, příplatků se to [pohlaví] nepromítá.“ (ZŠ5) Je však otázkou, jak velkou váhu těmto tvrzením přikládá. Pokud ředitel nevnímá jako problematické zvýhodňování mužů v jedné oblasti, lze předpokládat, že stejná východiska a genderový stereotyp muže-živitele mohou a pravděpodobně budou strukturovat jeho rozhodnutí i v jiných oblastech, byť tato nemusí být vědomě reflektována. Přitom genderový stereotyp ženy coby matky a pečovatelky byl implicitně a někdy i explicitně přítomen ve výpovědích řady ředitelů a ředitelky. Následující výňatky to dobře ilustrují:

„Žena se asi tam [na první stupeň] hodí víc, protože vystupuje i jako máma. Když si vezmu pozici muže, tak je to takový ten předpoklad, že by měl zajistit rodinu a sehnat peníze a o děti se stará žena.“ (ZŠ1), „U těch kolegyň jsem zase přesvědčený o tom, že některý ty problémy dětí berou třeba z pohledu mámy a ony o tom přemýšlejí pořád, když jdou domů, pořád se jim to honí hlavou atd....U toho chlapa si myslím, že je to tak, že vychází s trochu víc vyčištěnou hlavou.“ (ZŠ3), „Zase žena bude mít výhodu, když bude mluvit s malými dětmi, protože ty děti mají bližší vztah k mamince doma, takže jsou schopný ji poslouchat možná víc než mužského, který přece jenom k nim má jiný přístup.“ (ZŠ4), „Já myslím, že už od přírody ano. Např. pokud ta žena má své děti, tak se jinak dívá na takové ty problémy dětí, které mají mimo školu.“ (SŠ2)

V uvedených výrociích jsou patrná stereotypní východiska. Ty spočívají v tom, že ženy jsou viděny jako homogenní skupina – tj. jednotlivé ženy si jsou podle představ těchto ředitelů/ek velmi podobné a vykazují shodné vlastnosti i schopnosti. Dále výroky pracují s jednoznačným **spojováním žen s mateřstvím a péčí o děti**. Přitom opomíjejí skutečnost, že některé ženy nejsou matkami a někteří muži se starají o děti.

Na druhé straně v rozhovorech byli **muži spojováni s autoritou, racionalitou, ambiciózností, nadhledem či ochotou riskovat**, což jsou tradiční aspekty maskulinního stereotypu. Následující výroky ukazují, jak ředitelé/ky uvažují o učitelích-mužích: „Muž má snad jedinečně tu výhodu, že už sám o sobě tím, že je muž, má větší respekt a autoritu, že mu dá prostě méně potíží zvládat třeba rozverné kolektivy, takže ten muž si to už svojí vlastní osobností asi dovede zorganizovat lépe.“ (ZŠ2), „Třeba když budu chtít uklidnit osmou třídu, ve které je $\frac{3}{4}$ pubertáků, který si myslí bůh ví co, tak určitě je můžu líp ukázněvat já, než když tam přijde učitelka, může být dobrá, šikovná, ale ti kluci se na ni dívají jinak.“ (ZŠ4), „[Muži] jsou mnohem racionálnější ve svém myšlení a opravdu jednájí pragmatičtěji než ty ženy většinou a zejména, když jsou to matikáři, výpočetní technika, ale i tělocvikáři.“ (SŠ1), „Já myslím, že v tomto směru jsou [muži] ambicióznější než ženský.“ (ZŠ4), „Já to nevidím jako problém muž – žena, ale jako že někdo je ochotný jít do toho risku a ti muži jsou víc ochotní riskovat.“ (ZŠ4)

Pokud jde o hodnocení významu vnímaných rozdílů mezi muži a ženami vzhledem k výuce, řada z dotazovaných ředitelů a ředitelky je prezentovala jako pozitivní v souladu s názorem, že: „V určitých situacích má výhodu muž a v určitých žena.“ (ZŠ4) Ženy podle nich mají výhodu v situacích, kdy je vhodný „mateřský“ přístup, muži v situacích, kdy je třeba si zjednat respekt. Podle jednoho ředitele je například ženský přístup obecně vhodnější pro výuku na prvním stupni základních škol (viz výše uvedená výpověď ředitele ZŠ1). Tento postoj je často spojen s názorem, že kvalita odvedené práce nezávisí na pohlaví. „Ale co se týče té kvality odváděné práce, tam si myslím, že není žádných rozdílů. Znam vynikající národkářky stejně tak jako vynikající národkáře a na druhém stupni kolegyně, které mají děti zpracovaný tak, že za nimi jdou stejně tak, jako za jinýma, takže v tom asi rozdíl není.“ (ZŠ3) Ředitelé tedy vnímají rozdíly ve vyučovacích stylech, ale považují je za rovnocenné z hlediska kvality výuky.

