

ASPEKT ®
knižná edícia

Autorky: Jana Cviková a Jarmila Filadelfiová
Zodpovedné editorky radu *Aspekty*: Jana Cviková a Jana Juráňová

Vydalo Záujmové združenie žien ASPEKT

Mýtna 38, 811 07 Bratislava

www.aspekt.sk

roku 2008 ako svoju 96. publikáciu a 10. publikáciu radu *Aspekty*.

Publikácia vyšla vďaka podpore Nadácie Heinricha Bölla v rámci projektu „Gender Democracy/Women´s and Gender Politics“.

 HEINRICH BÖLL STIFTUNG

Obálka a grafická úprava: Jana Sapáková

Copyright © ASPEKT a autorky 2008

Cover design © Jana Sapáková

Tlač VALEUR, s.r.o., Dunajská Streda

Prvé vydanie

ISBN 978-80-85549-82-9

EAN 9788085549829

rodový pohľad na školstvo

aspekty

klúčových
rizík

jana cviková
a jarmila filadelfiová

ASPEKT 

Editoriál	6
1. Školský systém a jeho možné riziká z rodového hľadiska	9
1.1 Sústava škôl a ich transformácia: decentralizácia a zriaďovateľské subjekty	11
1.2 Obsah výchovy a vzdelávania v pohybe a miesto rodovej rovnosti v ňom	19
2. Špecifiká školstva v rámci trhu práce	27
2.1 Rodová (ne)rovnosť na Slovensku	29
2.2 Školstvo patrí k odvetviam s najväčším zastúpením žien	39
2.3 Mzdy v školstve patria k najnižším v národnom hospodárstve	40
3. Rodové rozdiely či nerovnosti v rámci školstva	43
3.1 Odlišná študijná orientácia žien a mužov a jej formovanie	45
3.2 Rozdielne zastúpenie žien a mužov v učiteľskej profesii	57
3.3 Riadiace funkcie na školách vykonávajú ženy v menšej miere	64
3.4 Aj nízke mzdy v školstve vykazujú rodové rozdiely	66
3.5 Otázky okolo spoločenského statusu a uznania učiteľskej profesie	69
3.6 Starnutie pedagogických zborov	73
3.7 Niektoré rodovo príznačné charakteristiky učiteľského povolania	76
4. Učiteľská profesia ako otázka verejnej politiky	89
5. Odporúčania pre uplatňovanie rodovej perspektívy v školstve	103
Literatúra a zdroje	108
O organizácii a autorkách	112

Editoriál

Analýza, ktorá vychádza pod názvom *Rodový pohľad na školstvo. Aspekty kľúčových rizík* ako desiatu publikácia radu *Aspekty*, vznikla v rámci dlhodobej spolupráce partnerských organizácií z Českej republiky, Poľska, Ukrajiny a Slovenskej republiky s Nadáciou Heinricha Bölla. Spoločnou témou sa tentoraz stali rodové aspekty vzdelávania. Vzhľadom na medzinárodný rozmer tejto spolupráce, ktorej výsledkom je spoločná publikácia stručnejších verzií štúdií z jednotlivých krajín v angličtine¹, obsahuje každý z materiálov pomerne podrobné informácie o školstve v danej krajine všeobecne a dostupné rodovo členené štatistické a výskumné údaje; preto sú tieto informácie aj súčasťou slovenského textu analýzy. Zároveň sa každá z partnerských organizácií zamerala na inú oblasť, ktorú považuje z hľadiska témy *gender education* vo svojej krajine za relevantnú.

Vzhľadom na možnosti a obmedzenia vyplývajúce z rozsahu realizovanej analýzy, no najmä vzhľadom na nedostatok iných rodových výskumov v oblasti vzdelávania na Slovensku sme sa rozhodli zamerať svoju pozornosť na niektoré kľúčové riziká, ktoré podľa nášho názoru prispievajú k vytváraniu a reprodukovaniu viacerých rodových nerovností v škole – či už vo vzťahu k žiačkam a žiakom, vyučujúcim alebo učebným metódam, obsahu vyučovania a pod. Publikovaný materiál je výsledkom úsilia o poskytnutie podnetov tak na ďalšie výskumné úlohy v oblasti vzdelávania, ako aj na formovanie takej politiky vzdelávania, ktorá bude zmysluplne prepojená s inými relevantnými politikami v SR, osobitne s rodovou politikou.

Táto publikácia je príspevkom k dlhodobejšiemu zámeru, ktorého cieľ spočíva v mapovaní a reflektovaní rodového diskurzu a rodových pomerov na Slovensku. Postupné zaoberanie sa obsahom *rodovej rovnosti* v jednotlivých oblastiach či subsystemoch spoločnosti má slúžiť ako základ pre diferencovanie myslenia

o rodovej problematike a zároveň pre formulovanie odporúčaní týkajúcich sa krátkodobých a dlhodobých politík.

Náš materiál, načrtávajúci niektoré momenty celkovej situácie v oblasti vzdelávania v SR z rodového hľadiska, nadväzuje predovšetkým na doterajšiu prácu mimovládnych organizácií a jednotlivcov z akademickej sféry a praxe (keďže príslušné oficiálne miesta sa ňou vlastne nezaoberajú). Konkrétne nadväzujeme hlavne na výskum, ktorý realizoval ASPEKT v rámci projektu ru-zovyamodrysvet.sk (IS EQUAL) v spolupráci s Inštitútom pre verejné otázky a agentúrou FOCUS. Jeho výsledky (založené zväčša na analýze skupinových rozhovorov s učiteľkami a učiteľmi základných škôl) boli publikované pod názvom *Učiteľské povolanie. Aspekty rodovej rovnosti v škole* a bol vôbec prvý svojho druhu v SR.² „Výskum poukázal na mnohé oblasti, ktoré si v záujme dosiahnutia rodovo spravodlivej školy, triedy a vzdelávacieho procesu vyžadujú intervenciu. Je to predovšetkým zvýšenie rodovej citlivosti učiteľov a učiteľiek v školstve i spoločnosti. Veľkou úlohou je informovanie o rôznych dôsledkoch rodovo stereotypných predstáv na vývin chlapcov a dievčat. No to je len začiatok. Dôležitým predpokladom požadovanej zmeny vo vzdelávaní je, aby sa výsledky výskumných projektov, aj tých, čo sa realizovali v rámci IS EQUAL, zohľadňovali pri formovaní politiky vzdelávania.“ (Filadelfiová, 2008, s. 132) Zároveň sme však už aj v tejto publikácii zdôraznili, že „pre zvyšovanie rodovej citlivosti učiteľiek a učiteľov je nemenej dôležitá zmena ich postavenia, odmeňovania a pracovných podmienok, skrátka, odstraňovanie negatívnych dôsledkov rodového zaťaženia ich profesie“ (tamtiež, s. 4).

Pri pokuse o zmapovanie kľúčových rizík školstva z rodového hľadiska, ktorého výsledky predstavujeme v tejto publikácii, sme okrem ďalších rizík identifikovali ako jedno z najzávažnejších práve situáciu hlavných aktérov – učiteľiek a učiteľov. Najmä v oblasti nespravodlivého odmeňovania je situácia učiteľiek a učiteľov ukázkovým príkladom rodovo podmieneného znevýhodnenia „ženského“ povolania (a ešte väčšmi „ženských“ oblastí tohto povolania), pričom toto znevýhodnenie zasahuje vo feminizovanom povolaní ženy i mužov (hoci odlišným spôsobom), ako aj tých, s ktorými pracujú, teda žiačky a žiakov. Pritom poukazujeme na to, že je dôležité, aby rodovo relevantný výskum ne-redukoval rodové hľadisko na členenie kvantitatívnych (resp. kvalitatívnych) údajov podľa pohlavia (hoci i takéto údaje často

v SR chýbajú), ale aby využíval sociálne utváranú kategóriu rodu ako produktívny kritický nástroj skúmania spoločnosti (pozri *Glosár rodovej terminológie*).³ O feminizácii učiteľského povolania sa síce zmieňujú takmer všetky aktuálne výskumy i dokumenty týkajúce sa situácie v školstve, no keď bez poznania rodových dimenzií deľby práce zjednodušene stotožňujú feminizáciu s „problémom“, len sa ďalej podieľajú na reprodukovani a utvrdzovaní diferencujúceho chápania „ženskosti“ a „mužskosti“ v našej spoločnosti, ktoré je podstatou hierarchického hodnotenia „ženskej“ a „mužskej“ práce, a v tomto prípade je teda základnou príčinou nedocenenia učiteľstva ako „ženského“ povolania.

A keďže sme ako jedno z kľúčových rizík uplatňovania rodovej rovnosti v školstve identifikovali znevýhodnenie žien i mužov vo feminizovanej profesii – napríklad nízkou mzdou v rámci národného hospodárstva, pričom ženy aj v tejto profesii zarábajú v porovnaní s mužmi menej –, nadväzuje táto publikácia sčasti i na minuloročnú analýzu publikovanú v rámci projektu Nadácie Heinricha Bölla *Aká práca, taká pláca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní*⁴.

Poznámky

¹ Dostupné na www.boell.pl a www.aspekt.sk.

² Celý projekt bol zameraný na otázky rodovej senzibilizácie spoločnosti, špeciálne aj rodovo citlivej pedagogiky ako možného nástroja na profesijnú rodovú desegregáciu. Ďalšie informácie o projekte, ako aj celá uvedená publikácia sú dostupné na webovej stránke projektu ruzovymodrysvet.sk.

³ K používanej rodovej terminológii pozri napríklad *Glosár rodovej terminológie* (dostupný online na <http://glosar.aspekt.sk>), ktorý obsahuje aj definíciu rodu ako kategórie, „ktorá vzniká v kontexte určitej sociálnej, kultúrnej a ekonomickej štruktúry. Odovzdáva sa a reprodukuje sa procesom sociálneho učenia. Vymedzuje odlišné postavenie žien a mužov v sociálnych a mocenských vzťahoch, ktoré nie sú dôsledkom biologických, fyziologicko-anatomických odlišností. Rod je sociálnou konštrukciou, ku ktorej sa viažu pripisované alebo očakávané sociálne roly, správanie, ale aj predsudky, stereotypy, hodnotenia a sebahodnotenia, predstavy o tom, čo je a čo nie je pre ženu alebo muža správne a vhodné.“ Pozri aj www.aspekt.sk, www.ruzovymodrysvet.sk.

⁴ Dostupné na www.aspekt.sk.

1. Školský systém a jeho možné riziká
z rodového hlediska

1.1 Sústava škôl a ich transformácia: decentralizácia a zriaďovateľské subjekty

Jednotné štátne školstvo s centrálnym systémom riadenia prešlo na Slovensku v posledných rokoch veľkými zmenami smerujúcimi k decentralizácii. K najvýraznejšej zmene došlo v roku 2001, keď na základe *Zákona 416/2001 Z. z. o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a na vyššie územné celky* (z 20. 9. 2001, v platnosti od 1. 7. 2002) prešli mnohé pôsobnosti a kompetencie na obce a vyššie územné celky. Presné vymedzenie fungovania škôl a rozdelenie kompetencií definoval následne *Zákon č. 596/2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve*.

Legislatívnou úpravou získali obce a vyššie územné celky (VÚC) kompetencie ako výkon štátnej správy na úseku škôl a školských zariadení, vymenúvanie a odvolávanie riaditeľov* škôl, zriaďovanie a rušenie škôl, vytváranie podmienok na plnenie povinnej školskej dochádzky, vykonávanie kontroly hospodárenia školy s finančnými a materiálными prostriedkami a majetkom, určovanie školského obvodu, pridelovanie finančných prostriedkov súkromným a cirkevným školám či schvaľovanie zmlúv o nájme školských budov a miestností. Na obce (obecné samosprávy) prešli tieto pôsobnosti pre základné školy, základné umelecké školy, predškolské zariadenia, školské kluby detí, školské strediská záujmovej činnosti, centrá voľného času, školské kuchyne a jedálne, jazykové školy pri základných školách; na vyššie územné celky (samosprávne kraje) prešli tieto pôsobnosti za sa pre stredné školy, učilištia, strediská praktického vyučovania, záujmovo-vzdelávacie zariadenia, základné umelecké školy, domovy mládeže, zariadenia školského stravovania, strediská služieb škole a strediská škôl v prírode.¹ Obce a samosprávne kraje zabezpečujú plnenie týchto úloh z vlastného rozpočtu, pričom sa im na tento prenesený výkon štátnej správy poskytujú prostriedky zo štátneho rozpočtu podľa zákona o rozpočtových pravidlách.²

*V prípade informácií o znení zákonov či nariadení v tejto publikácii spravidla zachováваме ich rodovo asymetrické pomenúvanie osôb výlučne v mužskom rode, keďže to zodpovedá ich skutočnému zneniu.

Školy majú samostatnú právnu subjektivitu – v právnych vzťahoch vystupujú vo svojom mene a majú zodpovednosť vyplývajúcu z týchto vzťahov. Štátnu správu na úseku škôl a školských zariadení vykonávajú: riaditeľ školy, obec a samosprávny kraj (v rozsahu uvedených pôsobností), krajský úrad, štátna školská inšpekcia, ministerstvo školstva, prípadne iné ústredné orgány štátnej správy (ak tak ustanovuje osobitný predpis). Školskú samosprávu vykonáva obec, samosprávny kraj, rada školy, obecná školská rada a územná školská rada. Školu vedie riaditeľ, ktorého vymenúva a odvoláva zriaďovateľ (obec, VÚC) na návrh rady školy, oblasť riaditeľskej pôsobnosti ustanovuje *Zákon č. 596/2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve*.³

Reforma verejnej správy v oblasti základného a stredného školstva z roku 2002 neznamena iba presun výkonu štátnej správy, ale aj zmenu systému zriaďovania, správy a riadenia škôl a školských zariadení, vrátane zásadnej zmeny vo financovaní a zmien vo vlastníctve. Išlo teda o veľmi širokú zmenu – dotýkala sa mnohých oblastí a množstva subjektov. Noví držiteľia kompetencií (obecné a krajské samosprávy) neboli na túto úlohu pripravení ani z hľadiska poznania princípov demokratického riadenia, ani z hľadiska odbornosti, ani na úrovni právneho a ľudskoprávneho povedomia a pod. Ako konštatuje kapitola *Súhrnnej správy o stave spoločnosti* o situácii v školstve bezprostredne po zmene v roku 2002: „... dosiahnutý stupeň uplatňovania demokratických princípov riadenia spoločnosti nie je na zodpovedajúcej úrovni (odborné a personálne zabezpečenie, samosprávne orgány, právne vedomie), čo umožňuje do riadenia školstva vnášať individuálne, skupinové, regionálne, konfesijné a ďalšie záujmy“ (Pišút – Gregušová – Plesch – Šranková, 2002, s. 250).

Pripravenosť na prevzatie zodpovednosti a na kvalifikované plnenie práv a povinností nebola teda dostatočná: chýbala príprava riadiacich pracovníčok a pracovníkov na výkon činností, funkčný informačný systém či systém poradenstva i odborné a metodické usmernenia. Konštatuje to napríklad aj analýza Ústavu informácií a prognóz školstva, zameraná na kvalifikovanosť pedagogických pracovníkov a pracovníčok.⁴

Proces decentralizácie sa odohral aj v oblasti vysokého školstva; pôsobnosť vysokých škôl upravuje a ich systém definuje *Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách* (z 21. 2. 2002, v platnosti od 1. 1. 2003). Tento zákon určuje prechod majetku do vlast-

níctva vysokých škôl, kompetencie správnej rady, tri stupne vysokoškolského štúdia (bakalárske, magisterské a doktorandské), kreditový systém štúdia, upravuje systém a podmienky pre vysokoškolských učiteľov, financovanie a rozpočet vysokých škôl⁵ a právnu subjektivitu fakúlt.

Decentralizácia ako možné riziko a výzva z rodového hľadiska: Decentralizácia školstva a súčasná sústava škôl skrýva z hľadiska uplatňovania agendy rodovej rovnosti určité riziko. V prvom rade je namieste pochybnosť o pripravenosti regionálnych štruktúr na túto agendu. Ako ďalej konštatujeme v kapitole 2, načrtávajúcej všeobecný kontext rodovej (ne)rovnosti na Slovensku, rodové predsudky a stereotypy sú v našej spoločnosti pomerne široko akceptované. (Pozri napríklad s. 38 v tejto publikácii.) Vzhľadom na to môžeme oprávnene predpokladať, že medzi problematickými záujmami „vnášanými do školstva“, o ktorých hovorila Súhrnná správa za rok 2002, bude aj utvrdzovanie a reprodukovanie tradičného rodového poriadku s jeho asymetrickým vnímaním ženskosti a mužskosti i hierarchickej rodovej deľby práce. Stupeň poznania, implementácie a akceptácie rodovej, ako aj širšie chápanej ľudskoprávnej problematiky je – špeciálne v oblasti výchovy a vzdelávania – problematický aj na úrovni centrálnych orgánov, ktoré majú „bližšie“ k záväzkom vyplývajúcim z nášho členstva v EÚ a medzinárodných dohovorov, a nemenej problematický je aj prenos na ďalšie zložky verejnej správy. Možno očakávať, že v tejto oblasti bude ťažké nájsť dostatok kompetentných regionálnych aktérov.

Na druhej strane sa tu – keďže z veľkej časti odpadá zdĺhavé schvaľovanie zďaleka a zhora – perspektívne otvárajú príležitosti spolupráce škôl a ich zriaďovateľských subjektov s expertkami a expertmi z mimovládnych organizácií, resp. akademickej sféry, zaoberajúcimi sa rodovo citlivým vzdelávaním, priamo na lokálnej úrovni; napríklad v rámci zvyšovania odbornosti učiteľiek a učiteľov, ktoré je jednou z hlavných tém súčasnej politiky vzdelávania.

V súčasnosti je sústava škôl na Slovensku rozdelená do dvoch základných skupín:

- a) *Regionálne školstvo*, kam patria materské školy, základné školy, stredné školy (gymnáziá, stredné odborné školy a konzervatóriá), školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdeláva-

cími potrebami, základné umelecké školy a jazykové školy. Po dokončení decentralizácie sú teda samostatnými právnymi subjektmi, ktoré zastupuje a spravuje riaditeľ školy, ktorého vymenúva a odvoláva zriaďovateľ školy na základe návrhu rady školy. Zriaďovateľom môže byť v prípade *štátnych* základných škôl obec a v prípade *štátnych* stredných škôl samosprávny kraj; *cirkevné* školy zriaďuje miestny diecézny biskup alebo predstavený náboženskej spoločnosti a *súkromné* školy zriaďuje právnická alebo fyzická osoba.

- b) *Vysoké školy*, ktoré sú dnes právnickými osobami a členia sa na verejné, štátne a súkromné (verejné vysoké školy sú verejnoprávne a samosprávne inštitúcie, ktoré sa zriaďujú a rušia zákonom).

V školskom roku 2007/2008 bolo na Slovensku 2 254 základných škôl, 252 gymnázií, 212 stredných odborných škôl, 318 stredných odborných učilíšť a 31 vysokých škôl. V porovnaní rokov sa ukazuje, že sa znižuje počet základných škôl, stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť, no zvyšuje sa počet gymnázií a vysokých škôl.

Počty škôl podľa zriaďovateľa

(porovnanie šk. roka 2000/2001 a 2007/2008)

Typ školy		Cirkevné	Súkromné	Štátne	Spolu
Materské školy	2000/2001	12	10	3245	3267
	2007/2008	40	52	2818	2910
Základné školy	2000/2001	94	3	2362	2459
	2007/2008	112	30	2112	2254
Základné umelecké školy	2000/2001	3	17	174	194
	2007/2008	11	69	188	268
Gymnáziá	2000/2001	38	17	157	212
	2007/2008	55	35	162	252
Stredné odborné školy	2000/2001	4	28	309	341
	2007/2008	8	57	147	212
Stredné odborné učilišťa	2000/2001	5	10	363	378
	2007/2008	5	28	285	318

Typ školy		Cirkevné	Súkromné	Štátne	Spolu
Špeciálne školy	2000/2001	5	2	370	377
	2007/2008	12	17	365	394
Vysoké školy	2000/2001	0	2	18	20
	2007/2008	0	8	23	31

Poznámka: Tabuľka uvádza školy podľa starého názvoslovia, nový systém začal platiť až pre školský rok 2008/2009.

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva, 2008.