Nicméně existují i pojetí jiná. Jeden ředitel například považoval přístup žen k žákům/yním a výuce za problematictější a kontrastoval jej k přístupu mužů: „Některé kolegyně to berou tak nějak moc mateřsky tu svou třídu, moc se sžijí s tím 'moje děti' a někdo jim dá 5 a už to berou, jako by tu 5 dostala ona a berou to jako úporně pro svou osobu, že někdo škodí jim a ne, že ty děti se něco nenaučily. Takže někdy do toho berou až i city z jiný stránky. Ten mužský se povznese a řekne 'no jo, zase se nic nenaučily, mají samé pětky' a nebere, že je to útok na něj. Tak se tam může objevit až taková přecitlivělost, někdy až hysterie.“ (SŠ1)

V jiných rozhovorech ale naopak respondenti/ky zmínili problematičnost přístupu učitelů-mužů. „Učitelky jsou takové pečlivější, soustavnější, vyžadují to plnění úkolů tak, jak si to přesně připravili. Kdežto chlapi mají nadhled, něco dovedou přeskočit, vysvětlit nějakou zkratkou. Žákům se to ale vždy nelíbí. V práci mužského a ženského vidím velké rozdíly, ale nemyslím si, že je to vždy ve prospěch té mužské práce.“ (SŠ3)

Pouze ve dvou případech respondenti odmítli, že by podle nich existovaly rozdíly mezi muži a ženami. Ani jejich výpovědi však nebyly konzistentní ve smyslu, že by byly prosté genderových stereotypů. Jeden ředitel se například pozastavil nad tím, že na jeho škole má žena na starosti technicko-ekonomickou agendu, čímž naznačil, že tuto oblast (techniku) považuje za ideálně-typicky mužskou doménu. Navíc v obou těchto rozhovorech používali ředitelé pro ženy označení „dámy“, které má v běžné řeči nepřehlédnutelný ironizující podtext.

Vedle rozdílů, které přímo odkazují na genderové stereotypy, někteří ředitelé a ředitelky také poukázali na to, že se **životy mužů a žen v naší společnosti liší, pokud jde o rodinu a domácnost**. „Když si vezmu pozici muže, tak je to takový ten předpoklad, že by měl zajistit rodinu a sehnat peníze a o děti se stará žena.“ (ZŠ1), „Jednak ty povinnosti mateřské, které ženy mají... Ti muži nejsou svazováni.“ (ZŠ5), „Ale může to být, protože zase třeba spousta matek může říct 'už mi ten supl nedávej, já potřebuji do školky', a tomu mužskému je to zase víceméně jedno, jestli je tady do dvou, tří nebo do čtyř hodin.“ (SŠ1), „To může taky vyplývat z toho, že muži mají víc času, že nespěchají, nemají ty ženské povinnosti.“ (SŠ3) Tyto rozdíly byly typicky vnímány jako sociální fakt a z výpovědí nebylo zřejmé, že by dotazovaní reflektovali jejich paušalizující charakter. Muži a ženy byli konstruováni jako dvě odlišné sociální skupiny, jejichž životy jsou strukturovány různými sociálními zkušenostmi.

Přestože zde dotazovaní odkazovali na některé statisticky podložené rozdíly v životech mužů a žen, které se týkají rodiny a domácnosti¹⁸, je v těchto vyjádřeních patrný podtext genderové polarizace. Podle něho se předpoklad rozdílnosti mužů a žen používá jako organizační princip ve společnosti¹⁹. Dochází k „...dichotomizaci společenského světa na maskulinní doménu placené práce a femininní doménu domova a péče o děti, čímž se udržuje genderově podmíněná dělba práce a zakrývá se potřeba institucionálních mechanismů...které by každému umožnily participovat v obou doménách...a k reprodukci mužské moci tím, že je kulturní diskurs používán ke zkreslování těch nejkřiklavějších příkladů pohlavní nerovnosti, které jsou prezentovány jako pouhý důsledek pohlavní rozdílnosti“²⁰. Ačkoliv v průměru muži věnují domácnosti a rodině výrazně méně času a energie než ženy, životy jednotlivých mužů a žen se mohou z těchto statistických stereotypů zcela vymykát.

Je také významné, že ředitelé a ředitelky nevnímali systematické rozdíly mezi ohodnocením žen a mužů jako problém a nereflektovali širší implikace těchto genderových nerovností. Jedna ze dvou ředitelky v této souvislosti například poznamenala, že *„ti muži můžou mít i spravedlivě vyšší plat, protože se tomu víc věnují a můžou vzít i takovéto práce, které se hodnotí v tom osobním ohodnocení.“* (SŠ3) Toto tvrzení ukazuje, jak samotný koncept spravedlnosti závisí na úhlu pohledu, protože dává smysl jen v omezeném kontextu světa placené práce. Pokud do rovnice zahrneme i výše zmíněné rozdíly v objemu energie a času, který ženy a muži v naší společnosti vynakládají na neplacenou práci v domácnosti a v rodině, je spravedlnost současného systému mnohem spornější.

Obecně má tedy většina z dotazovaných ředitelů a ředitelky za to, že existují významné rozdíly mezi muži a ženami i mezi učiteli a učitelkami. Implicitně **pracují s principem genderové polarizace**²¹ a v jejich výpovědích **lze identifikovat běžné genderové stereotypy**. Nakolik tato východiska ovlivňují jejich rozhodnutí, pokud jde o odměňování učitelů a učitelek, nelze v současnosti určit, jelikož nejsou k dispozici odpovídající statistiky. Nicméně existující výzkumy²² a dostupné agregované údaje o odměňování žen a mužů (viz kapitola 3) naznačují, že skutečný stav věcí je obecně v rozporu se subjektivními pocity dotazovaných ředitelů a ředitelky, kteří vesměs vylučují, že by přistupovali k ženám a mužům v platových otázkách rozdílně.

Jedním z možných důvodů tohoto nesouladu je skutečnost, že ředitelé a ředitelky zřejmě nedoceňují, že argumenty stavící na genderových rozdílech a stereotypech mají své praktické dopady. Jsou totiž zpravidla používány jako **ospravedlňování pro rozdílné ohodnocení práce žen a mužů**, a to i v případech, kdy nemá žádnou faktickou příčinu. S jistou mírou zjednodušení lze říci, že rozdíly, které lidé dělají na úrovni jazyka (tj. mluví o ženách a mužích v duchu genderových stereotypů), mají vliv na jejich rozhodování v reálném životě, včetně rozhodování v oblasti odměňování.

¹⁸ Např. Čermáková a kol., 2000.

¹⁹ Bem, 1993.

²⁰ Bem, 1993, str. 194-195.

²¹ Genderová polarizace představuje hluboké členění společenských struktur, osob, činností atd. na ženskou a mužskou, přičemž toto členění je považováno za samozřejmé a přirozené.

²² Viz např. Renzetti a Curran, 2004.

Tím samozřejmě nemá být řečeno, že každý, kdo nereflektovaně používá genderové stereotypy, musí nezbytně také zvýhodňovat muže na úkor žen. Avšak v návaznosti na genderové uspořádání, které staví proti sobě ženy a muže a mužům a všem, co s nimi souvisí, přičítá větší význam, je to značně pravděpodobné. O to urgentněji vyvstává potřeba vzdělávání vedoucích pracovníků/ic ve školství v problematice rovných příležitostí mužů a žen.

4.4. Reprodukce mužské dominance ve vedoucích funkcích

Poměr mužů a žen ve vedoucích pozicích v rámci základního a středního školství neodpovídá jejich statistickému zastoupení v odpovídající učitelské populaci (viz kapitola 3.2). Vyšší zastoupení mužů ve vedení škol než v pedagogických sborech se promítá i do celkového průměrného rozdílu v platech mužů a žen ve školství, protože finanční ohodnocení vedoucích pracovníků je vyšší než ohodnocení řadových vyučujících.