Pri regionálnom školstve vysoko prevažujú školy štátne (v zriaďovateľskej pôsobnosti obcí a samosprávnych krajov), hoci ich počet v priebehu posledných rokov klesá. V prípade súkromných a cirkevných škôl je tendencia naopak stúpajúca; od roku 2000 narástol počet cirkevných základných škôl z 94 na 112, počet cirkevných gymnázií z 38 na 55, stredných odborných škôl zo 4 na 8, základných umeleckých škôl z 3 na 11 a materských škôl z 12 na 40.⁶ V školskom roku 2007/2008 cirkevné školy tvorili 5 % zo všetkých základných škôl a 21,8 % zo všetkých gymnázií, teda viac ako pätinu.

Cirkevné školy ako riziko sústavy škôl z rodového hľadiska: Podľa zákona je cieľom cirkevnej školy a školského zariadenia, podobne ako súkromnej školy, poskytovať popri kvalitnom vzdelávaní a výchove alternatívny obsah výchovy a vzdelávania, nové metódy a formy; ich vznikom sa o. i. zabezpečuje naplnenie práva rodičov na výber školy pre svoje deti podľa presvedčenia a svedomia, ako aj vytvorenie konkurenčného prostredia s možnosťou zvýšenia motivácie pre zlepšovanie školského systému. Vzdelanie získané v týchto školách je rovnocenné so vzdelaním získaným na ostatných školách a môže sa poskytovať za úhradu (<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=37>).

Cirkevné školy sú vymedzené v *Dohode medzi SR a registrovanými cirkvami a náboženskými spoločnosťami o náboženskej výchove a vzdelávaní* z roku 2004, postavenie katolíckych cirkevných škôl navyše v *Zmluve medzi SR a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní* z roku 2004. Dohoda uznáva „právo registrovaných cirkví a náboženských spoločností na zriaďovanie a riadenie vlastných škôl a školských zariadení“ (článok 2)⁷; garantuje cir-

kvám a náboženským spoločenstvám výnimku – nemusia učiť to, čo nie je v súlade s ich vyznávanými hodnotami (článok 4)⁸; umožňuje zriaďovateľovi určiť si učebné plány, osnovy a programy, ktoré podmieňuje dohodou s ministerstvom (článok 5)⁹. Špecifikuje tiež kompetencie zriaďovateľa a riaditeľa cirkevnej školy, konkrétne v článku 9 a 10: „Zriaďovateľ cirkevnej školy schvaľuje kritériá pre prijímanie žiakov na štúdium na cirkevných stredných školách“; „Riaditeľ cirkevnej školy schvaľuje vnútorný poriadok školy v súlade s podmienkami ustanovenými právnym poriadkom Slovenskej republiky a v súlade so zásadami výchovy a vzdelávania registrovanej cirkvi a náboženskej spoločnosti.“ (Doboda..., 2004)

Teda obsah výučby na cirkevných školách, ako aj to, kto na nich bude študovať a aký poriadok bude na škole platiť, je vo veľkej miere v kompetencii zriaďovateľa školy. V prípade katolíckej cirkevnej školy je ním miestny diecézny biskup, jeho generálny vikár alebo predstavený náboženskej spoločnosti, ako v paragrafe 1 článku 1 hovorí *Zmluva medzi SR a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní*: „Katolíckou školou a katolíckym školským zariadením (ďalej len ‚katolícka škola‘) je cirkevná škola a cirkevné školské zariadenie zriadené alebo uznané miestnym diecéznym biskupom, jeho generálnym vikárom alebo predstaveným náboženskej spoločnosti (ďalej len ‚príslušnou vrchnosťou Katolíckej cirkvi‘) v súlade s právnym poriadkom Slovenskej republiky.“ (2004)

Táto čiastková zmluva so Svätou stolicou špecifikuje pre katolícke cirkevné školy okrem toho aj právo zriaďovateľa menovať a odvolať riaditeľa školy, ako aj stanovovať kritériá na prijímanie učiteľov a vychovávateľov¹⁰; vnútorný poriadok školy sa vzťahuje na „zásady katolíckej výchovy a vzdelávania“; Slovenská republika sa v tejto zmluve vzdáva požiadavky, „aby katolícke školy uskutočňovali také výchovné a vzdelávacie programy, ktoré nezodpovedajú katolíckej výchove a vzdelávaniu“ (článok 7), a poveruje odborným a metodickým riadením katolíckych škôl katolícke pedagogické a katechetické centrum, zriadené Konferenciou biskupov Slovenska (článok 9)¹¹.

Ak v súvislosti s cirkevnými školami uvažujeme o rodovej rovnosti, ktorá sa nemusí zhodovať s „presvedčením a svedomím“ rodičov či konkrétnych zriaďovateľov, no zhoduje sa s občianskym princípom fungovania nášho štátu, vzniká tu napätie me-

dzi právom voľby zo strany rodičov a dodržiavaním ľudských práv detí. Existuje odôvodnený predpoklad, že cirkevné školy (hlavne katolícke) nebudú do svojho vyučovacieho programu dôsledne implementovať koncepty rodovej rovnosti a rodovo citlivej výchovy. Napokon najsilnejšou, resp. najexplicitnejšou obhajkyňou stereotypných predstáv o role žien a mužov v spoločnosti a rodine je vo verejnom diskurze na Slovensku práve katolícka cirkev.

Navyše popri rozširujúcej sa sieti cirkevných škôl dáva decentralizácia väčší priestor pre prípadný vplyv cirkvi na regionálnej úrovni aj v štátnych školách (cez náboženskú výchovu, ale aj cez etickú výchovu, cez zastúpenie cirkevných predstaviteľov v školských radách a pod.). Tieto obavy sú podložené aj existujúcou praxou vyučovania náboženstva a etickej výchovy na školách.¹²

Dievčenské školy ako riziko sústavy škôl z rodového hľadiska: V roku 1998 vytýkal Výbor CEDAW¹³ Slovenskej republiky existenciu rodovo stereotypne zameraných tzv. dievčenských škôl: „Výbor poukázal tiež na vytvorenie a stály nárast počtu škôl pre dievčatá, ktoré svojím zameraním podporujú už spomínané tradičné stereotypné chápanie postavenia žien v spoločnosti. Zdôrazňujúc význam možnosti vybrať si štúdium netradičných študijných odborov pre chlapcov i dievčatá v záujme rovnakých príležitostí pre obe pohlavia, Výbor požiadal o informácie o postavení a zameraní týchto škôl.“ (Vyhodnotenie..., 1998, bod 85 a 86) Na riziká spojené s týmito školami (ktoré svojou náplňou utvrdzujú rodové stereotypy a rodovo segregovanú deľbu práce) poukázala aj tohtoročná alternatívna správa mimovládnych organizácií o dodržiavaní Dohovoru o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien v SR.¹⁴ Ich počet sa síce v školskom roku 2007/2008 v porovnaní so školským rokom 2001/2002 znížil z 53 (2 cirkevné) na 3 (0 cirkevných) a nový školský zákon ich už vôbec nespomína, je však možné, že naďalej fungujú s menej explicitným názvom, resp. s menej explicitne deklarovanou – ale obsahovo podobnou – náplňou.

Nereflektovaná koedukácia ako riziko sústavy škôl z rodového hľadiska: Z hľadiska rodovo citlivej pedagogiky a jej dlhoročných skúseností v iných krajinách je dôležité zmieniť sa ako o možnom riziku aj o skutočnosti, že koedukácia v našom školstve nie je vôbec predmetom reflexie. Na jednej strane je považovaná za úplnú samozrejmosť, na druhej

strane je za rovnakú samozrejmosť považovaná aj rodová segregácia v rámci určitých predmetov alebo existencia škôl, ktoré sú rodovo segregované na základe existujúcej rodovej deľby práce. (Pozri napríklad s. 46 v tejto publikácii.) Rodovo citlivá pedagogika považuje *reflektovanú koedukáciu*¹⁵ za jeden zo základných predpokladov takého rozvoja osobných predpokladov dievčat a chlapcov, ktorý nie je obmedzovaný rigidnými rodovými stereotypmi. Do vedeckej diskusie tento pojem zaviedli v roku 1996 Hannelore Faulstich-Wieland a Marianne Horstkemper: „Reflektovaná koedukácia pre nás znamená, že chceme všetky podoby pedagogického formovania preskúmať z toho hľadiska, či skôr stabilizujú existujúce rodové pomery, alebo či podnecujú kritickú konfrontáciu s nimi, a tým ich zmenu.“

Nepřítomnosť stratégie uplatňovania rodového hľadiska (gender mainstreaming)¹⁶ v školstve: Absenciu reflektovanej koedukácie považujeme za jedno z kľúčových rizík našich škôl z rodového hľadiska aj preto, že podľa skúseností v Nemecku alebo Rakúsku vytvorila tradícia reflektovanej koedukácie dôležité predpoklady pre implementáciu stratégie uplatňovania rodového hľadiska (gender mainstreaming) v škole ako účinného top-down prístupu, za ktorého naplnenie nezodpovedajú jednotliví vyučujúci (hoci sa spolu so žiačkami a žiakmi i rodičmi podieľajú na jeho realizácii), ale vedenie škôl, zriaďovatelia, ministerstvo školstva a ď. Gender mainstreaming sa už nezameriava len na vyučovanie (na ktoré sa sústreďovala reflektovaná koedukácia), ale na celý život školy, teda aj na personálny a organizačný rozvoj školy, na vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie učiteliek a učiteľov, na postavenie školstva v rámci odvetví národného hospodárstva, na vzdelávaciu politiku ako celok a ď. Vzhľadom na to, že sme sa zaviazali rešpektovať uplatňovanie rodového hľadiska (gender mainstreaming) ako prierezovú stratégiu EÚ, nemôže určite chýbať v školstve. No nestačí ju len deklarovať (hoci to sa zatiaľ tiež nestalo), treba vytvoriť konkrétne nástroje na jej uplatňovanie.

1.2 Obsah výchovy a vzdelávania v pohybe a miesto rodovej rovnosti v ňom

Aj výchova a vzdelávanie prešli v porevolučnom období mnohými zmenami; v posledných dvoch rokoch bolo schválených až deväť nových koncepcií, prijalo sa viacero zákonných noriem. Slovenská republika má od mája 2008 nový školský zákon (*Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, tzv. školský zákon*). Podľa tohto zákona je vzdelávanie na základných a stredných štátnych školách bezplatné a je garantovaný slobodný výber školy. Medzi základnými princípmi výchovy a vzdelávania zákon vymedzuje princíp rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu, zákazu diskriminácie a segregácie a zmieňuje sa aj rovnosť žien a mužov.¹⁷ K cieľom výchovy zaradil základné ľudské práva, ako sú upravené v dohovorech.¹⁸

Výchova a vzdelávanie sa podľa nového zákona (v platnosti od 1. 9. 2008) uskutočňuje podľa výchovno-vzdelávacích programov – štátnych a školských. *Štátne vzdelávacie programy* vymedzujú povinný obsah výchovy a vzdelávania a vydáva ich Ministerstvo školstva SR (sú záväzné pre vypracovanie školského vzdelávacieho programu, tvorbu a posudzovanie učebníc a hodnotenie škôl); *školský vzdelávací program* je základným dokumentom školy, vydáva ho riaditeľ školy a musí byť v súlade s princípmi a cieľmi vymedzenými v zákone (súladi kontroluje Štátna školská inšpekcia)¹⁹.

Základné vzdelanie sa člení na dva stupne: *primárne* (1-5 rokov, prvý stupeň ZŠ) a *nižšie stredné* (6-9 rokov, druhý stupeň ZŠ). Zákon vymedzuje povinnú školskú dochádzku na 10 rokov (od veku 6, prípadne s odkladom 7 rokov), najdlhšie do veku 16 rokov. Stredné vzdelanie má štyri typy: *nižšie stredné odborné, stredné odborné, úplné stredné všeobecné a úplné stredné odborné vzdelanie*.²⁰

Princíp „rovnosti muža a ženy“ v novom školskom zákone: Hoci sa v novom školskom zákone (*Zákon č. 245/2008*) zmieňuje princíp „rovnosti muža a ženy“, v štátnych výchovno-vzdelávacích programoch, ktoré vymedzujú povinný obsah výchovy a vzdelávania (povinné predmety) a sú záväzné pre vypracovanie školských výchovno-vzdelávacích programov, ako aj pre tvorbu a posudzovanie učebníc, sa už problematika rodovej rov-

nosti explicitne nespomína. Napríklad pre základné školy vymedzuje štátny výchovno-vzdelávací program sedem vzdelávacích oblastí a sedem prierezových tém (tie by mali byť zahrnuté vo všetkých vzdelávacích oblastiach a vyučovaných predmetoch). *Vzdelávacími oblasťami* sú Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Príroda a spoločnosť, Človek a hodnoty, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb; ako *prierezové* sú uvedené *témy* Osobnostný a sociálny rozvoj, Environmentálna výchova, Mediálna výchova, Multikultúrna výchova, Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke, Ochrana života a zdravia, Tvorba projektu a prezentačné zručnosti. Vzdelávaciu oblasť „Človek a hodnoty“ pokrývajú predmety etická alebo náboženská výchova, pritom ani medzi cieľmi celej oblasti²¹ a ani v zameraní etickej výchovy²² sa rodová rovnosť či ľudské práva žien neuvádzajú. Pri definovaní prierezovej témy „Osobnostný a sociálny rozvoj“ sa spomína vzdelávanie k ľudským právam²³ všeobecne, čo by mohlo znamenať priestor pre rodové témy – ale za predpokladu, že vedenie školy a pedagogický zbor budú disponovať rodovou senzitivitou a kompetenciou. Táto podmienka však na Slovensku zatiaľ ďaleko zaostáva za požadovaným stavom – rodová citlivosť a kompetencia učiteliek a učiteľov je skôr nižšia alebo nijaká (pozri napríklad výskum v rámci projektu ruzovyamodrysvet.sk – Filadelfiová, 2008).

Absencia rodovej problematiky v štátnych výchovno-vzdelávacích programoch vyvoláva aj ďalšie otázky.

Hodnotenie učebníc: Keďže štátne výchovno-vzdelávacie programy slúžia ich tvorbe a posudzovaniu, môže vzniknúť obava, či sa podarí odstrániť z nich rodové stereotypy tak, ako nám to ukladá *Záverečné stanovisko Výboru pre odstránenie diskriminácie žien: Slovenská republika* (Organizácia Spojených národov, CEDAW/C/SVK/CO/4, Štyridsiate prvé zasadnutie, 30. jún – 18. júl 2008). Výbor v ňom vyjadril „znepokojenie nad pretrvávaním rodových stereotypov prevládajúcich v školských učebniciach, ktoré sú základnou príčinou tradičných vzdelávacích preferencií chlapcov a dievčat“ (bod 18); zároveň vyzval Slovenskú republiku, „aby dokončila revíziu školských učebníc s cieľom odstrániť rodové stereotypy a propagať rovnosť žien a mužov v rodine a v spoločnosti“ (bod 19).

Školské výchovno-vzdelávacie programy: Druhou otázkou je, ako sa princípy proklamované v školskom zákone premietnu do školských výchovno-vzdelávacích programov. Vzhľadom na

súčasný stav, charakterizovaný absenciou rodovej perspektívy v školstve a neprepájaním rodovej a vzdelávacej politiky, tu je značné riziko, že nové programy nebudú mať reflektovaný rodový rozmer. Ak sa v nich citovaný princíp „rovnosti muža a ženy“ vôbec nejako odrazí, môže to ostať na povrchu, napokon aj doteraz bola rodovosť redukovaná na všeobecnú požiadavku rovnosti žien a mužov a viac-menej formalisticky uzavretá do „príslušných“ predmetov, ako sú občianska výchova, etická výchova a podobne. Takáto zmienka sa síce môže stať odrazovým mostíkom k hlbšiemu zaoberaniu sa rodovou perspektívou, závisí však od dobrej vôle a záujmu jednotlivcov, a nie je dostatočne systémove ukotvená. Nehovoriac o rodovo citlivej pedagogike, ktorá ďaleko presahuje rámec zjednodušene chápanej „rovnosti“.

Používanie rodovo asymetrického jazyka: Jazyk je prostriedok komunikácie, nositeľ kultúrnych významov, odráža a zároveň spoluvytvára sociálne vzťahy; jazyk odráža, formuje a znovu vytvára kultúru, a týmto spôsobom nás socializuje a „v súvislosti s genderem (po slov. „rodom“ – pozn. red.) se veľká část této socializace odehrává prostřednictvím *symbolické anihilace*: symbolického přehlížení, trivializování nebo ponižování určité skupiny, kterou v tomto případě byly v minulosti vždycky ženy“ (Renzetti – Curran, 2003, s. 208). Rodová citlivosť ako predpoklad rodovej rovnosti pracuje s vedomým využívaním rodovo citlivého jazyka²⁴; ten sa však v žiadnom zo spomenutých dokumentov nepoužíva, a to ani na (najviditeľnejšej a najjednoduchšie realizovateľnej) úrovni pomenovania osôb; *učiteľky* i *žiačky* sú v nich zneviditeľnené generickým maskulínom *učitelia* a *žiaci*. Navyše, ak sa z hľadiska rodovo citlivého a symetrického používania jazyka pozrieme na samotnú formuláciu uvedeného princípu „rovnosti muža a ženy“ v školskom zákone, je tu (napriek skutočnosti, že ide o zaužívaný spôsob vyjadrovania) niekoľko príznakových momentov, nad ktorými sa oplatí zamyslieť. Poodhaľujú totiž, aké ponímanie rodovej rovnosti sa za takouto formuláciou pravdepodobne skrýva. Použitie singuláru namiesto plurálu spôsobuje, že singulár („muža a ženy“) podvedome posúva otázku rodovej asymetrie v spoločnosti na úroveň konkrétneho vzťahu, resp. vzťahov; potvrdzuje heterosexizmus ako základný princíp fungovania spoločnosti a vyvoláva dojem, že ide o súkromnú záležitosť jednotlivých ľudí, teda ich vzťahu. Plurál by väčšmi vypovedal o mužoch a ženách ako spoločenských skupinách, vzdialil by

sa esencialistickému chápaniu „ženy a muža“. Súčasne by však (aspoň v dokumentoch nadväzujúcich na zákon) bolo vhodnejšie použiť pojem rodová rovnosť, resp. ním rozvinúť pojem rovnosť žien a mužov. Pojem rodová rovnosť by skutočne vystihoval šírku a hĺbku problematiky rodových vzťahov v spoločnosti, ktoré nie sú len vzťahmi žien a mužov, ale napríklad aj vzťahmi žien a žien, mužov a mužov atď., a to v kontexte ďalších charakteristík (etnickej príslušnosti, veku, sexuálnej orientácie a i.). Príznačné je aj postavenie muža na prvé miesto pred ženou – v bežnom androcentrickom vnímaní je muž mierou rovnosti, je tým prvým, od ktorého sa všetko odvodzuje. Jazyk, ktorý používame, nie je len opisom sveta, ale zúčastňuje sa na jeho konštruovaní. Dokumenty, ako sú napríklad výchovno-vzdelávacie programy, sú dôležité nielen pre každodennú prácu v škole, ale majú aj významnú symbolickú rovinu; tá môže podporiť alebo zneviditeľniť hodnoty rodovej rovnosti, ktoré by v tomto prípade podľa Ústavy SR či medzinárodných dohovorov škola mala sprostredkovať a stelesňovať.

Náboženstvo a etická výchova: K predmetom, ktoré sú z rodového hľadiska najrizikovejšie, pretože v nich explicitne dochádza k reprodukovaniu rodových stereotypov, patria náboženstvo (ktoré je v rukách cirkví, najmä katolíckej) a etická výchova²⁵, ako aj výchova k manželstvu a rodičovstvu. Skryté kurikulum a najmä prístup vyučujúcich však vo veľkej miere podporujú utvrdzovanie rodových stereotypov bez ohľadu na konkrétny predmet.²⁶

Zavádzaný nový model vzdelávania môže byť ohrozujúci aj v zmysle rovnosti prístupu k vzdelávaniu. Slovensko je totiž krajina s veľkými regionálnymi rozdielmi, a to nielen ekonomickými a sociálnymi, ale aj na úrovni žiačok a žiakov – poukázali na ne i medzinárodné komparatívne štúdie OECD PISA (2003 a 2006). Viaceré problémy sa prejavovali už v minulosti – napríklad problémy súvisiace s neadekvátnym zaraďovaním detí z rómskych osád do špeciálnych škôl alebo problémy s individuálnou integráciou žiakov a žiačok so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do tried základných škôl.²⁷ Decentralizovaný systém môže ohrozovať školy v malých obciach a vzdelávanie sa môže deťom priestorovo vzdialiť – najmä deťom z rodín s nízkym sociálnym či kultúrnym kapitálom.

V najbližšej budúcnosti bude veľmi dôležité sledovať dianie v meniacom sa školstve nástrojmi rodového výskumu a vyhodnocovať jeho dosah; pritom treba zdôrazniť, že Slovensko má ešte veľké rezervy v uplatňovaní rovnosti príležitostí vo vzdelávaní vôbec, a to sa týka aj výskumu v tejto oblasti – chýbajú najmä výskumy mnohonásobných znevýhodnení, v ktorých by rod predstavoval jednu z dôležitých zohľadnených charakteristík nielen vo vzťahu k jednotlivým osobám, redukovaný na pohlavie (hoci v niektorých oblastiach chýbajú dokonca ešte aj údaje členené podľa pohlavia), ale najmä vo vzťahu k ich rodovej role a predovšetkým vo vzťahu k rodovej konštruovanosti spoločenských štruktúr.

Poznámky

¹ Podľa vtedy platného vymedzenia druhov škôl a školských zariadení, prijatím *Zákona o výchove a vzdelávaní* č. 245/2008 Z. z. (tzv. školský zákon) v roku 2008 (prijatý 22. mája 2008, v platnosti od 1. septembra 2008) sa nanovo vymedzila sústava škôl a školských zariadení, čo znamenalo v niektorých prípadoch aj zmenu názvu školy (aktuálne názvy sa uvádzajú v texte ďalej).

² Financovanie sa odohráva na základe normatífov na žiaka; tieto boli najprv jednotné, v poslednom období pribúda ich kategorizácia a pribudol aj kompenzačný príspevok, čo mnohé analýzy školstva kritizujú ako rozširovanie nesystémových prvkov (napr. analýzy Konzervatívneho inštitútu dostupné na http://www.konzervativizmus.sk/upload/pdf/IVO_2006_skolstvo.pdf).

³ Ďalšie úpravy vniesol do pôsobnosti riaditeľov *Zákon o výchove a vzdelávaní* č. 245/2008 Z. z.

⁴ V analýze nazvanej *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov a odbornosť vyučovania v regionálnom školstve* z roku 2006 sa medzi problémami uvádzajú nedostatky v práci riaditeľov škôl.

⁵ Zdrojmi financií vysokých škôl sú: dotácie zo štátneho rozpočtu, školné (u verejných vysokých škôl za predĺženú dobu štúdia), poplatky spojené so štúdiom (za prijímacie konanie, rigorózne konanie, vydanie diplomu...), príjmy z ďalšieho vzdelávania, výnosy z majetku, výnosy z duševného vlastníctva, príjmy z darov, dedičstva, výnosy z podnikania a pod.

⁶ Spomedzi vysokých škôl nie je síce žiadna označená ako cirkevná, ale existujú verejné univerzity, ktoré majú v názve prívlastok „katolícka“ (Katolícka univerzita v Ružomberku) alebo v štatúte takto definujú svoju hodnotovú orientáciu (Trnavská univerzita).

⁷ Konkrétne znenie článku 2: „Slovenská republika uznáva právo registrovaných cirkví a náboženských spoločností na zriaďovanie a riadenie vlastných škôl a školských zariadení akéhokoľvek druhu a typu v súlade s podmienkami ustanovenými právnym poriadkom Slovenskej republiky.“ (*Doboda...*, 2004)

⁸ Znenie článku 4: „Slovenská republika nebude požadovať, aby cirkevné školy uskutočňovali také výchovné a vzdelávacie programy, ktoré nezodpovedajú vý-

chove a vzdelávaniu registrovaných cirkví a náboženských spoločnosti.“ (*Dohoda...*, 2004)

⁹ Znenie článku 5: „Vyučovanie na cirkevných školách sa uskutočňuje podľa učebných plánov, učebných osnov a školských výchovných programov schválených zriaďovateľom po dohode s Ministerstvom školstva Slovenskej republiky.“ (*Dohoda...*, 2004)

¹⁰ *Zmluva medzi SR a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní* v článku 2 hovorí: „Zriaďovateľ katolíckej školy má právo menovať a odvolať jej riaditeľa v súlade s podmienkami ustanovenými právnym poriadkom Slovenskej republiky. Stanoví aj kritériá na prijatie učiteľov a vychovávateľov v zmysle výchovného zamerania katolíckych škôl a v súlade s právnym poriadkom Slovenskej republiky.“ (*Zmluva...*, 2004)

¹¹ V článku 9 sa uvádza: „Katolícke pedagogické a katechetické centrum zriadené Konferenciou biskupov Slovenska a podporované Slovenskou republikou bude po dohode s Ministerstvom školstva Slovenskej republiky zabezpečovať odborné a metodické riadenie katolíckych škôl, ako i odborné vzdelávanie a formáciu pedagogických a nepedagogických zamestnancov katolíckych škôl.“ (*Zmluva...*, 2004)

¹² Už pri podpísaní *Základnej zmluvy medzi SR a Svätou stolicou* protestovali viaceré mimovládne organizácie proti porušovaniu ľudských práv, najmä ľudských práv žien a detí, ktorému táto zmluva otvárala dvere. Vo *Vyhlásení členiek Expertnej skupiny pre vzdelávanie a výskum, rodové analýzy a štatistiky Koordinačného výboru pre problematiku žien k Základnej zmluve medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou* uviedli rodové expertky, zástupkyne mimovládnych organizácií, že je potrebné definovať základné minimálne štandardy výchovy a vzdelávania v oblasti reprodukčných a sexuálnych práv, ľudských práv (najmä práv žien a detí), rovnosti práv žien a mužov, a že tieto štandardy majú byť záväzné pre celý výchovno-vzdelávací proces v štátnych, cirkevných aj súkromných školách. Upozorňovali, že treba zaviesť etickú výchovu ako povinný predmet, pričom náboženská výchova by mala byť voliteľný predmet v závislosti od záujmu detí a rodičov; zdôrazňovali, že zmluva nadradzuje práva rodičov nad práva detí, keď dáva výchovu detí plne do závislosti od náboženského presvedčenia ich rodičov, čo je v rozpore s Dohovorom o právach dieťaťa. Vzájomne sa vylučujúce vyučovanie náboženstva a etickej výchovy však zostalo napriek protestom zachované; náboženstvo na (všetkých) školách zostalo výlučne pod kontrolou cirkví (predovšetkým katolíckej) a v ďalších rokoch sa dokonca prejavil stále silnejší vplyv katolíckej cirkvi na vyučovanie etickej výchovy (napríklad prostredníctvom prípravy učiteľiek a učiteľov pre etickú výchovu a ď.). (2001)

¹³ CEDAW je skratka pre anglický názov Dohovoru o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien.

¹⁴ *Tieňová správa pre Výbor pre odstránenie diskriminácie žien* z roku 2008 uvádza: „Samostatnú pozornosť si zasluhujú tzv. dievčenské odborné školy. Dievčenské odborné školy ponúkajú odborné vzdelanie podobné stredným ekonomickým školám a obchodným akadémiám. Od uvedených sa odlišujú niektorými ‚rozširujúcimi‘ predmetmi, ktoré ‚pripravujú dievčatá na manželstvo‘. Pritom je manželstvo a povinnosti s ním spojené chápané veľmi stereotypne. Dievčatá sa učia základy rodinného alebo domáceho hospodárenia, výchovu detí a starostlivosť o ne, spoločenské správanie, utváranie harmonických vzťahov v rodine, stola-

nie a varenie, starostlivosť o chorých alebo starých členov rodiny a podobne.“ (Tieňová..., 2008, s. 18)

¹⁵ O kritike koedukácie a pojme *reflektovaná koedukácia* (reflexive Koedukation), ktorý má napríklad v Nemecku a v Rakúsku už dlhoročnú históriu, pozri napríklad rozhovor s pedagogičkami Ruth Dewime a Dagmar Benedikt o dievčenskej škole vo Viedni (http://www.aspekt.sk/aspekt_in.php?IDclanok=134&content=clanok&rubrika=21); informácie o práci rakúskej organizácie zameranej na rodovo citlivú pedagogiku EfEU zo seminára s pedagogičkou Renate Tanzberger ([http://www.ruzovymodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/ucebna/seminare-a-prednasky/aspekty-rodovo-spravodlivej-didaktiky-\(nielen\)-v-matematike](http://www.ruzovymodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/ucebna/seminare-a-prednasky/aspekty-rodovo-spravodlivej-didaktiky-(nielen)-v-matematike)) alebo <http://www.learnline.de/angebote/koedukation/basics/bas.htm>, podľa ktorej sa napríklad v Severnom Porýní-Vestfálsku reflektovaná koedukácia stala súčasťou mnohých školských programov.

¹⁶ K pojmu uplatňovanie rodového hľadiska (gender mainstreaming) pozri napríklad Stiegler (2002) alebo Glosár rodovej terminológie (<http://glosar.aspekt.sk>): „Zapojenie rodovo špecifickej perspektívy do všetkých rozhodovacích procesov a využívanie každého rozhodovacieho procesu v prospech dosiahnutia rodovej rovnosti. Nijaké opatrenie, nijaká politika či rozhodnutie nie je rodovo neutrálné (vo svojich predpokladoch či dôsledkoch) a táto skutočnosť sa musí zohľadňovať pri ich príprave a realizácii.“ Špecifické možnosti a potreby z hľadiska gender mainstreamingu v školstve prináša napríklad publikácia *Schule im Gender Mainstream*, ktorú vydalo Ministerstvo pre školu, mládež a deti nemeckej spoločnej krajiny Severné Porýnie-Vestfálsko.

¹⁷ Paragraf 3, bod j) hovorí o princípe „prípravy na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie“ (*Zákon č. 245/2008 Z. z.*).

¹⁸ V paragrafe 4, bode g) sa uvádza: „získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám a zásadám“, a v bode k): „získať všetky informácie o právach dieťaťa a spôsobilosť na ich uplatňovanie ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd“ (*Zákon č. 245/2008 Z. z.*).

¹⁹ Obsahuje vlastné ciele výchovy a vzdelávania, ale i vzdelávacie štandardy, učebné plány a učebné osnovy.

²⁰ Okrem základného a stredného vzdelania zákon pozná aj predprimárne a vyššie odborné vzdelanie.

²¹ Cieľom vzdelávacej oblasti je vychovávať osobnosť s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a národné hodnoty zaujímajú významné miesto. Pri plnení tohto cieľa sa neuspokojuje iba s poskytovaním informácií o morálnych zásadách, ale zážitkovým učením účinne podporuje pochopenie a interiorizáciu (zvnútornenie) mravných noriem a napomáha osvojeniu správania sa, ktoré je s nimi v súlade. Pripravuje mladých ľudí pre život v tom zmysle, aby raz ako dospelí prispeli k vytváraniu harmonických a stabilných vzťahov v rodine, na pracovisku, medzi spoločenskými skupinami, v národe a medzi národmi.

²² Povinne voliteľný vzdelávací predmet etická výchova sa v prvom rade zameriava na výchovu k prosociálnosti, ktorá sa odráža v morálnych postojoch a v regulácii správania žiakov. Pre etickú výchovu je primárny rozvoj etických postojov a prosociálneho správania. Jej súčasťou je aj rozvoj sociálnych zručností (ot-

vorená komunikácia, empatia, pozitívne hodnotenie iných), ako aj podpora mentálnej hygieny, podieľa sa na primárnej prevencii porúch správania a učenia.

²³ Prierezová oblasť osobnostný a sociálny rozvoj rozvíja ľudský potenciál žiakov, poskytuje žiakom základy pre plnohodnotný a zodpovedný život. Znamená to nielen študijný (akademický) rozvoj žiakov, ale aj rozvíjanie osobných a sociálnych spôsobilostí, ktoré spätne akademický rozvoj podporujú. Aby žiak získal kvalitné vzdelanie, k tomu je potrebné, aby si už od primárneho vzdelávania rozvíjal sebareflexiu (rozmyšľal o sebe), spoznával sám seba, svoje dobré, ale aj slabé stránky, rozvíjal si sebaúctu, sebadôveru a s tým spojené prevzatie zodpovednosti za svoje konanie, osobný život a sebazvedľovanie. V tejto súvislosti je potrebné, aby sa naučil uplatňovať svoje práva, ale aj rešpektovať názory, potreby a práva ostatných. Dôležité je, aby prierezová téma podporovala u žiakov rozvoj schopnosti uplatňovať prevenciu sociálno-patologických javov (šikanovanie, agresivita, užívanie návykových látok). Cieľom je, aby žiak získaval a udržal si osobnostnú integritu, pestoval kvalitné medziľudské vzťahy, rozvíjal sociálne spôsobilosti potrebné pre osobný a sociálny život a spoluprácu. V tejto prierezovej tematike sa uplatňuje aj vzdelávanie k ľudským právam, ale aj k rodinnej výchove.

²⁴ K problematike rodovo citlivého jazyka pozri práce z oblasti feministickej a rodovej lingvistiky, napríklad Luise F. Pusch (2004), Jana Valdřová (2000-2001 a 2005) a Ď.

²⁵ Podľa nového školského zákona je náboženstvo povinne voliteľný predmet, pričom sa zachovala aj alternácia s etickou výchovou. Zákon hovorí: „Predmet náboženská výchova vyučovaný na iných ako cirkevných školách zodpovedá predmetu náboženstvo na cirkevných školách. (5) Vyučovanie náboženskej výchovy a náboženstva vykonáva pedagogický zamestnanec s odbornou a pedagogickou spôsobilosťou, ktorý má aj cirkevné poverenie podľa vnútorných predpisov cirkvi alebo náboženskej spoločnosti. (6) V cirkevných školách sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie podľa výchovno-vzdelávacích programov v súlade s osobitným predpisom.“ (Zákon 245/2008 Z. z)

²⁶ Na tieto riziká dlhodobo poukazujú feministické mimovládne organizácie, pozri napríklad už zmienené *Vyhlásenie* (2001) a *Tieňovú správu pre Výbor pre odstránenie diskriminácie žien* (2008); príslušnú kapitolu v alternatívnej správe vypracovala feministická mimovládna organizácia EsFem, ktorá o. i. realizovala aj výskum rodových stereotypov v učebniciach sexuálnej výchovy, teda podľa oficiálneho názvu *výchovy k manželstvu a rodičovstvu*. V učebných osnovách väčšiny ostatných predmetov sa rodové stereotypy nevyskytujú explicitne a výskumy skrytého kurikula či prístupu vyučujúcich sa zatiaľ obmedzili na čiastkové iniciatívy mimovládnych organizácií (pozri EsFem a ASPEKT na www.esfem.sk a www.ruzovyamodrysvet.sk).

²⁷ Realizované výskumy ukázali, že zvýšenie normatívu na integrované dieťa viedlo k tomu, že základné školy začali viesť o tieto deti ekonomický boj. Lenže pri ich kvalifikačnej nepripravenosti a pri vyššom počte detí v jednej triede nebolo možné sa im venovať tak, ako by potrebovali, čo znamenalo kontraproduktívnosť celého procesu. V štúdiu nazvanej *Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní* z roku 2006 na to upozorňuje E. Gallová-Kriglerová a k takémuto zisteniu dospel aj výskum realizovaný v rámci projektu [ruzovyamodrysvet.sk](http://www.ruzovyamodrysvet.sk) (Filadelfiová, 2008, s. 49-53).

2. Špecifiká školstva v rámci trhu práce

2.1 Rodová (ne)rovnosť na Slovensku

Masový vstup žien do sveta platenej práce sa na Slovensku odohral ako súčasť *ideálnych* predstáv o budovaní socializmu. Treba však dodať, že svet práce sa ženám na Slovensku naplno otvoril v šesťdesiatych rokoch minulého storočia v dôsledku veľmi *pragmatickej* potreby lacnej pracovnej sily. V období vzráhajúcej sa druhej vlny ženského hnutia na Západe teda nemuseli ženy na Slovensku osobitne *ako ženy* bojovať o prístup k vzdelaniu a pracovnému uplatneniu. Lenže miera účasti žien na verejnej sfére nevedla rovnakou mierou k zmene stereotypnej deľby práce medzi ženami a mužmi v súkromnej sfére a v mnohých ohľadoch ani k zmene samotnej rodovej deľby práce v profesiách a ďalších verejných pozíciách. Tieto fakty významne ovplyvnili spôsob angažovania sa žien v občianskej spoločnosti.¹

Prienik žien do verejnej sféry však pre ne neznamenal – ani pred rokom 1989 a ani po ňom – rovnaké pozície ako majú muži, ani na trhu práce, ani v politike. Trh práce v Slovenskej republike sa z rodového hľadiska vyznačuje pretrvávajúcimi hlbokými rozdielmi v neprospech žien. Podľa údajov z roku 2007 ide o nasledovné rozdiely:

- miera ekonomickej aktivity žien je v porovnaní s mužmi nižšia (o 17 % – 50,5 % : 67,7 %);
- mimo trhu práce je viac žien ako mužov (takmer dvojnásobne – 1 160 tisíc : 699,9 tisíc);
- zamestnanosť žien je nižšia ako zamestnanosť mužov (o 15 % – 53,1 % : 68,4 %);

Miera zamestnanosti žien a mužov podľa veku

(1995 : 2000 : 2005 : 2007, v %)

Veková skupina	Muži	Ženy
15 – 19	13,0 : 5,1 : 3,2 : 5,3	14,7 : 7,9 : 2,7 : 3,5
20 – 24	67,3 : 50,7 : 51,0 : 54,1	49,6 : 47,2 : 41,9 : 42,8
25 – 29	82,7 : 76,9 : 80,2 : 84,9	55,3 : 57,5 : 55,4 : 58,7
30 – 34	87,1 : 81,0 : 83,4 : 87,4	71,2 : 66,7 : 64,4 : 65,4
35 – 39	86,9 : 81,0 : 83,6 : 88,5	76,8 : 73,0 : 72,8 : 75,6
40 – 44	85,9 : 81,3 : 84,4 : 84,6	82,7 : 78,5 : 77,8 : 80,8

Miera zamestnanosti žien a mužov podľa veku

(1995 : 2000 : 2005 : 2007, v %) pokračovanie tabuľky

Veková skupina	Muži	Ženy
45 – 49	87,6 : 80,5 : 79,6 : 84,9	81,1 : 77,6 : 76,6 : 76,8
50 – 54	80,4 : 76,2 : 77,4 : 79,6	61,7 : 64,3 : 70,5 : 71,9
55 – 59	63,0 : 56,1 : 68,6 : 70,7	12,7 : 15,7 : 23,6 : 31,9
60 – 64	12,2 : 9,9 : 20,1 : 25,8	3,8 : 3,2 : 6,1 : 7,1
65+	2,8 : 1,8 : 2,2 : 1,5	0,9 : 0,4 : 0,8 : 1,0
Spolu	67,6 : 61,5 : 64,6 : 68,4	53,0 : 51,5 : 50,9 : 53,1

Poznámka: Miera zamestnanosti na základe Výberového zisťovania pracovných síl

Zdroj: SLOVSTAT. Bratislava, ŠÚ SR 2008 (www.statistics.sk/pls/elsiw/vbd).

- nezamestnanosť žien je vyššia než nezamestnanosť mužov (o 3 % – 9,8 % : 12,5 %);
- nezmenšuje sa ani horizontálna, ani vertikálna rodová segregácia, čo znamená menší podiel žien na podnikateľskom sektore, podstatne vyšší podiel žien na službách, pretrvávajúce „ženských“ a „mužských“ odvetví a profesií, výrazne menší podiel žien na najvyššej triede profesií a na riadení;

Vývoj podielu žien na celku pracovníkov podľa typov profesií

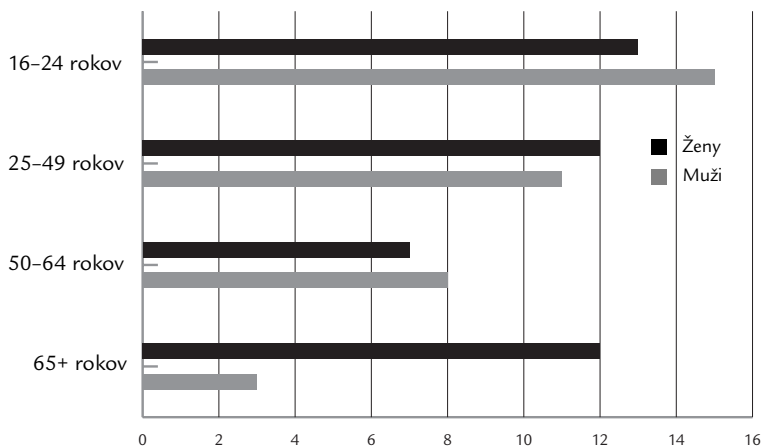
(2000 a 2007, v %)

	2000	2007
Zákonodarcovia, vedúci a riadiaci pracovníci	30,8	30,9
Vedeckí a odborní duševní zamestnanci	62,1	58,3
Technickí, zdravotníckí a pedagogickí zamestnanci	61,2	58,3
Nižší administratívni zamestnanci (úradníci)	77,3	67,9
Prevádzkoví zamestnanci v službách a obchode	66,5	70,1
Kvalifikovaní robotníci v poľnohospodárstve a lesníctve	48,7	26,4
Remeselníci a kvalifikovaní robotníci	19,4	13,9
Obsluha strojov a zariadení	20,1	22,1
Pomocní a nekvalifikovaní zamestnanci	49,7	49,4
Spolu	45,9	43,9

Zdroj: Slovstat. Bratislava, ŠÚ SR 2008 (www.statistics.sk/pls/elsiw/vbd).