Dotazovaní ředitelé a ředitelky na tuto skutečnost také poukazovali, když přemýšleli nad příčinami systematických rozdílů v ohodnocení žen a mužů. Devět z deseti dotazovaných spontánně nabídlo vyšší zastoupení mužů ve vedoucích pozicích jako možné a většinou jediné vysvětlení. „*Já třeba, když jsem teď byla na poradě, tak tam byla většina ředitelů mužských, tak z toho vyplyne, že mužský musí mít vyšší platy, protože ředitelské platy jsou nesrovnatelně vyšší než platy učitelů. To je základ.*“ (SŠ3) Platnost tohoto vysvětlení je však pouze částečná. Na základě údajů z formulářů je patrné, že i tehdy, pokud porovnááme platy běžných vyučujících (tj. po vyloučení vedoucích pracovníků/ic), zůstávají rozdíly v odměňování žen a mužů v řádu několika desítek procent.

Právě proto z popsanych skutečností vyplývá důležitá otázka po mechanismech, které usnadňují mužům přístup k vedoucím funkcím v porovnání s ženami. **Proč se učitelé-muži častěji než učitelky-ženy dostávají do vedoucích funkcí?**

V uskutečněných rozhovorech někteří ředitelé a ředitelky tento stav prisuzovali **odlišným charakteristikám mužů a žen**, přičemž v jejich výpovědích lze vysledovat běžné genderové stereotypy. Muži byli považováni za ambicióznější, racionálnější či pragmatičtější. „*Já myslím, že v tomto směru [vedoucí funkce] jsou ambicióznější než ženský.*“ (ZŠ4), „*[Muži] jsou mnohem racionálnější ve svém myšlení a opravdu jednají pragmatičtěji než ty ženy většinou a zejména, když jsou to matikáři, výpočetní technika, ale i tělocvikáři. Jednají opravdu racionálněji než ty ženy. Zejména pokud jsou humanitně zaměřeny, tak asi mají obrovský problémy s nějakým tím hospodařením a vůbec s vyhláškami, se zákony, že to spíš berou přes city než přes rozum. Jako bez urážky...*“ (SŠ1) Jeden z ředitelů podotkl, že svou roli může hrát i uspořádání péče o děti, která je v rodinách obvykle spojována zejména s ženami. „*Jestli se ženám do těch funkcí nechce na těch větších školách? Protože do těch funkcích se dá vstoupit ve věku 30 let. To jsou u spousty žen ale ty děti ještě relativně malý, nemocný, tak se jim do toho třeba tolik nechce.*“ (ZŠ3)

Analýza rozhovorů však naznačila další zajímavé rozměry problému. Vyplynulo z nich například, že dva z osmi ředitelů-mužů byli **do funkce jmenováni před uspořádáním samotného konkurzu**, který následně potvrdil stav věcí. „*De facto*

to proběhlo takto. 20. listopadu 1996²³ byl ředitelem pan kolega. Odpoledne přišel a řekl 'zítra to přebíráš'. Já jsem byl statutární zástupce, pro školu byl vypsán konkurz, který proběhl v březnu 1997 a od 1. května 1997 jsem oficiálně ředitel." (SŠ4) Dále vyšlo najevo, že čtyři ředitelé-muži byli **vyzváni k účasti v konkurzu odcházejícím vedením školy**, které bylo vesměs reprezentováno muži. „A já jsem byl zase přemluvený bývalým vedením, protože ty taky měli obavy, co bude se školou až odejde.“ (SŠ1)

Co se týká samotných konkurzů na ředitelskou pozici, je zajímavá otázka **složení komisí**, které o kandidátech/kách rozhodovaly. Z rozhovorů vyplynulo, že jen v jednom případě v konkurzní komisi převažovaly ženy (2/3), přičemž se jednalo o střední zdravotnickou školu. V téměř polovině případů měli v komisi více než dvoutřetinovou převahu muži, ve dvou případech hovořili dotazovaní o vyrovnaném zastoupení bez bližšího upřesnění a v ostatních případech složení komise nebylo specifikováno. Ve dvou případech ředitelů-mužů nebyl žádný protikandidát, v dalších pěti případech ředitelů-mužů kandidovali pouze muži a ve třech případech byli mezi kandidátkami i ženy. Jinými slovy muži měli tendenci v konkurzním procesu dominovat jak z hlediska uchazečů o ředitelské pozice, tak i z hlediska zastoupení v komisích.