- mzda žien zaostáva za mzdou mužov o viac ako jednu štvrtinu, mzdy vo feminizovaných odvetviach patria k tým najnižším (výsledkom je vyššie ohrozenie žien chudobou – najmä v dôchodkovom veku);

Miera rizika chudoby podľa veku a pohlavia (2006, v %)



Zdroj: EU-SILC 2007 (situácia za rok 2006).

- zastúpenie skrátených úväzkov a iných pracovných režimov je na Slovensku minimálne (dominuje zamestnanosť na plný pracovný úväzok a pevný pracovný čas), práca na skrátený úväzok sa však týka prevažne žien.

Tieto rodové rozdiely pretrvávajú napriek tomu, že vzdelanostná úroveň žien je rovnaká až vyššia ako vzdelanostná úroveň mužov. Na trhu práce je viac žien s maturitou, a dokonca viac žien s vysokoškolským vzdelaním ako mužov. Hoci je vzdelanie obvykle vnímané ako účinný nástroj na pozdvihnutie spoločnosti a zároveň ako mocný nástroj emancipácie, sociálneho vzostupu a uplatnenia sa na trhu práce na individuálnej úrovni, ukazujú sa, že to (najmä) v prípade žien a mužov neplatí v rovnakej miere. Dosiahnuté vzdelanie nepredurčuje profesijné uplatnenie a následne mzdové ohodnotenie žien a mužov rovnakým spôso-

bom. Muži sú totiž na trhu práce spravidla zvýhodnení nielen voči mužom a ženám s nižším vzdelaním, ale navyše často aj voči ženám s rovnakým a vyšším vzdelaním. Napríklad v oblasti odmeňovania, ktorej sa v publikácii *Aká práca, tak pláca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní* z hľadiska štatistických a výskumných dát detailne venovala štúdia *Rodová priepasť: „Rast vzdelanostnej úrovne žien neznamená ani na Slovensku zníženie rodového rozdielu v odmeňovaní. Štatistické údaje naznačujú dokonca opačnú tendenciu. Rodový rozdiel v mzdách je najvyšší práve v rámci skupín s najvyšším dosiahnutým vzdelaním.“* (Fildelfiová, 2007, s. 33) Ženy sú teda na trhu práce vo výhode len voči ženám s nižším vzdelaním. Kateřina Lišková a Lucie Jarkovská poukazujú na túto skutočnosť v štúdiu *Genderové aspekty českého školství* (2008) na základe porovnania vzdelanostnej štruktúry so štatistikami o situácii na trhu práce v Českej republike a zdôrazňujú, že na prvý pohľad očakávaný „model (vyšší vzdelání = lepší pracovní pozice = vyšší příjem) nefunguje pro všechny sociální kolektivity stejně“ (s. 686) a že tzv. korelačná hypotéza teda neplatí bez ohľadu na rod (s. 684-687).

Štruktúra pracujúcich žien a mužov v SR podľa vzdelania

(1995 – 2007, v %)

	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Základné vzdelanie									
Ženy	13,7	9,1	8,3	7,3	6,5	6,5	6,0	6,1	5,6
Muži	8,7	5,1	4,5	4,2	3,9	3,9	3,5	3,5	3,6
Vyučení									
Ženy	24,8	26,5	27,7	30,0	25,1	25,1	24,0	24,4	24,3
Muži	40,3	42,4	43,1	43,6	40,5	40,5	37,7	38,1	38,2
Stredné vzdelanie									
Ženy	5,9	3,2	2,4	2,0	1,7	1,7	2,2	2,2	2,3
Muži	8,6	4,9	3,1	2,6	2,7	2,7	2,8	2,7	2,8
Vyučení s maturitou									
Ženy	2,3	3,3	3,7	3,8	4,0	4,0	3,7	3,8	3,8
Muži	3,9	5,8	5,8	5,9	6,1	6,1	6,4	6,4	6,3

	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Úplné stredné všeobecné									
Ženy	5,8	7,4	7,0	6,2	6,4	6,4	6,5	6,4	6,1
Muži	2,7	3,6	3,2	2,8	2,8	2,8	2,7	2,8	2,9
Úplné stredné odborné									
Ženy	36,4	37,8	37,2	38,3	40,1	40,1	40,5	39,7	39,8
Muži	22,4	26,2	27,5	28,4	29,7	29,7	30,8	30,0	31,1
Vysokoškolské									
Ženy	12,8	12,6	13,7	14,4	15,1	15,1	15,5	16,0	16,9
Muži	14,7	12,1	12,7	12,4	13,8	13,8	15,5	15,9	14,6

Zdroj: *Štatistické ročenky SR 1995 – 2004* (podľa metodiky výberového zisťovania pracovných síl). Bratislava, ŠÚ SR 1995 až 2004; *Slovstat*. Bratislava, ŠÚ SR 2008 (www.statistics.sk/pls/elsiw/vbd).

Prienik do verejnej sféry neoslobodil ženy od rodovo stereotypného pripisovania zodpovednosti za súkromnú sféru. V reálnej deľbe práce v rodine a domácnosti sa toho pri porovnaní situácie v roku 1995² a 2006 zmenilo iba málo:

- voľno na starostlivosť o narodené dieťa čerpajú ženy (muži na rodičovskej dovolenke sú stále raritou);
- voľno na starostlivosť o choré dieťa tiež čerpajú ženy;

Ekonomicky neaktívne obyvateľstvo podľa typu a pohlavia v porovnaní rokov (1995 : 2000 : 2005 : 2007, v tisícoch)

Skupiny ekonomicky neaktívnych	Muži	Ženy
Študenti a študentky	210,0 : 219,1 : 259,3 : 259,2	200,2 : 215,9 : 254,6 : 263,1
Dôchodcovia a dôchodkyne	364,8 : 395,6 : 369,2 : 379,2	619,4 : 671,0 : 656,3 : 659,7
V domácnosti	2,4 : 2,5 : 2,9 : 8,4	102,8 : 90,3 : 109,0 : 117,1
<i>Na rodičovskej dovolenke</i>	<i>0,9 : 1,1 : 0,4 : 0,2</i>	<i>70,2 : 55,1 : 64,0 : 64,4</i>

Ekonomicky neaktívne obyvateľstvo podľa typu a pohlavia v porovnaní rokov (1995 : 2000 : 2005 : 2007, v tisícoch) pokračovanie tabuľky

Skupiny ekonomicky neaktívnych	Muži				Ženy			
Práceschopní/é	25,4	19,5	23,2	30,6	37,8	21,9	30,5	33,7
Nechcú pracovať a odradení/é	4,4	10,5	5,9	8,4	3,4	7,1	5,9	6,7
V rekvalifikačných kurzoch	0,4	0,7	0,1	0,1	0,4	1,4	0,7	0,0
Ostatné druhy neaktívnych	9,5	5,2	15,6	13,9	8,0	4,5	7,8	15,2
Spolu	617,6	654,0	674,4	699,9	1 042,2	1 067,1	1 128,7	1 160,0

Zdroj: SLOVSTAT. Bratislava, ŠÚ SR 2008 (www.statistics.sk/pls/elsiw/vbd).

- muži venujú výrazne menej času domácim prácam a starostlivosti o deti (týždenne v priemere o 16 hodín menej – ak žena pracuje aj mimo domu);
- naďalej prevláda stereotypné rozdelenie prác na ženské a mužské;
- manželstvo mužov od domácich povinností oslobodzuje, ženám ich naopak prisudzuje.

Priemerný počet hodín za týždeň, aký pracujúce ženy a muži starší a mladší ako 45 rokov venujú platenej a neplatenej práci (v hodinách)

	Odpovede mužov			Odpovede žien		
	Spolu	45-	45+	Spolu	45-	45+
Domáce práce	10	10	11	19	17	21
Starostlivosť o členov rodiny (deti, dospelých)	10	11	8	17	19	15
Spolu neplatená práca v domácnosti	20	21	19	36	36	36
Platená práca	48	48	48	44	44	44
Spolu platená a neplatená práca	68	69	67	80	80	80

Poznámka: Bez odpovedí „neviem odhadnúť“.

Zdroj: Inštitút pre verejné otázky, august 2006 (Bútorová /ed./, 2008).

Zato sa však o niečo viditeľnejšie menia ideálne predstavy o deľbe práce v rodine a domácnosti:

- ideálne predstavy o deľbe domácich prác zaostávajú za realitou – u mužov i u žien; v ideálnych predstavách, ako by to malo byť, je spoločné vykonávanie domácich prác oveľa viac zastúpené než v skutočnosti;
- ženy väčšmi uprednostňujú participatívny model (s rovnakou účasťou partnerov na domácich činnostiach), muži zasa tradičný model (hlavná ťarcha povinností je na ženách);
- z hľadiska ideálnych predstáv je rozdiel väčší medzi mladými mužmi a ženami (ide o ľudí mladších ako 45 rokov, ktorí vstúpili do dospelého života alebo prežívali detstvo a mladosť po revolúcii, pričom ženy sa v názoroch posunuli, muži zostali na rovnakej úrovni) – mladé ženy chcú viac participatívnosti, spoločného vykonávania povinností.

Reálna a ideálna deľba práce v domácnosti – odpovede za žijúcich v partnerskom vzťahu („zásadne + prevažne muž“ : „obaja približne rovnako“ : „zásadne + prevažne žena“, porovnanie rokov 1995 a 2006, v %)

	Odpovede mužov		Odpovede žien	
	Realita	Ideálny stav	Realita	Ideálny stav
<i>Nákupy potravín (bežné nákupy)</i>				
Rok 1995	9 : 40 : 51	3 : 48 : 49	5 : 30 : 65	4 : 60 : 36
Rok 2006	10 : 43 : 47	3 : 64 : 33	4 : 44 : 52	3 : 74 : 23
<i>Písanie úloh, učenie sa s deťmi (kontrola školských úloh)</i>				
Rok 1995	6 : 46 : 48	4 : 67 : 29	6 : 33 : 61	3 : 81 : 16
Rok 2006	2 : 32 : 66	2 : 56 : 42	4 : 39 : 57	2 : 75 : 23
Umývanie riadu				
Rok 1995	6 : 27 : 68	2 : 31 : 67	2 : 23 : 76	1 : 50 : 49
Rok 2006	5 : 28 : 67	1 : 38 : 61	1 : 27 : 72	1 : 55 : 44
<i>Vybavovanie na úradoch</i>				
Rok 1995	44 : 39 : 18	43 : 51 : 7	30 : 40 : 31	37 : 57 : 6
Rok 2006	24 : 48 : 28	23 : 65 : 12	25 : 47 : 28	25 : 70 : 5

Reálna a ideálna deľba práce v domácnosti – odpovede za žijúcich v partnerskom vzťahu („zásadne + prevažne muž“ : „obaja približne rovnako“ : „zásadne + prevažne žena“, porovnanie rokov 1995 a 2006, v %) pokračovanie tabuľky

	Odpovede mužov		Odpovede žien	
	Realita	Ideálny stav	Realita	Ideálny stav
<i>Žehlenie, pranie (pranie)</i>				
Rok 1995	4 : 6 : 90	2 : 10 : 89	0 : 6 : 93	4 : 6 : 90
Rok 2006	1 : 7 : 92	0 : 9 : 91	0 : 6 : 94	1 : 15 : 84
<i>Vodenie detí do škôlky, školy, na krúžky...</i>				
Rok 1995	6 : 52 : 41	3 : 69 : 28	5 : 49 : 46	3 : 79 : 19
Rok 2006	5 : 51 : 44	0 : 68 : 32	3 : 49 : 48	1 : 79 : 20
<i>Bežné upratovanie</i>				
Rok 1995	5 : 25 : 70	1 : 37 : 62	1 : 21 : 78	1 : 44 : 55
Rok 2006	2 : 33 : 66	1 : 37 : 62	1 : 26 : 73	0 : 45 : 54
<i>Varenie</i>				
Rok 1995	5 : 17 : 78	1 : 23 : 76	2 : 16 : 82	0 : 28 : 72
Rok 2006	2 : 23 : 75	1 : 24 : 75	2 : 19 : 79	0 : 31 : 69

Poznámka: Prepočet bez odpovedí „neviem“. Reálny stav sa uvádza len za respondentov a respondentky, ktorých sa daná činnosť týka. Nie všetky varianty mali v roku 1995 a 2006 rovnaké znenie, v zátvorke je uvedená presná formulácia z roku 1995.

Zdroj: FOCUS, 1995 (Bútorová /ed./, 1996); Inštitút pre verejné otázky, august 2006 (Bútorová /ed./, 2008).

Bohatší verejný diskurz o ľudských právach žien a ich postavení v spoločnosti, ktorý sa začal rozvíjať v deväťdesiatych rokoch najmä v dôsledku pôsobenia ženských ľudskoprávných mimovládnych organizácií³ a pod vplyvom Európskej únie⁴ sa odrazil aj vo verejnej mienke – viditeľnosť problémov žien a ich znevýhodnení za posledné roky pri porovnaní dát z roku 2000 a 2007 výrazne vzrástla:

- dnes si väčšina populácie žien, ale aj mužov uvedomuje znevýhodnené postavenie žien vo verejnej i domácej sfére;
- v rebríčkoch znevýhodnení sa na prvé miesto zaraďujú nerovnosti z oblasti trhu práce, ako je diskriminácia pri prijímaní do zamestnania a prepúšťaní zo zamestnania, rozdiely v odmeňovaní za prácu alebo všeobecný pracovný režim, ktorý je vzhľadom na pretrvávajúce nerovnosti v delbe domácich prác nevýhodnejší pre ženy;
- ľudia na Slovensku si tiež uvedomujú dvojité zaťaženie žien – pracovnými i rodinnými povinnosťami;
- ženy a muži vnímajú aj problém násilia páchaného na ženách či problém nízkeho zastúpenia žien vo verejných funkciách a veľa ďalších.

Hodnotenie postavenia a šancí žien v našej spoločnosti v porovnaní s mužmi (v %)

	Názory žien					Názory mužov					Názory celej populácie				
	'03	'04	'05	'06	'07	'03	'04	'05	'06	'07	'03	'04	'05	'06	'07
Horšie	74	71	64	66	71	54	50	47	46	55	64	61	56	56	63
Rovnaké	20	25	30	30	24	38	43	45	47	41	29	33	37	38	32
Lepšie	4	4	4	3	3	5	5	5	5	3	5	4	5	4	3
Neviem	2	0	2	1	1	3	2	2	2	1	3	2	2	2	2

Zdroj: Inštitút pre verejné otázky, september 2003, november 2004, november 2005, august 2006 (Bútorová /ed./, 2008).

Väčšia viditeľnosť problémov žien sa však automaticky neprejavuje vo zvýšenej citlivosti k rodovému usporiadaniu spoločnosti – mnohé stereotypné predstavy o ženských a mužských rolách totiž prežívajú naďalej:

- hoci sa zaťaženosť žien rodinnými povinnosťami všeobecne považuje za závažnú bariéru ich uplatnenia v zamestnaní i aktívnej účasti na politike, reálne vzorce správania v domácej sfére sa prakticky nezmenili – rodová delba prác a povinností je nevyvážená a väčšia ťarcha zostáva naďalej na ženách;
- hoci prevažuje kritické hodnotenie nízkej účasti žien na poli-

tickom rozhodovaní, úloha žien v politike sa zároveň nepovažuje za obzvlášť dôležitú;

- hoci sa uznávajú nároky žien v pracovnej a politickej sfére, stále sa rola žien primárne viaže na rodinné prostredie a na materstvo.

Veľmi dôležité vlastnosti pre správnu ženu a správneho muža

(celá populácia, v %)

	Správna žena		Správny muž	
	1995	2006	1995	2006
Schopnosť postarať sa o domácnosť	86	70	46	44
Príjemná spoločníčka / spoločník	51	58	39	43
Jemnosť, citlivosť k problémom iných	71	51	38	30
Schopnosť samostatne sa rozhodovať	50	48	72	61
Tolerancia k iným	50	45	45	42
Racionálne myslenie	52*	46	57*	54
Príjemný vzhľad, krása	38	42	8	15
Autorita doma, v rodine	40	35	53	46
Podnikavosť, schopnosť obracať sa vo svete	16**	34	42**	60
Schopnosť presadiť sa v zamestnaní	-	32	-	63
Čo najvyššie vzdelanie	10	24	17	32
Schopnosť finančne zabezpečiť rodinu	23	18	92	79
Túžba vyniknúť v práci	16	17	29	25
Záujem o veci verejné	6	10	13	14
Schopnosť obete pre spoločnosť, vlasť či národ	8	8	13	11
Fyzická sila	5	7	33	34

Poznámky: Reprezentatívnu vzorku tvorili respondenty a respondenti od 15 rokov.

* V roku 1995 bola použitá formulácia „rozhľadnosť“.

** V roku 1995 bola použitá formulácia „podnikavosť“.

Zdroj: FOCUS, jún 2005 (Bútorová /ed./, 1996); Inštitút pre verejné otázky, august 2006 (Bútorová /ed./, 2008).

2.2 Školstvo patrí k odvetviam s najväčším zastúpením žien

Celkové štatistické údaje ponúkajú dlhodobu rovnaký obraz: na Slovensku patrí rezort školstva k najviac feminizovaným odvetviam. Z porovnania podielu žien na všetkých pracujúcich v jednotlivých odvetviach národného hospodárstva vyplýva, že v priebehu posledného desaťročia patril práve rezort školstva k takým, kde boli ženy zastúpené v najvyššej miere. V jednotlivých rokoch bol podiel žien v rezorte školstva vôbec najvyšší alebo druhý najvyšší na Slovensku – po zdravotníctve a sociálnej starostlivosti.

Podiel žien medzi zamestnanými v jednotlivých odvetviach NH (1997 a 2007, v %)

Odvetvie ekonomickej činnosti	1997	2007
Polnohospodárstvo a lesné hospodárstvo	30,6	27,1
Ťažba nerastných surovín	14,0	5,6
Priemyselná výroba	41,3	37,7
Výroba a rozvod elektriny, plynu a vody	14,5	18,2
Stavebníctvo	8,7	7,9
Obchod	57,8	62,2
Hotely a reštaurácie	66,2	66,3
Doprava, skladovanie, pošta a telekomunikácie	30,0	27,0
Finančné sprostredkovanie	73,9	67,3
Nehnuteľnosti, prenájom a obchodné činnosti	41,7	41,0
Verejná správa, obrana	47,9	50,6
Školstvo	80,6	79,3
Zdravotníctvo a sociálna pomoc	79,6	83,6
Ostatné verejné služby	49,0	51,6
Spolu	44,9	46,6

Poznámka: Tabuľka uvádza všetkých pracovníkov a pracovníčky rezortu školstva – vrátane nepedagogických.

Zdroj: Portál SLOVSTAT. ŠÚ SR, 2008 (www.statistics.sk/pls/elisw/vbd).

V roku 1997 tvorili ženy viac ako 80 % všetkých ľudí zamestnaných v školstve, pričom v priebehu posledného desaťročia sa táto proporcia zmenila iba málo. Podľa štatistických údajov za rok 2007 tvorili ženy 79,3 % všetkých pracujúcich v tomto odvetí.

Miera feminizácie školstva v SR je jedna z najvyšších v Európskej únii. Len sedem krajín má podiel žien v školstve vyšší ako Slovensko, sú to Bulharsko, Estónsko, Lotyšsko, Maďarsko, Poľsko a Slovinsko (ide výlučne o krajiny bývalého východného bloku). Všetky ostatné európske štáty majú mieru feminizácie nižšiu; najnižšie – i keď nadpolovičné – zastúpenie žien v školstve mala Malta 54,4 %, Dánsko 55,6 %, Holandsko 60,6 % a Grécko 60,8 %. Ak vychádzame z toho, že o feminizácii určitého segmentu trhu práce hovoríme vtedy, keď v ňom podiel žien prekročí 60 %⁵, s výnimkou dvoch krajín je školstvo feminizované v celej EÚ. Na Slovensku je ale úroveň feminizácie nadštandardná – 80 % nás zaraďuje medzi štvrtinu štátov s najfeminizovanejším školstvom.

2.3 Mzdy v školstve patria k najnižším v národnom hospodárstve

Ďalšou z charakteristík nášho školstva je, že sa vyznačuje jednou z najnižších priemerných miezd v porovnaní s ostatnými rezortmi. A v priebehu desaťročia sa na tomto zaradení zmenilo iba veľmi málo. V rebríčku uvádzaných trinástich odvetví národného hospodárstva sa mzda v rezorte školstva umiestnila v roku 1997 na štvrtej priečke od konca, v roku 2007 bolo odmeňovanie za prácu v školstve piate najhoršie. Kým v roku 2007 dosiahla celková priemerná mzda v hospodárstve SR 20 146 Sk, v školstve to bolo 16 632 Sk. Horšiu mzdu dosiahli už len štyri odvetvia: hotely a reštaurácie; poľnohospodárstvo a lesníctvo; stavebníctvo a ostatné verejné služby.

Priemerná mzda podľa odvetví a podiel mzdy v jednotlivých odvetviach na priemernej mzde za celé NH (1997 a 2007, v Sk)

Odvetvie NH	Priemerná mzda v Sk		% podiel na priemernej mzde za celé NH	
	1997	2007	1997	2007
Poľnohospodárstvo a lesné hospodárstvo	7 363	15 766	79,8	78,2
Ťažba nerastných surovín	10 485	22 219	113,6	110,3
Priemyselná výroba	9 197	20 024	99,7	99,4
Výroba a rozvod elektriny, plynu a vody	12 212	29 769	132,4	147,8
Stavebníctvo	9 970	15 561	108,1	77,2
Veľkoobchod a maloobchod, opravy	9 825	20 035	106,5	99,4
Hotely a reštaurácie	7 743	15 045	83,9	74,7
Doprava, skladovanie, pošta a telekomunikácie	10 089	21 270	109,3	105,6
Peňažníctvo a poisťovníctvo	17 886	40 871	193,9	202,9
Nehnutelnosti, prenájom a obchodné činnosti	10 710	25 129	116,1	124,7
Verejná správa, obrana, sociálne zabezpečenie	11 240	25 637	121,8	127,2
Školstvo	7 771	16 632	84,2	82,6
Zdravotníctvo a sociálna starostlivosť	8 373	17 540	90,7	87,1
Ostatné verejné služby	7 372	15 442	79,9	76,6
Spolu	9 226	20 146	100,0	100,0

Poznámka: Tabuľka uvádza všetkých pracovníkov a pracovníčky rezortu školstva – vrátane nepedagogických.

Zdroj: Portál SLOVSTAT. ŠÚ SR, 2007 (www.statistics.sk/pls/elisw/vbd).

V priebehu posledného desaťročia (1997 až 2007) sa mzda v školstve ešte oslabil. V roku 1997 tvorila vyše 84 % celkovej priemernej mzdy v hospodárstve, no v roku 2007 to už bolo iba 82,6 %. Pracovné odmeny za prácu v školstve patria na Slovensku k vôbec najnižším a neprejavuje sa ani žiadny trend ich posilňo-

vania. Hoci vzrástli za posledné desaťročie približne na dvojnásobok, ich rast bol pomalší ako v iných odvetviach (napr. práca s nehnuteľnosťami, peňažníctvo a poisťovníctvo, doprava a telekomunikácie a podobne).

Uvedené údaje o špecifikách školstva, týkajúce sa širšieho kontextu trhu práce (miery /ne/zamestnanosti, podielu žien – a mužov – v rôznych typoch profesií, štruktúry pracujúcich žien a mužov podľa vzdelania, miery rizika chudoby podľa veku a pohlavia, predstáv o „správnej“ žene a „správnom“ mužovi a o delbe práce medzi nimi), ako aj najvýraznejších kvantitatívnych charakteristík školstva ako vysoko feminizovaného odvetvia národného hospodárstva s jednou z najnižších miezd poukazujú na silnú rodovú segregáciu školstva a z toho vyplývajúce dôsledky. Práve segregácia posúva školstvo v dôsledku asymetrického hodnotenia „mužskej“ a „ženskej“ práce v hierarchii odvetví národného hospodárstva na jedno z posledných miest. Rodové zaťaženie školstva (ako „ženského“ odvetvia) zasahuje ženy aj mužov, ktorí v ňom pôsobia, no iným spôsobom. Aké rodové rozdiely a nerovnosti sa skrývajú v školstve samotnom, načrtáva nasledujúca kapitola.

Poznámky

¹ Občianska angažovanosť žien sa posúvala od rozmanitej spolkovej činnosti pred rokom 1948 cez prísne ideologicky kontrolovanú činnosť jednotnej ženskej organizácie za socializmu k postupnému sebauvedomovaniu a pomerne búrlivému rozvoju ženských mimovládnych organizácií po roku 1989, no najmä od druhej polovice deväťdesiatych rokov.

² Prvé relevantné výskumné údaje k tejto téme pochádzajú z výskumnej publikácie *Ona a on na Slovensku* (Bútorová /ed./, 1996).

³ Mimovládne organizácie ako ASPEKT, Aliancia žien Slovenska, Pro Familia, Fenestra, EsFem, Možnosť voľby, Piata žena.

⁴ Hoci v rámci prístupového procesu zohrávali otázky rodovej rovnosti len marginálnu úlohu. Pozri napríklad štúdiu *Ženy a ženské mimovládne organizácie na Slovensku*, ktorú pre nadáciu Heinrich Böll Stiftung vypracovali Jarmila Filadelfiová a Zora Bútorová v máji 2006 (Filadelfiová – Bútorová, 2006).

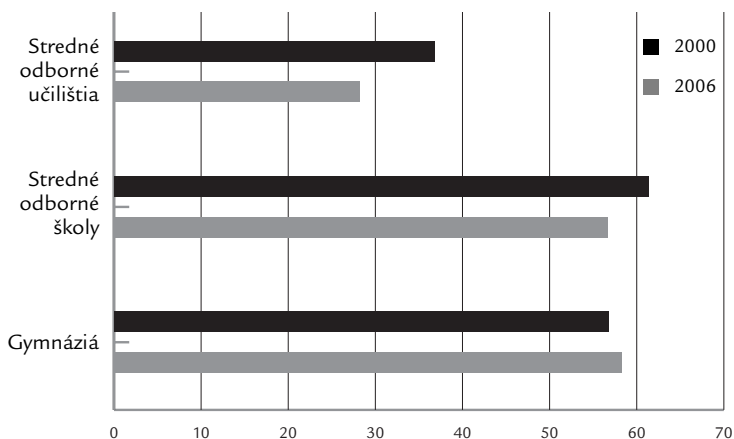
⁵ Pozri napríklad Barošová, 2006.

3. Rodové rozdiely či nerovnosti v rámci školstva

3.1 Odlišná študijná orientácia žien a mužov a jej formovanie

Štúdium žien sa na Slovensku dlhodobo orientuje na iné študijné odbory ako štúdium mužov a tomuto rozdielu sa verejná politika venuje len minimálne.¹ Rozdiel, ktorý sa podpisuje na výslednej vzdelanostnej štruktúre žien a mužov, naznačuje už zloženie študujúcich podľa typu strednej školy: chlapci častejšie volia stredné odborné učilištia a dievčatá stredné školy s maturitou. V roku 2006 podiel dievčat na stredných odborných učilištiach predstavoval celkovo 28,2 %, na stredných odborných školách 56,6 % a na gymnáziách 58,3 %. Oproti roku 2000 sa zvýšilo zastúpenie dievčat na gymnáziách a znížilo sa ich zastúpenie na učňovských školách a stredných odborných školách.

Podiel dievčat medzi študujúcimi podľa druhu strednej školy (2000 a 2006, v %)

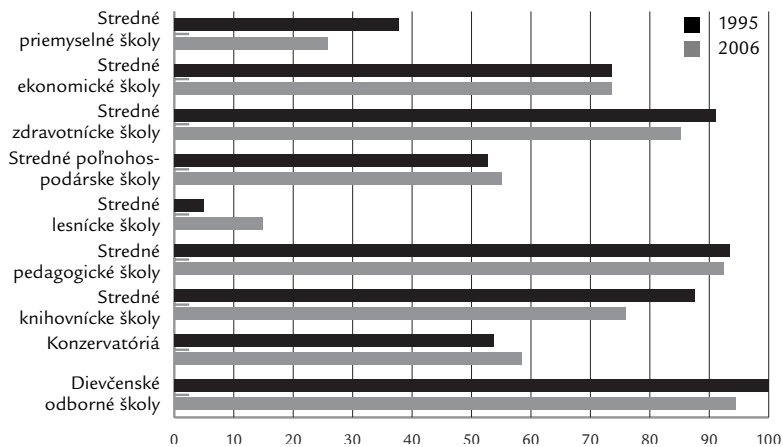


Zdroj: Štatistická ročenka SR 2002 a 2007. Bratislava, ŠÚ SR 2002 a 2007.

Záujem dievčat sa orientuje iným smerom ako záujem chlapcov aj v rámci jednotlivých druhov stredných škôl. Dievčatá preferujú na učňovských školách odbory ako šičky, krajčírky, predavač-

ky, obuvníčky, čašníčky alebo kuchárky, chlapci sa orientujú na technické alebo strojárске odbory, prípadne na stavebníctvo. Študijná orientácia chlapcov a dievčat sa výrazne odlišuje aj na stredných odborných školách. Záujem chlapcov smeruje k technickým odborom – na priemyslovky a lesnícke školy (75 % a 85 %); dievčatá sa zasa orientujú na zdravotníctvo a školstvo alebo ekonomické stredné školy. Podiel dievčat na stredných zdravotníckych školách sa dlhodobo pohybuje okolo 90 % a na stredných pedagogických školách sa približuje ku 100 %; dievčatá tvoria väčšinu študujúcich aj na knihovníckych a ekonomických stredných školách. Podiel študujúcich chlapcov a dievčat je vyrovnaný len na stredných poľnohospodárskych školách a konzervatóriách, na ostatných druhoch škôl sa prejavuje veľmi nerovnomerné zastúpenie pohlaví.

Podiel žien medzi študujúcimi v dennej forme štúdia na stredných odborných školách (1995 a 2006, v %)



Zdroj: Štatistická ročenka SR 1995 a 2007. Bratislava, ŠÚ SR 1995 a 2007.

Porovnanie štruktúry študujúcich na stredných školách za posledných desať rokov ukazuje, že rozloženie orientácií dievčat a chlapcov je pomerne stabilizované. Dáta nenaznačujú nijakú výraznú tendenciu k zblížovaniu študijnej orientácie chlapcov

a dievčat, naopak – napríklad na technicky zameraných priemyselných školách sa podiel dievčat ešte znížil, hoci práve tieto školy najviac zodpovedajú meniacej sa štruktúre trhu práce.

Podobné rozdiely v zameraní štúdia sa prejavujú aj na vysokých školách. Hoci celkové zastúpenie žien a mužov na vysokých školách je približne vyrovnané (ženy iba mierne prevyšujú zastúpenie mužov – 54,7 % žien zo všetkých študujúcich v roku 2006), podiel žien a mužov sa značne líši podľa zamerania fakulty.

Podiel žien medzi študujúcimi na vysokých školách podľa typu školy (2000-2006, v %)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Prírodné vedy	49,9	50,4	49,8	49,7	55,0	56,7	57,3
Technické vedy a náuky	27,3	27,3	26,6	25,6	24,7	24,2	23,7
Poľnohospodárske, lesnícke a veterinárne vedy	45,1	45,1	44,9	44,7	46,3	47,8	49,9
Lekárske a farmaceutické vedy a náuky	65,6	67,9	72,9	75,0	77,5	79,1	80,4
Spoločenské vedy a náuky	63,2	64,0	64,6	64,5	65,6	66,6	67,5
Vedy a náuky o kultúre a umení	55,0	59,3	59,6	59,0	58,1	59,4	60,3
Vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	–	–	51,2	48,6	39,9	40,1	42,2
VŠ spolu	49,0	49,7	50,5	51,0	51,6	53,4	54,7

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva (<http://www.uips.sk/statis/index.html>).

Najväčší rozdiel sa prejavuje v zložení študujúcich na technických fakultách, kde výrazne prevažujú muži. Podiel žien sa tu za posledné roky pohybuje iba okolo jednej štvrtiny a v porovnaní rokov má dokonca klesajúci trend. Na druhej strane viac ako 60 % tvoria ženy medzi študujúcimi na spoločenských vedách, lekárskejších a farmaceutických vedách a vedách o kultúre; tesne

k tejto hranici sa zastúpenie žien medzi študujúcimi priblížilo za posledné tri roky na prírodovedných fakultách (nárast z päťdesiatpercentného zastúpenia na vyše 57 %). Od roku 2000 sa podiel študentiek na spoločenských, umeleckých a lekárskech fakultách ešte zvýšil, podiel študentov sa zasa zvýšil na technických fakultách.

Orientácia žien na rôzne študijné odbory sa teda značne a dlhodobo na všetkých stupňoch štúdia líši od orientácie a záujmu mužov. A rozdielna študijná orientácia predstavuje jeden z kľúčových faktorov a zároveň dôsledkov existujúcej rodovej segregácie na trhu práce. Pôsobí tu, samozrejme, celý komplex faktorov, ako sú štruktúra hospodárstva, obsah práce, úroveň automatizácie, prístup zamestnávateľov, ohodnotenie práce atď.; významnú úlohu však zohrávajú všeobecné rodové stereotypy v spoločnosti a rodovo špecifická socializácia detí.

Asymetria v deľbe práce v profesiách, prejavujúca sa tak v horizontálnej, ako aj vo vertikálnej rodovej segregácii, sa vzájomne dopĺňa a umocňuje asymetrickou stereotypnou deľbou práce v domácnosti a pri starostlivosti o deti a iných závislých členov rodiny. Vychádza z predstavy o úplnej odlišnosti žien a mužov (resp. ženskosti a mužskosti), v dôsledku ktorej sa majú v oblasti rozdelenia práce a kompetencií dopĺňať, no zároveň aj vylučovať a polarizovať. Významnú úlohu tu zohráva už raná socializácia detí, vplyv rodinného prostredia i širšieho okolia, pôsobenie médií a vôbec zobrazovania a vystupovania žien a mužov v danej kultúre; síce menší, no nezanedbateľný vplyv má aj škola, obsah výchovy a vzdelávania, ako aj prístup a osobný vzor učiteľiek a učiteľov na všetkých stupňoch vzdelávania (od materskej školy až po vysokú). Z hľadiska vzdelávacej politiky možno krátkodobu a relatívne priamo ovplyvniť smerom k väčšej rodovej symetrii, resp. sociálnej mobilite vo všeobecnosti, najmä konkrétne poradenstvo pri voľbe štúdia a povolania (predovšetkým na základných, ale aj stredných školách), ktorého možnosti sú doposiaľ využívané nedostatočne.²

Na Slovensku zatiaľ zodpovedné inštitúcie nerealizovali relevantné výskumy socializácie v rodine a vplyvu rodičov na výber štúdia detí či prítomnosti rodovo stereotypných predstáv na školách rôzneho typu a ich vplyve na to, ako učiteľky a učelia vnímajú študijné výsledky, záujmy a správanie dievčat a chlapcov. Celkovo sa rodová perspektíva zohľadňuje v sociologickom i pe-

dagogickom výskume skôr sporadicky a čiastkovo (ak vôbec, tak spravidla ide nanajvýš o deľbu údajov podľa pohlavia, hlbšia rodová analýza zistených skutočností chýba). Na rozdiel od prístupu Európskej únie si oficiálne štruktúry v Slovenskej republike nekladú vážne otázku, prečo prežíva iná profesionálna orientácia u chlapcov a dievčat, aký je dosah takejto segregácie profesií, resp. prečo je to vôbec problém a čo s tým robiť.³ Na tomto poli sa objavilo zatiaľ iba málo aktivít – aj to prevažne na pôde neziskového sektora a financovaných zo zahraničných (európskych) zdrojov.

Rozhodovanie dievčat a chlapcov pre technické štúdium: Jednou z prvých výskumných aktivít, ktoré sa venovali dôvodom nezájmu dievčat o technické smery štúdia, bol napríklad výskum medzi študentmi a študentkami dvoch technických fakúlt v Bratislave z roku 2008, ktorý s podporou Európskej komisie realizoval Filozofický ústav Slovenskej akadémie vied (Sedová, 2008). Výskumné údaje mapujúce etapu rozhodovania o vysokoškolskom štúdiu ukázali, že okolie prehovára na technické odbory častejšie chlapcov. Z celého spektra osôb, ktoré by mohli pôsobiť na rozhodovanie sa mladých ľudí o vysokej škole, mali výraznejší vplyv v podstate iba rodičia. Vplyv otcov bol o niečo silnejší ako vplyv matiek a obidvaja z rodičov sa častejšie objavovali v odpovediach chlapcov. Teda na štúdium techniky či informatiky prehovárali rodičia viac anketovaných chlapcov než dievčatá.⁴

Výraznejší vplyv osôb v okolí študentiek a študentov technických fakúlt na výber štúdia tohto typu podľa druhu osoby

(odpovede „áno“ v %)

Osoba vplyvu	Spolu	Študenti	Študentky
a) mama	12,2	15,5	7,7
b) otec	18,7	25,4	9,6
c) iná žena z rodiny	2,4	0	5,8
d) iný muž z rodiny	5,7	5,6	5,8
e) učiteľka	4,1	1,4	7,7

Výraznejší vplyv osôb v okolí študentiek a študentov technických fakúlt na výber štúdia tohto typu podľa druhu osoby

(odpovede „áno“ v %) pokračovanie tabuľky

Osoba vplyvu	Spolu	Študenti	Študentky
f) učiteľ	3,3	2,8	3,8
g) poradkyňa na SŠ	0,8	1,4	0
h) poradca na SŠ	1,6	2,8	0
i) priateľka	1,6	2,8	0
j) priateľ	6,5	7,0	5,8
k) niekto iný	4,9	5,6	3,8

Poznámka: Tabuľka zohľadňuje len študentov a študentky, ktoré vplyv osôb v okolí priznali (výskumu sa zúčastnili študujúci druhého a piateho ročníka FEI STU a FMFI UK).

Zdroj: Sedová, 2008.

Ten istý výskum tiež zistil, že od štúdia na technických fakultách sú oveľa častejšie odhovárané dievčatá ako chlapci – takmer až 40 % skúmaných študentiek uviedlo, že ich niekto z blízkeho okolia od tohto štúdia odhováral. Spomedzi chlapcov necelých 17 % deklarovalo, že ich niekto od štúdia odhováral. Dievčatá zažívajú vo vzťahu k technickým smerom štúdia nielen nižšiu podporu zo strany blízkych osôb, ale častejšie ako chlapci sa stretávajú s tým, že ich od štúdia odrádzajú.

Výskyt odhovárania od štúdia techniky podľa pohlavia (v %)

	Spolu	Študenti	Študentky
áno	26,0	16,9	38,5
nie (+ neuvedené)	74,0	83,1	61,5
Spolu	100,0	100,0	100,0

Zdroj: Sedová, 2008.

V argumentácii proti štúdiu dievčat na technike či informatike jednoznačne dominovali rodové stereotypy, ako napríklad: technické smery štúdia sú len pre mužov a príchod dievčat do takéhoto prostredia je motivovaný túžbou po mužskom kolektíve, kde sa zvyšuje šanca na vydaj (Sedová, 2008). Keďže výskumnú vzorku tvorili študenti a študentky technických a prírodovedných smerov, účastníčky dokázali spracovať odrádzajúce argumenty, s ktorými sa stretávali v čase rozhodovania sa o štúdiu, a svoj vybraný odbor si presadili. Práve tu však môže byť jedna z dôležitých bariér, ktorá pôsobí proti širšiemu vstupu žien do sledovaných odborov štúdia, vnímaných ako „mužské“. Mnohé dievčatá môže v čase rozhodovania sa o štúdiu tento tlak z blízkeho okolia zlomiť a napriek predpokladom pre tento tzv. tvrdý odbor a záujmu oň môžu na tento typ štúdia rezignovať. Strácajú tým nielen „rezignované“ dievčatá samotné (obmedzenie sebarealizácie), ale aj daný študijný odbor a univerzita (nemusia mať najlepších študentov a študentky) a v konečnom dôsledku aj celá spoločnosť (nevyužitý potenciál).⁵ Znamená to aj, že dievčatá rezignujú na možnosť uplatnenia sa na trhu práce v odbore, ktorý je z hľadiska aktuálnej štruktúry trhu práce i finančného zabezpečenia perspektívnejší.⁶

Chápanie rodovej rovnosti v škole: Jedným z prvých rodových výskumných pokusov zameraných na proces a systém vzdelávania na základnej škole, ktoré sa doteraz obmedzovali takmer výlučne na aktivity mimovládnych organizácií, resp. na individuálne výskumné aktivity, bol kvalitatívny výskum realizovaný v rámci projektu ruzovyamodrysvet.sk (Filadelfiová, 2008). Analýza výsledkov skupinových rozhovorov s učiteľkami (4) a učiteľmi (1) potvrdila, že napriek rozšírenému presvedčeniu o rovnakom, resp. rovnocennom prístupe k dievčatám a chlapcom prevládajú aj na Slovensku rôzne stereotypné predstavy o ženskej a mužskej role, ktoré podmieňujú a formujú odlišné správanie a postoje učiteľiek a učiteľov k dievčatám a chlapcom. Ide tak o rozdiely v štýloch učenia, ako aj v kanalizácii záujmov, či v hodnotení príčin záujmu o konkrétne predmety alebo príčin študijných úspechov a neúspechov. Tieto stereotypy sú, samozrejme, živé aj ich „potvrzovaním“ zo strany detí, teda „napĺňaním proroctva“, ktoré sa najviditeľnejšie prejavuje napríklad v rodovo diferencovanom záujme o niektoré predmety.