Tato zjištění naznačují, že vztahy mezi muži na základních školách a středních školách a konkrétně jejich vzájemná podpora při předávání vedoucích funkcí mohou být velmi důležité z hlediska reprodukce mužské dominance na řídicích pozicích. Jedná se o projev fenoménu tzv. mužských sítí, který byl opakovaně popsán a výzkumně potvrzen v řadě povolání.²⁴ Mužské sítě svědčí o tom, že muži mají tendenci vzájemně se podporovat a pomáhat si, a to pouze na základě genderové příslušnosti, nikoliv na základě bližší osobní známosti. Tato tendence je naopak velmi nízká mezi ženami.

Další skutečností, které je vhodné věnovat pozornost, je **aprobace** vyučujících, jež se dostávají do vedení škol. Téměř polovina z dotazovaných ředitelů-mužů původně byla učiteli tělocviku a třetina matematiky. Devět z deseti dotazovaných ředitelů a ředitelky mělo aprobace, které jsou obecně spojovány s muži (tělocvik, matematika, fyzika, základy techniky) či měli vzdělání v technických vědách. Této skutečnosti si ostatně povšimli i někteří ředitelé a dávali ji do souvislosti s organizačními schopnostmi, větší průrazností či racionalitou. „Asi jsou průraznější než ostatní jako ve všem. Třeba tam, kde češtináři mají zábrany, tělocvikáři zábrany nemají.“ (ZŠ1), „Já třeba vidím, že když se pořádají nějaké věci obecně, většinou jsou do toho namočený tělocvikáři nebo lidi, kteří mají směry trochu k tomu techničtějšímu. Ono když si to vezmete, když je někdo humanitně zaměřený, čte knížky, tak k tomu nepotřebuje něco organizovat, takže mu to není tak nějak dáno z podstaty té osobnosti. A taky něco jiného je zorganizovat si hodinu té češtiny a zorganizovat děti v tělocvičně, kdy potřebujete pohlídat bezpečnost, aby nestály, opravdu se pohybovaly, takže po té organizační stránce, myslím, že je těm tělocvikářům bližší.“ (ZŠ3), „[Muži] jsou mnohem racionálnější ve svém myšlení a opravdu jednají pragmatičtěji než ty ženy většinou a zejména, když jsou to matikáři, výpočetní technika, ale i tělocvikáři.“ (SŠ1)

²³ Všechna data jsou změněna z důvodu zachování anonymity.

²⁴ Kimmel, 2000.

Významným aspektem souvisejícím s aprobačními předměty je zapojení vyučujících do širších **mimoškolních aktivit**. Respondenti/ky například zmiňovali napojení vyučujících tělocviku na sportovní aktivity pořádané v rámci obce. „*Já třeba vidím, že když se pořádají nějaké věci obecně [obcí], většinou jsou do toho namočení tělocvikáři nebo lidi, kteří mají směry trochu k tomu techničtějšimu... Samozřejmě, když ten člověk s tím úřadem nějak spolupracuje, tak asi to povědomí je jiný než u člověka, který tyto věci nemá.*“ (ZŠ3) Jelikož tělocvik učí často učitelé-muži a současně sportovní aktivity pořádané obcí jsou obvykle vázány na sporty s převahou mužů (např. fotbal), stávají se tělocvikáři známou postavou obecního života. Tato známost a propojenost s lidmi, kteří zasedají v obecním zastupitelstvu, může následně sehrát výraznou úlohu při rozhodování o ředitelské funkci, neboť se jedná o člověka v místních podmínkách známého.

Obecně tento trend podtrhává potřebu výzkumu souvislostí mezi konkrétními aprobacemi, jejich genderovým zatížením a zastoupením jejich držitelů v řídicích funkcích.

5. Závěry a doporučení

Představená analýza finančního odměňování žen a mužů ve školství potvrdila, že ačkoliv se stanovování mezd řídí tarifním systémem, existuje zde velký prostor pro individualizaci a subjektivní ovlivnění. Vedení škol o mzdách vyučujících rozhoduje do velké míry na základě osobních pocitů, bez jasně stanovených pravidel a kritérií. Pravidla daná v rámci celého vzdělávacího systému jsou mnohdy vedením škol rozdílně interpretována a pravidla vytvářená v rámci jednotlivých škol nejsou vždy transparentní. Tato praxe je potenciálně nebezpečná. Nejsou-li pravidla dostatečně pevná a současně nejsou-li lidé, kteří o naplňování pravidel rozhodují, přiměřeně seznámeni s existujícími riziky, může se snadno stát, že do jejich úvah a rozhodování vstoupí stereotypní představy o ženách a mužích.