Vzťah dievčat a chlapcov k matematike: Východiskom k diskusii o vedomostiach a zručnostiach chlapcov a dievčat sa v rámci realizovaného výskumu stali výsledky z medzinárodného porovnávacieho výskumu PISA z roku 2003⁷, podľa ktorých dosiahli chlapci lepšie výsledky v matematickej gramotnosti a dievčatá zasa v čitateľskej gramotnosti. V prípade matematickej gramotnosti sa na Slovensku zistil druhý najvyšší rozdiel vo výkone (19 bodov), rovnaký ako v Grécku a podobný ako v Taliansku (17 bodov). Vyšší rozdiel vo výkone pohlaví v neprospech dievčat (23 bodov) sa objavil už len v Kórei. Zároveň sa ukázalo, že rozdiel v záujme chlapcov a dievčat o matematiku sa na Slovensku približuje k rozdielu v iných krajinách OECD. Dôležitý je aj fakt, že v čitateľskej gramotnosti sme sa umiestnili ako posledná zo zúčastnených krajín EÚ. (Národná správa..., 2005) Účastníčky a účastníci rozhovorov mali priblížiť svoje vlastné skúsenosti z praxe a uvažovať nad možnými príčinami tohto rozdielu.

Vo výpovediach učiteliek a učiteľov prevážil postoj, pre ktorý je symptomatický výrok jednej z učiteliek, sprevádzaný širokým súhlasom účastníčok skupiny: *Na matematike by som to tiež videla vyrovnane, lebo dievčatá to vyrovnávajú usilovnosťou. Ale chlapci sú bystrejší na matematiku. Dievčatá to dohánajú tým, že sa to naučia. Preto ten výsledný efekt je vyrovnaný.*

Táto formulácia na jednej strane síce deklaruje rovnosť v prístupe a hodnotení, na druhej strane je zrejmé, ako vo „vyrovnanosti výsledného efektu“ zaniká fakt, že pripisovanie *usilovnosti* (no menšej bystrosti) dievčatám a väčšej *bystrosti* (hoci lenivosti) chlapcom vytvára asymetrické východiská pre vytváranie vzťahu k danému predmetu, formovanie spôsobu učenia i učenia sa a z perspektívneho hľadiska aj pre rozhodovanie sa pre ďalšie štúdium a povolanie. Napokon aj výskum PISA ukázal, že chlapci v SR považujú matematiku za dôležitejšiu pre svoju budúcu prácu než dievčatá. Usilovnosť už napríklad nemusí pri štúdiu technického odboru na strednej či vysokej škole stačiť, zatiaľ čo lenivosť kompenzovaná bystrosťou je nezriedka explicitne interpretovaná ako akýsi „einsteinovský efekt“. S takýmto názorom sa stotožnili najmä učitelia v rámci mužskej fokusovej skupiny: *... keď sú starší, sa spamätajú a povedia si, no dobre, už nebudem lajdák, už idem k tomu seriózne pristupovať, a potom sú na vysokej škole dajme tomu aj géniovia z nich. Že aj Einstein študoval na päťorky a nakoniec kde to dotiahol.*

Časť účastníčok a účastníkov rozhovorov existenciu rodového rozdielu v predmete matematika odmietla. Názory o dôvodoch inklinácie chlapcov k technike a dievčat k humanitným vedám a jazykom sa rozdelili na dve skupiny – „prirodzené“ dôvody verzus výchova a tradičné predstavy. V žiadnej zo skupín sa rozhovor spontánne (v scenári takáto otázka nebola) nerozvinul smerom k hľadaniu možností, ako postupovať proti takejto odlišnosti (ktorú zistil aj citovaný medzinárodný výskum) v škole.

O „prirodzenosti“ rôznej orientácie a predpokladov chlapcov a dievčat (teda závislosti od biologického pohlavia) hovorili napríklad takéto výroky:

Aj nadanie od prírody – chlapci. (učiteľka)

Muž, žena, to je presne pravá, ľavá hemisféra. (viaceré účastníčky skupiny)

Logické myslenie, tam tí sú – chlapci. (učiteľka)

Ja pracujem s nadanými deťmi a máme 70 % chlapcov, tak to asi hovoria za všetko. A je to naozaj tým, že oni to logické myslenie, už som aj prednášky o tom počula o ľavej a pravej hemisfére, že to majú inak urobené, a naozaj to logické myslenie majú lepšie. (učiteľka)

Aj by som si myslela, že je to v prirodzených danostiach tých dvoch pohlaví. Dievčatá naozaj potrebujú viac citovo pristupovať k všetkému. A tá matematika nie je veľmi citová. A prekvapuje ma, že práve na Slovensku je to viac. (učiteľka)

O vplyve tradičných hodnôt a predstáv v spoločnosti, ktoré sa prenášajú do výchovy detí, pričom ako konkrétnych aktérov zodpovedných za tento prenos identifikovali najmä matky a rodiču,⁸ vypovedali napríklad takéto výroky:

Ja si myslím, že je tu tá výchova v rodine ešte stále dosť konzervatívna. 90 % našich obyvateľov sa hlási k náboženstvu. Je to dosť kresťanská výchova, tým pádom sme stále v tých rolách ženy a muži. Aj keď sa veľa hovorí o feminizácii niektorých odvetví a vyrovnávaní rolí, ja si myslím, že ešte stále tie mamičky vedú tie dcéry k tomu, že ty budeš žena a budeš robiť takéto veci. (učiteľka)

Viac sa identifikujú k tomu vzoru, ako sa má dievča chovať a ako chlapec. Tá tradícia. (učiteľka)

Tradícia v rodinách. (učiteľka)

Hoci sa vyskytol aj názor, ktorý zdôraznil význam širšieho okolia, existujúcich kultúrnych vzorcov a žien ako vzorov rodovo netradičného správania:

Môj názor sa najviac približuje k tomu, že je to v tej konzervatívnejšej

výchove... na západe ženy majú viac prístupu k funkciám, napríklad politickým. U nás si vieme predstaviť pár žien v parlamente a pár žien v ministerských kreslách, ale na západe bežne funguje žena premiérka, a predsa len tá výchova a pohľad na pracovné postavenie ženy je iný. Ten konzervatívny prístup sa odzrkadľuje. (učiteľka)

O rôznom postoji dievčat a chlapcov k matematike, no najmä o rozdielnych očakávaní voči dievčatám a chlapcom, na ktoré deti reagujú „strachom“ či „smelosťou“, hovoria aj tieto názory:

A môžem povedať, že naozaj chlapci sa tým chvália, že majú radi matematiku a dievčatá sa chvália, že nemajú rady matematiku... Málokeď sa dievča pochválila, že má rada matematiku. To, kde je tá schopnosť cenená, je na tej chlapčenskej strane. (učiteľka)

... som rozmýšľala nad tým dlhšie, že chlapci si zbytočne nezaťažujú vlastne mozgy, keď niečo nie je dôležité, a tým pádom im ostane podstatne viac času na to, aby si nejakým zdravým rozumom uvedomili, čo je to podstatné. A to je dôležité pre matiku. (učiteľka)

Ja keď som na matematike sedela, tak najradšej by som bola pod lavicou, hej. To sú dievčatá u mňa. Ony sú biele, ale nemajú byť prečo, lebo sú vyššie ako ja už, hej? Takže v podstate chalan je taký, že on vám bude provokovať a dovtedy, no tak som povedala, ak chceš odpovedať, dobre. (učiteľka)

Najmä v prípade učiteliek, osobitne učiteliek matematiky, bolo zaujímavé, že seba nepovažujú za niekdajšie dievčatá, že rodové charakteristiky, ktoré vyslovovali, na seba nevzťahovali.⁹ Vo všetkých štyroch ženských fokusových skupinách sa našla len jedna učiteľka, ktorá priamo protestovala proti opakovaným vyhláseniam o logickom myslení, ktoré vraj majú chlapci a chyba dievčatám, s odkazom na svoju vlastnú profesiu učiteľky matematiky: *Ja si myslím, že to je tak tou spoločnosťou, ako tie deti vychovávame, ináč. ... Ale zase mám skúsenosť, teda vyšlo to takto, ale tak sú dievčatá s veľmi dobrým logickým myslením, však my sme tu.*¹⁰ Ako vidno z citátu, súčasne ako jedna z mála účastníčok výskumu pomerne detailne uvažovala aj o úlohe rodovo špecifickej socializácie v rozdielnom prístupe dievčat a chlapcov k matematike. U učiteľov sa prejavilo viac náznakov stotožňovania sa s niekdajším chlapcom, ktorým boli. V prípade učiteliek i učiteľov sa ukázalo, aká dôležitá je v pedagogickej práci pre schopnosť reflexie rodových vzťahov v spoločnosti (nielen ako vzťahov žien a mužov, ale vzťahov medzi ženami a vzťahov medzi mužmi) a prob-

lematizovania rodovo stereotypného vnímania žiačok a žiakov reflexia vlastnej rodovej roly. V tejto súvislosti je zrejmé, že na to princíp „rovnosti muža a ženy“ tak, ako bol formulovaný v školskom zákone, nestačí.

Rodová deľba práce na predmete technická výchova: O tom, že zjednodušené chápanie rovnosti nemusí mať nič spoločné s rodovo citlivým prístupom zohľadňujúcim individuálnu rozmanitosť žiačok a žiakov a presahujúcim zaužívané rodové predsudky a stereotypy, svedčia aj ďalšie časti skupinových rozhovorov.

Podnetom na diskusiu o rovnosti príležitostí dievčat a chlapcov na základnej škole sa podľa scenára mal stať aj rozhovor o predmete technická výchova, kde často ide o stereotypné pridelenie tzv. špecifickej prípravy (varenie, šitie, starostlivosť o dieťa) dievčatám a dielenských prác chlapcom. Výroky zväčša ukázali, že aj keď je v škole rozdelenie očividne rodovo stereotypné (či v dôsledku toho, že sa deti *automaticky rozdelia na skupinu dievčat a chlapcov* alebo toho, že asymetrická deľba práce sa v škole považuje za samozrejmosť), učiteľky a učitelia to nevnímajú ako problém:

U nás chlapci nemajú žiadne varenie ani nič – sa to špeciálne volá špecifická príprava... ale technické práce. A pestovateľské majú aj dievčatá, aj chlapci. (učiteľka)

U nás je to tak isto – dievčatá šijú a varia a chlapci dielne... (učiteľka)

Oni si môžu vybrať, ale väčšinou nad tým nerozmýšľajú, lebo nevedia, čo chcú. Takže sa rozdelia automaticky na skupinu dievčat a chlapcov. (učiteľ)

My to totiž na technických prácach už rozdeľujeme. Že čo sa majú učiť, že majú zložky, majú práce v dielni, majú pestovateľské práce, majú špecifickú prípravu. Čiže tam majú už dievčatá celkom iné učivo – už majú starostlivosť o dieťa, šitie, varenie. Tam už by, možno tak pôjde v budúcnosti aj školstvo, inak. Že tam je to celkom dobre spravené, tam sa môžu tie špecifické nerovnosti poryvovať... Varenie (na otázku, čo majú dievčatá) ... Chlapci majú iné zložky. (učiteľ)

V prípade predmetu, ktorý je takto náchylný na rodovo stereotypné usporiadanie, by mohlo byť pomerne jednoduché vypracovať účinné podporné opatrenia na dodržiavanie rovnosti príležitostí a identifikovať úlohu tohto predmetu v potvrdzovaní rodovo stereotypnej deľby práce. Prekážkou takéhoto riešenia je presvedčenie, ktoré prevážilo aj v citovanom výskume: že pre

rovnosť stačí, keď nikto nikomu nebráni, aby si vybral, pričom absentuje reflexia podmienok a predpokladov takéhoto výberu. Alebo, ako dokladá posledný citovaný výrok, dokonca presvedčenie, že v rodovo stereotypne prisúdených činnostiach *sa môžu tie špecifické nerovnosti porovnávať*.

Podobné chápanie rovnosti prezrádza aj prvý citovaný výrok o matematike *ten výsledný efekt je vyrovnaný*, hoci nedostatok nadania dievčatá doháňajú usilovnosťou. Oba tieto – určite dobre mienené – výroky poukazujú na to, že k skutočnému uplatňovaniu princípu „rovnosti muža a ženy“, uvedeného v školskom zákone, máme v našom školstve, podobne ako aj v celej spoločnosti, ešte veľmi ďaleko. Oba výroky síce odmietajú hierarchické chápanie ženskosti a mužskosti („vyrovnávanie“, „vyrovnaný efekt“), ale potvrdzujú ich dualistické a polarizujúce ponímanie (chlapci a dievčatá majú iné predpoklady pre matematiku, dievčatá a chlapci majú iné miesto v deľbe práce). Práve takýto postoj jasne dokladá, že pre dosiahnutie deklarovanej rovnosti nestačí jednoduché odmietanie hierarchie medzi ženami a mužmi, ženskosťou a mužskou, ženskou a mužskou prácou; hierarchia totiž stojí na polarite a dualite definície rodu.¹¹ Podobne to prebieha aj s výberom povolania. Otázky zamerané v rámci scenára fokusových skupín na voľbu povolania ukázali, že vyučujúci vôbec nezvažujú rodové aspekty takéhoto rozhodnutia.¹²

Citovaný výskum, ktorý sa realizoval v rámci projektu ruzovymodrysvet.sk, o. i. potvrdil absenciu reflektovanej rodovej perspektívy v prístupe vyučujúcich k deťom na základných školách. Potvrdil, že úplná absencia rodovej perspektívy vo vzdelávacej politike ako celku mnohotvárnym spôsobom ovplyvňuje rodové pomery v školstve, v tomto prípade napríklad konkrétne rodový konformitu výberu štúdia a povolania.

3.2 Rozdielne zastúpenie žien a mužov v učiteľskej profesii

Časť 2.2 tejto štúdie načrtla mieru feminizácie celého rezortu školstva, t.j. priblížila situáciu s ohľadom na všetky osoby, ktoré sú v ňom zamestnané, vrátane nepedagogických pracovníkov a pracovníčok. Venujme teraz pozornosť tomu, ako vyzerá zloženie podľa pohlavia špeciálne len v pedagogickej profesii.

Štatistické údaje Ústavu informácií a prognóz školstva ukazujú početnú prevahu žien medzi vyučujúcimi na všetkých typoch štandardných škôl¹³ okrem vysokých. Na základných školách SR učilo v roku 2007 celkom 30 449 ľudí, z toho bolo 25 986 učiteľiek. Zo 6 894 vyučujúcich na gymnáziách bolo až 5 126 učiteľiek; v rámci vyučujúcich na stredných školách bolo žien 4 562 z celkového počtu 6 374; na stredných odborných učilištiach 1 637 z celkového počtu 2 589. Na vysokých školách bol pomer učiteľiek a učiteľov opačný – prevažovali muži (z celkového počtu 9 892 vyučujúcich na vysokých školách bolo 4 327 žien a 5 568 mužov). Na všetkých typoch štandardných škôl učilo spolu 41 638 učiteľiek a 14 562 učiteľov, čo je 56 200 osôb (v roku 2000 to bolo ešte 71 226 osôb, teda o pätinu viac).

Celkové počty vyučujúcich a počty učiteľiek na vybraných typoch škôl (2000-2007, absolútne počty a %)

	2000	2005	2007	Rozdiel 2000 a 2007 (%)
Základné školy				
Spolu	39 745	34 914	30 449	- 9 296 (- 23,4 %)
Učiteľky	33 246	29 388	25 986	- 7 260 (- 21,8 %)
Gymnázia				
Spolu	6 259	7 568	6 894	+ 637 (+ 9,2 %)
Učiteľky	4 526	5 572	5 126	+ 600 (+ 11,7 %)
Stredné odborné školy				
Spolu	9 882	7 869	6 376	- 3 506 (- 35,5 %)
Učiteľky	6 858	5 437	4 562	- 2 296 (- 33,5 %)

Celkové počty vyučujúcich a počty učiteliek na vybraných typoch škôl (2000-2007, absolútne počty a %) pokračovanie tabuľky

	2000	2005	2007	Rozdiel 2000 a 2007 (%)
Stredné odborné učilištia				
Spolu	5 805	3 254	2 589	- 3 216 (- 55,4 %)
Učiteľky	3 857	2 095	1 637	- 2 220 (- 57,6 %)
Vysoké školy				
Spolu	9 535	10 795	9 892	+ 357 (+ 3,6 %)
Učiteľky	3 722	4 497	4 327	+ 555 (+ 12,8 %)
Spolu				
Spolu	71 226	64 402	56 200	- 15 026 (- 21,1 %)
Učiteľky	52 209	46 989	41 638	- 10 571 (- 20,2 %)

Zdroj: Portál SLOVSTAT. ŠÚ SR, 2008 (www.statistics.sk/pls/elisw/vbd).

Porovnanie absolútnych počtov v rokoch 2000 a 2007 naznačuje u troch z piatich sledovaných typov škôl pomerne výrazný pokles počtu vyučujúcich. Počet vyučujúcich na základných školách sa znížil o 23,4 % a na stredných odborných školách o 35,5 %; najväčší pokles zaznamenali stredné odborné učilištia – až o 55,4 %. Opačný, rastový trend v počte vyučujúcich vykázali dva typy škôl: gymnáziá (celkový nárast o 9,2 %) a vysoké školy (celkový nárast o 3,6 %).

Zmeny v početnosti vyučujúcich na jednotlivých typoch škôl naznačujú ešte jednu súvislosť, ak ich porovnáme s vývojom počtu učiteliek: u škôl, kde sa celkový počet vyučujúcich znížil, bol pokles počtu učiteliek menej intenzívny (znižoval sa pomalšie); u škôl, kde došlo k nárastu v celkovom počte vyučujúcich, rástla rýchlejšie početnosť učiteliek.¹⁴ Tak napríklad celkový počet vyučujúcich na základných školách klesol za obdobie 2000-2007 o 23,4 %, ale v prípade učiteliek to bolo o 21,8 % (v prípade stredných odborných škôl to bolo zníženie o 35,5 % z celku a 33,5 % zo žien). Na druhej strane na gymnáziách vzrástol celkový počet vyučujúcich o 9,2 % a počet učiteliek o 11,7 %; na vysokých školách bol nárast počtu učiteliek v porovnaní s celkovým rastom ešte rýchlejší – 3,6 % z celku a 12,8 % zo žien.

Uvedené rozdiely naznačujú, že feminizácia sa na všetkých sledovaných typoch škôl od roku 2000 prehĺbila (okrem stredných odborných učilíšť). Potvrdzujú to aj údaje o percentuálnom zastúpení učiteliek medzi vyučujúcimi.

Podiel učiteliek na celkovom počte vyučujúcich na vybraných typoch škôl (2000-2007, v %)

Typ školy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Základné školy spolu	83,6	83,6	83,8	84,0	83,8	84,2	84,6	85,3
Základné školy 1. stupeň	90,2	90,1	90,2	89,3	88,6	88,5	88,0	88,4
Gymnázia	72,3	73,5	74,5	73,9	72,1	73,6	73,7	74,3
Stredné odborné školy	69,4	69,4	69,0	68,4	69,1	69,1	70,1	71,5
Stredné odborné učilištia	66,4	66,6	63,8	64,1	64,6	64,4	62,8	63,2
Vysoké školy	39,0	39,2	39,4	40,6	41,9	41,7	42,2	43,7

Zdroj: Portál SLOVSTAT. ŠÚ SR, 2008 (www.statistics.sk/pls/elisw/vbd).

Na základných školách tvorili v roku 2007 ženy až 85,3 %¹⁵ a v porovnaní s rokom 2000 došlo ešte k zvýšeniu takmer o 2 %. Druhým najfeminizovanejším typom školy boli gymnázia – učiteľky predstavovali 74,3 %, tretím stredné odborné školy so 71,5 % učiteliek a štvrtým stredné odborné učilištia so 63,2 % učiteliek. Všetky tieto štyri typy škôl patria teda z hľadiska zastúpenia žien a mužov medzi vyučujúcimi do kategórie feminizovaných (podiel žien v nich prekročil 60 %), všetky zároveň zaznamenali v porovnaní rokov prehĺbenie feminizácie (nárast zastúpenia žien približne o 2 %). Jediným nefeminizovaným typom škôl sú na Slovensku vysoké školy – v roku 2007 na nich tvorili pedagogičky 43,7 % (napriek rastúcemu podielu tu ženy tvoria stále menej ako polovicu).

Podiel učiteliek na celkovom počte vyučujúcich na stredných školách sa líši podľa druhu a zamerania školy. Najvyšší bol na zdravotníckych, pedagogických a knižničných stredných odborných školách a na ekonomických stredných školách – vyše 80 %. K hranici 80 % sa zastúpenie učiteliek priblížilo aj na dievčenských odborných školách, na gymnáziách dosiahlo 74,3 %.

Podstatne nižší podiel, hoci veľmi blízky 60 %, mali učiteľky na poľnohospodárskych stredných školách, konzervatóriách a stredných priemyselných školách. V prípade lesníckych stredných škôl nedosahuje zastúpenie učiteliek ani 30 %.

Podiel učiteliek na celkovom počte vyučujúcich podľa druhu alebo zamerania strednej školy (2000-2007, v %)

Druh strednej školy	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Gymnázia	72,3	73,5	74,5	73,9	72,1	73,6	73,7	74,3
Stredné priemyselné školy	58,7	58,4	57,3	57,2	57,8	58,0	59,3	59,7
Ekonomické SŠ	80,0	79,9	80,5	79,9	80,0	79,6	79,6	81,2
Zdravotnícke SŠ	87,9	87,8	87,6	85,3	84,5	83,9	86,6	88,0
Poľnohospodárske SŠ	58,2	58,9	57,4	58,7	55,3	56,5	59,9	59,5
Lesnícke SŠ	24,7	27,0	26,8	28,4	28,0	28,6	29,7	28,3
Pedagogické SŠ	77,6	77,7	79,1	77,8	81,1	80,7	80,4	81,3
Konzervatóriá	57,6	61,3	58,9	58,5	60,9	58,9	59,8	59,8
Dievčenské odborné školy	80,3	79,8	79,9	76,4	76,2	82,5	75,4	80,0
Knihovnícke SŠ	92,9	93,3	93,3	100,0	100,0	93,5	82,8	80,8
Spolu	69,4	69,4	69,0	68,4	69,1	69,1	70,1	71,5

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva (<http://www.uips.sk/statis/index.html>).

Rozdiely v zastúpení žien a mužov medzi vyučujúcimi sa prejavujú aj podľa zamerania vysokej školy. Najvyšší podiel dosahujú ženy na Ekonomickej univerzite v Bratislave (63 %); táto univerzita sa dá ako jediná z verejných vysokých škôl v SR označiť ako feminizovaná, ak považujeme za hranicu 60 %. Nadpolovičné zastúpenie žien medzi vyučujúcimi majú tri slovenské univerzity: Prešovská univerzita v Prešove (54,9 % žien ku 45,1 % mužov), Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre (51,8 % žien ku 48,2 % mužov) a Trnavská univerzita (50,2 % žien ku 49,8 % mužov). Všetky ostatné univerzity majú podiel pedagogičiek menší ako polovica.

Učitelia a učiteľky na verejných vysokých školách v SR

(k 31. 10. 2008, absolútne počty a %)

	Spolu	Učiteľky	Učiteľky v %
Univerzita Komenského v Bratislave	1 792	871	48,6
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach	562	275	48,9
Prešovská univerzita v Prešove	506	278	54,9
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave	225	98	43,6
Katolícka univerzita v Ružomberku	327	130	39,8
Univerzita J. Selyeho v Komárne	80	23	28,7
Univerzita veterinárskeho lekárstva v Košiciach	152	70	46,0
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	492	255	51,8
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	574	286	49,8
Trnavská univerzita v Trnave	259	130	50,2
Slovenská technická univerzita v Bratislave	1 074	377	35,1
Technická univerzita v Košiciach	800	290	36,2
Žilinská univerzita v Žiline	621	226	36,4
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne	186	89	47,8
Ekonomická univerzita v Bratislave	562	354	63,0
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre	427	173	40,5
Technická univerzita vo Zvolene	274	92	33,6
Vysoká škola múzických umení v Bratislave	111	44	39,6
Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave	89	24	27,0
Akadémia umení v Banskej Bystrici	82	27	32,9
Verejnú vysoké školy SR spolu	9 195	4 114	44,7

Poznámka: Tabuľka obsahuje len údaje o vyučujúcich na plný pracovný úväzok.

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva (<http://www.uips.sk/statis/index.html>).

Vôbec najmenej učiteliek učí na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave (len 27 %) a na Univerzite J. Selyeho v Komárne (28,7 %). Všeobecne sa dá povedať, že ženy sú najmenej zastúpené na umeleckých a technických vysokých školách – ich podiel sa tu pohybuje okolo jednej tretiny. (Keď venujeme – v súlade s prevládajúcim diskurzom o situácii v školstve – takú veľkú pozornosť feminizácii na rôznych typoch škôl, tak je tu na mieste zmienka o tom, že v týchto školách zastúpenie mužov presahuje 60 %, v duchu tejto dikcie sú teda maskulinizované.)

Učitelia a učiteľky na verejných vysokých školách v SR podľa zamerania fakúlt (k 31. 10. 2004)

Zameranie fakúlt VŠ	Celkový počet vyučujúcich	Učiteľky		Učitelia		Učiteľky v %
		N	%	N	%	
Univerzitné	6 109	2 698	57,0	3 411	49,6	44,2
Technické	2 949	933	19,7	2 016	29,3	31,6
Ekonomické	1 425	764	16,2	661	9,6	53,6
Poľnohospodárske	573	144	3,1	429	6,2	25,1
Umelecké	556	191	4,0	365	5,3	34,4
Verejných VŠ spolu	11 612	4 730	100,0	6 882	100,0	40,7

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva, 2005.

Vnútroškolská segregácia môže byť ešte vyššia, nakoľko mnohé z univerzít majú diverzifikované zameranie fakúlt (majú fakulty prírodovedného i humanitného či spoločenskovedného zamerania). No aj tieto všeobecné údaje naznačujú, že zastúpenie učiteliek je vyššie na humanitne a sociálne zameraných odboroch štúdiá a nižšie na technických a prírodovedných smeroch. Aj tu sa do istej miery prejavuje (podobne ako v segregácii celkového trhu práce) dlhodobý rozdiel študijná orientácia žien a mužov na Slovensku, hoci tu určite zohrávajú úlohu aj ďalšie faktory.

Pri mapovaní rodových rozdielov v školstve nemožno obísť štruktúru zastúpenia vysokoškolských učiteľov a učiteliek podľa vedeckých stupňov. Platí zásada – čím vyšší vedecký stupeň, tým je počet pedagogičiek nižší.

Učitelia a učiteľky na vysokých školách podľa vedeckého stupňa (2000-2007, absolútne počty a %)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Profesori a profesorky								
spolu	938	1 017	1 088	1 228	1 398	1 497	1 568	1 452
Profesorky	67	105	100	141	196	270	300	299
<i>Profesorky v %</i>	<i>7,1</i>	<i>10,3</i>	<i>9,2</i>	<i>11,5</i>	<i>14,0</i>	<i>18,0</i>	<i>19,1</i>	<i>20,6</i>
Docenti a docentky								
spolu	2 441	2 500	2 456	2 249	2 243	2 181	2 249	2 045
Docentky	655	685	704	679	730	708	763	727
<i>Docentky v %</i>	<i>26,8</i>	<i>27,4</i>	<i>28,7</i>	<i>30,2</i>	<i>32,5</i>	<i>32,5</i>	<i>33,9</i>	<i>35,6</i>
Odborní asistenti a odborné asistentky								
spolu	5 412	5 654	5 823	6 024	5 992	6 176	6 223	5 660
Odborné asistentky	2 591	2 725	2 799	2 956	2 994	3 043	3 078	2 900
<i>Odborné asistentky v %</i>	<i>47,9</i>	<i>48,2</i>	<i>48,1</i>	<i>49,1</i>	<i>50,0</i>	<i>49,3</i>	<i>49,5</i>	<i>51,2</i>
Ostatní pracovníci a pracovníčky VŠ spolu	744	739	811	864	970	941	930	735
Ostatné pracovníčky VŠ	409	369	411	429	526	476	483	401
<i>Ostatné pracovníčky VŠ v %</i>	<i>55,0</i>	<i>49,9</i>	<i>50,7</i>	<i>49,7</i>	<i>54,2</i>	<i>50,6</i>	<i>51,9</i>	<i>54,6</i>
Učitelia a učiteľky								
spolu	9 535	9 910	10 178	10 365	10 604	10 795	10 970	9 897
Učiteľky	3 722	3 884	4 014	4 205	4 446	4 497	4 624	4 327
<i>Učiteľky v %</i>	<i>39,0</i>	<i>39,2</i>	<i>39,4</i>	<i>40,6</i>	<i>41,9</i>	<i>41,7</i>	<i>42,2</i>	<i>43,7</i>

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva (<http://www.uips.sk/statis/index.html>).

V celkovej štruktúre mali v roku 2007 ženy na vysokých školách SR priemerné zastúpenie 43,7 %¹⁶, ale podiel sa dosť líšil podľa jednotlivých vedeckých stupňov. V rámci profesorského stupňa dosahovali necelých 21 % a v rámci docentského 35,6 %; úplne inak tomu bolo na nižších pozíciách – na odborných asistent-ských miestach a v rámci ostatných pracovníkov a pracovníčok ich bolo viac než polovica. Je zjavné, že čím vyššia pozícia, tým

menej žien – je to tzv. lievikový efekt. Pozitívom ale je, že v období od roku 2000 do roku 2007 sa prejavuje pomerne výrazný rastúci trend: podiel žien sa počas týchto rokov zvýšil u docentiek z 26,8 % na 35,6 % (takmer o 10 %) a u profesoriek zo 7,1 % na 20,6 % (takmer o 13 %).

3.3 Riadiace funkcie na školách vykonávajú ženy v menšej miere

Súhrnné údaje o riadiateľských a zástupcovských postoch na nižších stupňoch škôl v Slovenskej republike sa v dostupných štatistických zdrojoch v členení podľa pohlavia nenachádzajú, preto ďalej uvádzame len údaje o zastúpení žien a mužov vo funkciách na vysokých školách. No môžeme konštatovať, že podľa zahraničných výskumov nie je podiel žien na riadiacich funkciách priamoúmerný ich zastúpeniu v školstve, resp. na danom type školy.¹⁷ Výnimočné postavenie mužov ako menšiny v rámci feminizovaného povolania má spravidla iné dôsledky než postavenie žien v „mužskom“ povolaní; napríklad sa ukázalo, že namiesto „skleného stropu“, na ktorý narážajú ženy, sa muži v menšinovej pozícii stretávajú skôr so „skleným výťahom“. Nezriedka sú dokonca proti svojej vôli tlačení do vyšších pozícií, takže paradoxne musia „bojovať, aby si udrželi pozíciu na nižších (tj. ‚femininných‘) úrovniach profese“; zároveň však musia zápasiť o uznanie svojej „mužskosti“ (Renzeti – Curan, 2003, s. 282).¹⁸ Kvalitatívny výskum realizovaný v rámci projektu ruzovymodrysvet.sk ukázal, že účastníčky a účastníci skupinových rozhovorov účasť na riadení nevnímali ako rodový problém, pričom treba poznamenať, že ako rodový problém neidentifikovali ani kvantifikovateľné rodové rozdiely v odmeňovaní v rámci školstva, ani kvantifikovateľnú rodovú segregáciu v rámci školstva (cez prizmu zastúpenia žien a mužov vnímali iba feminizáciu školstva ako celku) (Filadelfiová, 2008, s. 69-73).

Lievikový efekt, zmieňovaný pri zastúpení žien a mužov v rôznych vedeckých stupňoch, sa prejavuje aj pri postavení žien a mužov v riadení vysokých škôl. Platí, že na najvyšších riadiacich pozíciách sa ženy vyskytujú v podstatne menšej miere ako

muži, alebo sa takmer vôbec nevyskytujú. Najmenej žien zastáva funkciu rektorky: až do predminulého roku Slovensko nemalo ani jednu rektorku, od decembra 2006 pôsobí v rektorskej funkcii prvá volená rektorka na verejnej univerzite (na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici).¹⁹

Zastúpenie žien a mužov na najvyšších funkciách verejných vysokých škôl v SR (2007)

	Spolu	Muži	Ženy	Ženy v %	
				Rok 2007	Rok 2004
Rektori a rektorky	20	19	1	5,0	0
Prorektori a prorektorky	73	47	26	35,62	23,29
Dekani a dekanke	91	75	16	17,58	14,29
Prodekani a prodekanke	307	188	119	38,76	28,66
Spolu	491	329	162	32,99	24,03

Zdroj: Webová stránka MŠ SR (<http://www.minedu.sk/index.php?rootId=3>) a verejných VŠ.

Prorektorskú funkciu zastáva 26 žien a 47 mužov, rozloženie dekaniek a dekanov je 16 ku 75 a prodekansktú funkciu zastáva 119 žien a 188 mužov. Kým podiel rektoriek predstavuje (s jednou rektorkou na UMB) na verejných vysokých školách iba 5 %, u dekaniek sa zvyšuje na 17,6 %, u prorektoriek na 35,6 % a v prodekanskej funkcii je 38,8 % žien.

Opäť možno poukázať na pozitívnu rastovú tendenciu participácie žien na najvyššom riadení univerzít – vo všetkých sledovaných pozíciách sa ich zastúpenie zvýšilo. V prípade prodekaniek došlo k nárastu o 10 % a v prípade prorektoriek o vyše 12 %; hoci tu je zaujímavá nielen kvantitatívna informácia, ale aj kvalitatívna o skutočnom obsahu týchto pozícií.²⁰ U ostatných postov bol rast pomalší: podiel dekaniek v tom istom období vzrástol iba o 3,3 % a jedna rektorka vo funkcii znamenala nárast o 5 %.

Celkovo sú v najvyššom vedení slovenských verejných vysokých škôl ženy zastúpené takmer presne jednou tretinou (33 %), v roku 2004 to bola ešte len necelá štvrtina. Hoci je podiel žien

v najvyššom vedení verejných univerzít vyšší ako v parlamente a vo vláde (20 % žien v NR SR a 6 % vo Vláde SR), stále je to výrazne menej ako celkový podiel žien v školstve, a výrazne menej než paritné zastúpenie.

3.4 Aj nízke mzdy v školstve vykazujú rodové rozdiely

Napriek celkovo veľmi nízkym mzdám v školstve v porovnaní s inými odvetvami (pozri časť 2.3 tejto publikácie) sa ani tento rezort nevyhol rodovým rozdielom v odmeňovaní. Priemerné mzdy žien pracujúcich v školstve zaostávajú na Slovensku za priemernými mzdami ich mužských kolegov. V roku 1996 boli v školstve mzdy žien o 1 624 Sk nižšie ako mzdy mužov, v roku 2005 rozdiel predstavoval 4 311 Sk²¹ (Barošová, 2006). Ako sa uvádza vyššie, SR má jeden z najvyšších rodových rozdielov v odmeňovaní v Európskej únii: iba v dvoch krajinách je vyšší – na Cypre a v Estónsku. A keďže Estónsko má zároveň vyššiu mieru feminizácie školstva, môže to nepriamo svedčiť o podobnom rodovom znevýhodnení ľudí oboch pohlaví pracujúcich v školstve, ako je tomu v SR.²²

Rodový rozdiel v mzdách podľa odvetvia NH

(1996 a 2005, v SK a v %)

Odvetvie NH	Absolútny RMR v Sk		Relatívny RMR v %	
	1996	2005	1996	2005
Poľnohospodárstvo a lesné hospodárstvo	1 976	2 971	25,5	19,7
Ťažba nerastných surovín	2 506	2 745	23,8	13,6
Priemyselná výroba	3 349	7 623	31,4	34,7
Výroba a rozvod elektriny, plynu a vody	1 438	2 460	12,5	9,2
Stavebníctvo	1 420	2 545	14,4	13,0
Veľko- a maloobchod, opravy	2 387	7 859	26,4	37,1
Hotely a reštaurácie	1 227	4 978	17,4	29,3

Odvetvie NH	Absolútny RMR v Sk		Relatívny RMR v %	
	1996	2005	1996	2005
Doprava, skladovanie, pošta a telekomunikácie	834	3 685	8,8	17,1
Peňažníctvo a poisťovníctvo	4 940	16 480	31,0	36,9
Nehnutelnosti, prenájom a obchodné činnosti	2 130	8 576	22,7	34,1
Verejná správa, obrana, sociálne zabezpečenie	802	4 554	7,8	20,7
<i>Školstvo</i>	<i>1 624</i>	<i>4 311</i>	<i>18,5</i>	<i>22,1</i>
Zdravotníctvo a sociálna starostlivosť	2 056	4 180	22,5	23,8
Ostatné verejné služby	493	2 188	5,9	13,4
Spolu	2 535	6 109	25,5	28,4

Poznámka: Absolútny rodový mzdový rozdiel (RMR) = mzda mužov mínus mzda žien. Relatívny rodový mzdový rozdiel (RMR) = podiel absolútneho mzdového rozdielu na mzde mužov krát 100.

Zdroj: Barošová, 2006, s. 70.

V priebehu rokov sa ani v tomto odvetví neprejavil trend naznačujúci zmenšenie rodovej priepasti v odmeňovaní. Naopak – z porovnania rokov vyplýva jej nárast: v roku 1996 predstavoval mzdový rozdiel medzi platom žien a mužov v školstve 18,5 % mzdy mužov, v roku 2005 zaostávali mzdy žien za mzdami mužov už o 22,1 %. Percentuálny rozdiel v mzdách však vychádza ešte vyšší, ak položíme otázku naopak – o koľko zarábajú muži v školstve viac ako ženy. V takomto prepočte predstavovala v roku 1996 mzda mužov v školstve 122,6 % mzdy žien (t.j. bola o 22,6 % vyššia), v roku 2005 to bolo 128,3 % mzdy žien (t.j. mzda mužov v školstve bola o 28,3 % vyššia).²³ Je to síce zaostávanie menšie ako v iných rezortoch alebo v celom hospodárstve, rozdiel prekračujúci jednu pätinu mzdy však možno považovať za veľmi vysoký (pozri aj Filadelfiová, 2007).

Rodové rozdiely v mzdách v rámci školstva potvrdil aj výskum Centra rodových štúdií na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského medzi učiteľkami a učiteľmi vybraných univerzít z roku 2006. Ukázal napríklad, že učiteľov s deklarovaným príjmom

nad 20 000 Sk bolo na skúmaných slovenských vysokých školách vyše 31 % a žien iba 17 % (*Ženy a muži na univerzitách*, 2006).

Čo si o svojich mzdách myslia samotné učiteľky a učitelia – konkrétne základných škôl, to zisťoval kvalitatívny výskum realizovaný v roku 2007 v rámci implementácie projektu ruzovya-modrysvet.sk (Filadelfiová, 2008). Rodový rozdiel v rámci školstva síce nevnímali, no nespokojnosť s odmeňovaním bola enormná; bol to jednoznačne subjektívne najnegatívnejšie vnímaný moment ich práce.²⁴ Pri hodnotení spokojnosti so mzdou sa väčšina vyjadrení stretla na stupni 5, ktorý reprezentoval najhoršiu možnú známku. Mzdy v učiteľskej profesii považovali za poddimenzované a zďaleka nezodpovedajúce ani kvalifikačnej úrovni, ani hodnote vynaloženej práce a ani potrebám a nárokom súvisiacim s jej kvalitným vykonávaním.