Analýza prokázala, že ředitelé a ředitelky škol vesměs uvažují o postavení žen a mužů v duchu genderových stereotypů. To znamená, že mají zevšeobecňující očekávání a představy, které ženy a muže jednoznačně spojují s určitou doménou, s určitými činnostmi a charakteristikami atd. Nebezpečí genderových stereotypů je o to větší, že si ředitelé/ky škol jen velmi zřídka uvědomují jejich existenci. Bez jejich znalosti a možnosti rozpoznání tak nemají ani příležitost se jejich vlivu bránit.

Genderové stereotypy přitom mohou mít na rozhodování vedení škol silně negativní vliv. V souvislosti s odměňováním to může vést k znevýhodňování některých vyučujících. Rozhovory s řediteli/kami škol prokázaly, že tendence ke znevýhodňování žen a přímému zvýhodňování mužů skutečně existují. V kontextu demokratického školství není možné takové tendence akceptovat, a to ani tehdy, pokud jsou motivovány dobrými úmysly či pokud jsou činěny z nevědomosti.

Na základě provedené genderové analýzy odměňování lze zformulovat následující doporučení pro další aktivity zodpovědných institucí, tj. zejména Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zřizovatelů škol a vedení jednotlivých škol:

- ❖ Doporučujeme důsledně členit všechny relevantní statistiky podle pohlaví. Formuláře P1-04 a P1a-04 používané Ústavem pro informace ve vzdělávání za účelem sběru údajů o českém školství by měly zahrnovat i znak pohlaví, podle něhož by byly tříděny informace ve statistických ročenkách.
- ❖ Doporučujeme vzdělávat vedoucí pracovníky/ice ve školství v problematice rovných příležitostí mužů a žen. Vzdělání v genderové problematice by mělo být zahrnuto jako standardní součást Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- ❖ Navrhujeme realizovat podrobná šetření zaměřená na rozdíly v odměňování žen a mužů v oblasti nenárokových i nárokových složek platů. V daných šetřeních doporučujeme zohlednit vedle nejužšího vedení škol také další významné osoby, jejichž rozhodnutí mohou mít významný vliv na odměňování pracovníků a pracovníc v resortu školství. Šetření by mělo zadávat Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, případně zřizovatelé škol.
- ❖ Navrhujeme realizovat výzkumy týkající se vztahů mezi vyučujícími a mezi školou a širším okolím, a to zvláště z hlediska případné reprodukce mužské dominance na řídicích pozicích. Výzkumy by mělo zadávat Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Literatura

Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender*. New Haven: Yale University Press.

Commission Staff Working Paper: Gender Pay Gaps in European labour markets – Measurement, analysis and policy implications. (2003). Brusel: Komise Evropských společenství.

Committee on Women's Rights and Equal Opportunities (2004). *Report on equal pay for equal value*. Brusel: Evropský parlament. «http://europa.eu.int/comm/employment_social/gender_equality/gender_mainstreaming/equalpay/equal_pay_en.html» [přístup 15. 8. 2005].

Čermáková, M. a kol. (2000). *Souvislosti a změny genderových diferencí v české společnosti v 90. letech*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Fischlová, D. (2002). *Analýza rozdílu pracovních příjmů mužů a žen*. Praha: VÚPSV.

Klapal, V. (2001). Je určitá aprobace i kvalifikačním předpokladem pro výběr do řídicí funkce? V *Sborník příspěvků z 9. celostátní konference ČAPV*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Pavlík, P. (2006). Gender: Úvod do problematiky. In: Smetáčková, I. (ed.) *Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.

Renzetti, C., a Curran, D. (2004). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.

Statistická ročenka školství 2004/2005 – Výkonové ukazatele. (2005). Praha: ÚIV.

Statistická ročenka školství 2004/2005 – Mzdy a zaměstnanci. (2005). Praha: ÚIV.

Ženy a muži v datech (2005). Praha: ČSÚ.

Publikace byla vydána v rámci projektu „Analýza odměňování žen a mužů ve školství“, který financovala Otevřená společnost, o.p.s.

Informace o projektu jsou dostupné na <http://www.osops.cz/cz/projekty/genderovarovnost/odmenovani-ve-skolstvi>.

Autorský tým: Ing. Petr Pavlík, Ph.D. a Mgr. Irena Smetáčková

Odborná recenze: Mgr. Marcela Linková a Ing. Ivana Procházková

Otevřená společnost, o.p.s., 2006

ISBN 80-903331-6-8