Pri hodnotení výšky miezd v školstve niekedy používali aj expresívnejšie vyjadrenia:

... to je práca neocenená. Keby to bolo ocenené, tak sme miliónárky. (učiteľka)

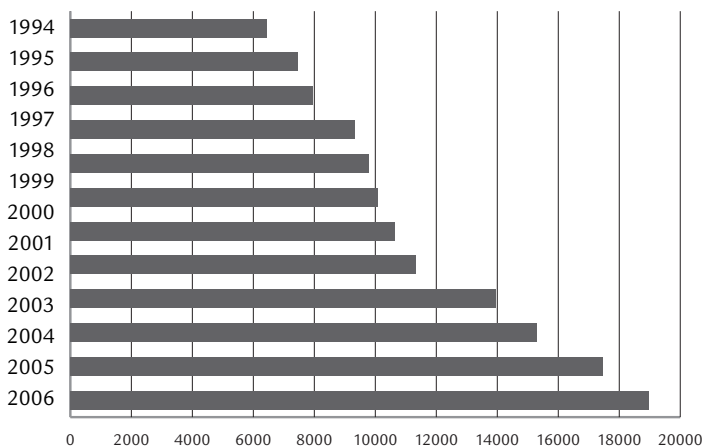
Predsa my sme vysokoškolsky vzdelaní ľudia, niektorí máme ešte ďalšie aprobačné predmety, skúšky, nútia nás do ďalšieho štúdia. (učiteľ)

Žobračienka. Za to, čo sa robí, žobračienka. Neskutočné! (učiteľka)

Podľa pedagogičiek a pedagógov základných škôl zúčastnených na výskume má celkové nedostatočné financovanie škôl a nízke pracovné odmeny viacero negatívnych dopadov. Na jednej strane to vytvára tlak na samotné učiteľky a učiteľov, aby si hľadali ďalšie pracovné aktivity (v rámci rezortu či mimo neho) na úkor oddychu či prípravy na vyučovanie. Druhým dôsledkom je zníženie celkového statusu učiteľského povolania, výsmech okolia a pocity hanby.

Pripomeňme si, o aké sumy ide, keď hovoríme o odmene za učiteľskú prácu. Hoci priemerná mzda pedagogických pracovníčok a pracovníkov v základnom školstve narástla za obdobie 1994-2006 takmer na trojnásobok (zo 6 441 Sk na 18 978 Sk), stále nedosiahla ani priemer v národnom hospodárstve – platy učiteľov a učiteľiek boli pod celoslovenským priemerom takmer o 800 Sk.²⁵ Vzhľadom na to, že ide o vysokoškolsky vzdelaných ľudí s veľmi zodpovednou prácou, nie je takýto výsledok pre Slovenskú republiku veľmi lichotivý.²⁶ Zároveň je v rozpore s opakovane politicky deklarovaným významom vzdelania v znalostnej ekonomike.

Vývoj priemernej mzdy pedagogických pracovníkov a pracovníčok základných škôl na Slovensku (1994-2006, v Sk)



Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva
(<http://www.uips.sk/statis/index.html>).

Údaje o rodových rozdieloch v učiteľskej profesii (v časti 3.2) ukazujú, ako sa ku skutočnosti, že je školstvo ako celok poznačené silnou rodovou segregáciou, ktorá ho v dôsledku asymetrického hodnotenia „mužskej“ a „ženskej“ práce v pomyselnej hierarchii odvetví národného hospodárstva posúva na jedno z posledných miest, pridávajú ďalšie problémy spôsobené výraznou horizontálnou (podľa typu škôl) a vertikálnou (podľa vzdelávacieho stupňa a pozície v riadení) segregáciou.

3.5 Otázky okolo spoločenského statusu a uznania učiteľskej profesie

Mnohé štúdie a správy opakovane konštatujú ten istý záver – pre zlepšenie vzdelávania v krajine je dôležité, aby v ňom pôsobili tí najlepší, ako napríklad správa *How the world's best-performing school systems come out on top*, ktorá analyzovala školské systémy

krajín s najlepšimi výsledkami vzdelávania vo svete (McKinsey and Company, 2007). A *Uznesenie Európskeho parlamentu o zlepšení kvality vzdelávania učiteľov* z roku 2008 v tejto súvislosti hovorí, že učiteľská profesia bude atraktívna vtedy, „keď sa zabezpečí zodpovedajúca úroveň spoločenského uznania, postavenia a ohodnotenia“ (*Uznesenie...*, 2008). Teda kľúčovú úlohu pre zatraktívnenie učiteľskej profesie zohráva jej uznanie a postavenie v spoločnosti. Aké je na dnešnom Slovensku?

Hoci sociológia využíva viacero spôsobov merania (cez prestíž povolání, životné vzory, predstavy mladých ľudí o budúcom pracovnom uplatnení, postoje a skúsenosti samotných učiteľov a učiteľiek a podobne), podarilo sa nájsť iba minimum aktuálnych relevantných údajov. Pokiaľ ide o prieskumy spoločenskej prestíže povolání, v Českej republike sa umiestnila učiteľská profesia pomerne vysoko – vysokoškolský učiteľ získal tretiu priečku a učiteľ na základnej škole štvrtú (top profesiou bol lekár a potom vedec).²⁷ Slovensko podobné údaje novšieho dáta nemá a iba ťažko možno predpokladať, že by tu mohli pôsobiť rovnaké vzorce hodnotenia (od rozdelenia spoločného štátu uplynul už príliš dlhý čas a o. i. je aj situácia v školstve odlišná²⁸).

Výskum, ktorý robila Rada mládeže Slovenska v roku 2000 na vzorke 729 mladých ľudí vo veku 15-26 rokov, obsahoval aj otázku týkajúcu sa ich životných vzorov a predstáv o budúcej pracovnej kariére. Z odpovede vyplynulo, že učiteľa (len v mužskom rode) ako svoj vzor uviedli necelé 2 % z nich (najpríťažlivejším vzorom pre mladých ľudí boli ich rodičia, priatelia a úspešní podnikatelia). Ani v odpovediach na otázku, ako si predstavujú svoju budúcu kariéru, sa medzi alternatívami učiteľská profesia neobjavila – túžili sa podobať najmä „úspešným manažérom“ alebo „podnikateľom“.

Skupina, ktorej sa chcú mladí ľudia podobať (v %)

	Podiel v %
Rodič, rodičia	39,2
Úspešný športovec	9,6
Úspešný umelec	9,2
Úspešný podnikateľ	11,7

	Podiel v %
Známy vedec, lekár	3,7
Známy politik	1,1
Môj učiteľ	1,9
Môj priateľ, moja priateľka	14,8
Nieкто iný	7,3
Neuvedené	1,5

Zdroj: Sociologický prieskum „ako využívajú voľný čas deti a mládež“. Bratislava, Rada mládeže Slovenska a Agentúra sociálnych analýz „ASA“ 2000.

Ani v reprezentatívnom výskume Inštitútu pre verejné otázky z roku 2006, ktorý obsahoval otázku týkajúcu sa životných vzorov²⁹, učiteľia a učiteľky silnejšie pozície nezískali: objavili sa síce u mužov i u žien, ale iba okrajovo (Bútorová /ed./, 2008, s. 34).

Z uvedených príkladov vyplýva, že ani na základe prieskumov predstáv o budúcej kariére a životných vzoroch sa nedá usudzovať, že by učiteľské povolanie bolo vnímané ako významné a príťažlivé.

Spoločenské uznanie učiteľskej profesie podľa učiteľiek a učiteľov základných škôl: Podľa výskumu realizovaného v rámci projektu ruzovymodrysvet.sk prevládala medzi zúčastnenými učiteľmi a učiteľkami základných škôl silný pocit nedocenenia ich povolania (Filadelfiová, 2008). Prevážil názor o rapidnom poklese spoločenskej prestíže učiteľskej profesie a jej spoločenského statusu v priebehu posledných rokov. Prudké zníženie spoločenskej prestíže i statusu tohto povolania odvodňovali pedagogičky a pedagógovia zúčastnení na výskume primárne nízkymi mzdami.³⁰

Mnohým učiteľkám i učiteľom základných škôl prekážala neviditeľnosť ich práce v škole i mimo nej³¹, obmedzený záujem verejnosti o ich prácu, viazaný len na obdobie, pokým oni sami alebo ich deti navštevujú školu³², ako aj nepochopenie skutočného obsahu a náročnosti učiteľskej práce³³.

Vo všetkých fokusových skupinách prevládala názor, že spoločnosť nevidí alebo nechce vidieť dôležitosť ich práce a nemá predstavy o tom, aký prínos pre spoločnosť znamená. Prehliadanie, povrchné hodnotenie a finančné podhodnotenie tejto práce sa podľa názoru zúčastnených podpisuje na jej nízkom statuse

v spoločnosti a na jej slabej prestíži. Pociťované znižovanie spoločenského statusu a uznania učiteľského povolania sa prejavuje tak na sebahodnotení učiteľiek a učiteľov (aký obraz o sebe majú), ako aj na interakcii učiteľ/učiteľka – rodič. (Filadelfiová, 2008)

Tým sa ale výpočet dôsledkov nevyčerpáva, nízke spoločenské uznanie a postavenie profesie v spoločnosti zasahuje podľa účastníčok a účastníkov skupinových rozhovorov aj jeho budúci vývoj, nízke odmeny a s nimi úzko previazaný nízky status tohto povolania vedie totiž k prehlbovaniu odlivu mladých ľudí zo školstva a k úniku mnohých učiteľov a učiteľiek do iných zamestnaní. Podľa výpovedí samotných učiteľiek a učiteľov sa odchod mladých ľudí zo školstva odohráva na dvoch úrovniach: prvú predstavuje nezáujem mladých ľudí študujúcich na pedagogických fakultách vôbec nastúpiť na pracovné miesto v školstve – síce sa pripravujú na toto povolanie, ale už počas štúdia sú rozhodnutí, že ho vykonávať nechcú³⁴; druhou je rezignácia na konkrétne pracovné miesto učiteľky či učiteľa a hľadanie zamestnania mimo základnej školy³⁵. To má za následok starnutie učiteľských zborov na školách a veľké straty na učiteľskom potenciáli krajiny.

Hoci otázka spoločenského statusu učiteľského povolania je určite zložitejšia – líši sa aj podľa stupňa či zamerania škôl a treba ju vnímať v meniacich sa historických a spoločenských súvislostiach – je príznačné, že sa nielen vo výpovediach účastníčok a účastníkov citovaného výskumu, ale aj v ďalších materiáloch či v médiách automaticky spája s väčšinovým zastúpením žien a nízkymi mzdami v školstve (v tomto prípade základnom), pričom je oboje vnímané ako apriori zlé. Vzhľadom na to, že feminizácia pôvodne znamenala jednoducho vstup žien do tohto povolania, ktoré sa im otvorilo ako jedno z prvých, a bola v súvislosti s uplatňovaním práv žien vnímaná ako niečo pozitívne³⁶, mohlo by byť takéto jednoznačné priradovanie (negatívnych) významov v súčasnosti prekvapujúce. Určite si zaslúži otázku, ako súvisí nespochybňovaný až automatizovaný negatívny význam feminizácie ako „problému“ učiteľského povolania s rodovým poriadkom v našej spoločnosti a čo vypovedá o postavení žien a mužov a o hodnotení ich práce.

3.6 Starnutie pedagogických zborov

Starnutie je proces, ktorý sa za posledné roky stáva fenoménom aj na Slovensku: donedávna sa v rámci EÚ populácia SR radila skôr k tým mladším, najnovší vývoj naznačuje, že aj u nás nastáva prechod k intenzívnemu starnutiu. Rodový pohľad na tento vývoj ukazuje, že starnutie je rýchlejšie v populácii žien – na Slovensku dochádza nielen k starnutiu populácie, ale aj k postupnej feminizácii staroby.³⁷ V porovnaní so situáciou v druhej polovici štyridsiatych rokov sa rozdiel v početnosti žien a mužov vo veku 60 a viac rokov takmer späťnásobil; priemerný vek žien je o tri roky vyšší ako mužov (39,3 ku 36,1 rokov); index starnutia, vyjadrujúci pomer medzi najstaršou a najmladšou generáciou ženskej či mužskej populácie, dosahuje oveľa vyššie hodnoty a dynamiku rastu u žien než u mužov (94,5 ku 54,5).

Vývoj priemerného veku žien a mužov a indexu starnutia

(1990 – 2006, v rokoch a %)

	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Priemerný vek									
Ženy	34,9	36,0	37,5	37,7	38,0	38,4	38,4	39,0	39,3
Muži	32,1	33,0	34,4	34,6	34,9	35,2	35,5	35,8	36,1
Index starnutia									
Ženy	51,0	61,5	75,8	77,5	80,8	84,2	87,5	90,8	94,5
Muži	32,3	37,3	44,5	44,9	46,5	48,1	49,7	51,6	53,5

Poznámka: Index starnutia = počet obyvateľov vo veku 65+ na 100 detí vo veku 0 – 14 rokov.

Zdroj: Vaňo, 2003, 2007.

Celkový trend sa nevyhnutne prejavuje aj v školstve – k feminizácii sa tu pridáva aj starnutie učiteľov a učiteľiek, ktoré sa prejavuje už dlhšiu dobu a naberá na intenzite. Kým v roku 2001 bola ešte na školách SR najpočetnejšou kategóriou veková skupina

46-50 rokov, v roku 2005 to už bola staršia skupina vo veku 51-55 rokov. Mladšie ročníky sú zastúpené iba málo: učiteľky a učelia do 30 rokov tvorili v roku 2005 len 15,5 %.

Zloženie učiteliek a učiteľov podľa veku a typu školy (2005, v %)

	do 25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61 +	Spolu
Materské školy	5,3	5,1	9,0	13,4	20,2	22,3	15,9	8,1	0,7	10 907
ZŠ	4,7	12,2	14,0	13,0	11,9	11,8	16,8	10,5	4,9	42 578
ZUŠ	11,1	10,6	12,7	11,0	13,0	12,5	11,5	8,8	8,7	4 496
Gymnázia	4,7	16,1	16,3	9,9	10,8	13,2	14,3	9,6	5,0	7 801
SOŠ	2,9	9,6	11,1	10,5	13,2	17,4	16,2	11,3	7,8	13 212
SOU	2,6	7,4	8,4	9,2	13,6	21,1	18,1	11,8	7,8	4 560
Špeciálne školy	3,4	9,6	12,7	13,1	13,8	15,0	15,4	11,4	5,5	3 947
Spolu	4,7	10,8	12,7	12,2	13,2	14,7	16,1	10,3	5,2	87 501

Zdroj: *Kvalifikovanosť...*, 2006.

Najnižší podiel starších pedagogičiek a pedagógov je na gymnáziách (28,9 % vo veku 51 a viac rokov) a základných umeleckých školách (29 %), najvyšší na základných školách (42,2 %), a potom na stredných odborných učilištiach (37,7 %) a stredných odborných školách (35,3 %).

Podiel aktívnych učiteliek a učiteľov v dôchodku

(2005, absolútne počty a %)

Druh školy	Učitelia a učiteľky	Učiace dôchodkyne a dôchodcovia					
		Spolu	%	Učiteľky	%	Učitelia	%
Materské školy	10 907	301	2,8	301	2,8	0	0,0
Základné školy	42 578	3 073	7,2	2 538	6,0	535	1,3

Druh školy	Učitelia a učiteľky	Učiace dôchodkyne a dôchodcovia					
		Spolu	%	Učiteľky	%	Učitelia	%
Základné umelecké školy	4 496	451	10,0	318	7,1	133	3,0
Gymnázia	7 801	505	6,5	359	4,6	146	1,9
Stredné odborné školy	13 212	1 122	8,5	688	5,2	434	3,3
z toho							
SOŠ priemyselné	3 008	323	10,7	151	5,0	172	5,7
SOŠ ekonomické	2 990	211	7,1	153	5,1	58	1,9
SOŠ pedagogické	364	23	6,3	16	4,4	7	1,9
SOŠ poľnohospodárske	623	35	5,6	17	2,7	18	2,9
SOŠ lesnícke	81	9	11,1	4	4,9	5	6,2
SOŠ umelecké	771	99	12,8	54	7,0	45	5,8
SOŠ knižnicke	31	5	16,1	5	16,1	0	0,0
DOŠ	229	13	5,7	11	4,8	2	0,9
SOŠ zdravotnícke	872	95	10,9	83	9,5	12	1,4
SOŠ ostatné	4 243	309	7,3	194	4,6	115	2,7
SOU a U	4 560	387	8,5	211	4,6	176	3,9
Špeciálne školy	3 947	291	7,4	241	6,1	50	1,3
Spolu SR	87 501	6 130	7,0	4 656	5,3	1 474	1,7

Zdroj: *Kvalifikovanosť...*, 2006.

Starnutie sa prejavuje aj na podiele dôchodcov a dôchodkýň medzi vyučujúcimi: postupne sa zvyšuje a v roku 2005 dosiahol 7 % všetkých pedagogických pracovníčok a pracovníkov v regionálnom školstve (bez vysokých škôl). Najvyššie zastúpenie mali na stredných odborných školách knižnicke a umeleckých, na základných školách to bolo iba 6 % (napriek najvyššiemu počtu – 3 073). Aj tu sa prejavil rozdiel v zastúpení žien a mužov: po-

diel dôchodkýň medzi vyučujúcimi predstavoval v roku 2005 v priemere 5,3 % a podiel dôchodcov iba 1,7 %.

3.7 Niektoré rodovo príznačné charakteristiky učiteľského povolania

Prezentované skutočnosti o situácii učiteľskej profesie poukázali na viacero momentov, relevantných z rodového hľadiska pre školstvo

– pri pohľade na školstvo ako odvetvie národného hospodárstva: výrazná feminizácia odvetvia; celkové zaostávanie pracovných odmien v tomto rezorte za priemernou mzdou v hospodárstve SR;

– pri pohľade na situáciu žien a mužov v rámci školstva: rôzna úroveň feminizácie podľa typu a zamerania školy a pretrvávanie viacerých rozdielov v zastúpení žien a mužov (prevažia žien medzi vyučujúcimi je najvýraznejšia na základných školách, na stredných školách sa znižuje a na vysokých školách nedosahujú ženy ani polovičné zastúpenie); hoci ženy prevažujú medzi študujúcimi na vysokých školách (i absolvujúcimi vysokú školu), s každým vedeckým stupňom sa ich podiel výrazne znižuje a medzi osobami s profesorským titulom ich je iba jedna pätina; ženy sa v rámci školstva nachádzajú v porovnaní s celkovým zastúpením menej často v riadiacich pozíciách; rozdiely v odmenách za prácu medzi mužmi a ženami sa prejavujú aj v rámci školstva (muži tu majú vyššiu priemernú mzdu); školstvo za posledné roky zaznamenáva úbytok počtu učiteľiek a učiteľov a prejavuje sa v rámci neho proces starnutia; výskumy z posledného obdobia potvrdzujú prevažujúci pocit učiteľiek a učiteľov, že ich profesia je spoločensky nedocenená.³⁸

Učiteľstvo ako „ženské“ povolanie: Samotná skutočnosť, že učiteľské povolanie je vnímané ako „ženské“, si určite zasluži detailnejšiu pozornosť – zaujímavá je tak vývinová historická analýza, ako aj podrobná analýza súčasného stavu učiteľského povolania ako rodovo segregovanej profesie, ktorá však zároveň vo svojom vlastnom rámci vykazuje niektoré znaky horizontálnej a vertikálnej rodovej segregácie. Rovnako je dôležité

všimnúť si postavenie školstva v kontexte rodových vzťahov v spoločnosti vo všeobecnosti; takýto prístup má už vo viacerých krajinách pomerne bohatú históriu. Rodový výskum učiteľského povolania je nevyhnutným predpokladom na zlepšenie situácie v školstve vo vzťahu ku všetkým jeho aktérom. Ako sme sa už zmienili, zatiaľ je u nás takýto výskum ojedinelý a záujem oň zo strany oficiálnych miest absentuje, preto prinášame aspoň niekoľko príkladov, resp. potenciálnych podnetov.

Jedna zo starších štúdií, ktoré sa venovali tejto problematike v západnom svete, si všimla rôzne oblasti školstva vo vzťahu k žiačkam, učiteľkám a matkám. Išlo o prvé spracovanie aktuálneho stavu v oblasti feministického výskumu školstva v Spolkovej republike Nemecko, ktoré bolo na objednávku nemeckého spolkového ministra pre vzdelávanie a vedu platené z verejných financií. Štúdia pod názvom „Ženy a škola“ vznikla už v roku 1982 (pozri Enders-Dragässer) a jej autorky sa venovali otázkam smerujúcim dovnútra štruktúrneho fungovania školy, ako napríklad, akú rolu zohráva učiteľka ako sprostredkovateľka obsahov vzdelávania, ktoré zneviediteľňujú a diskriminujú ženy a ktoré reprodukovávajú rolové kliše o ženách a mužoch i hierarchickú delbu práce medzi ženami a mužmi. Autorky pritom upozorňovali na konflikt, diskrepanciu a neustále napätie, ktoré táto situácia v učiteľkách vyvoláva, a kládli si otázku, aké vzory získavajú v škole žiačky, či už prostredníctvom obsahu vyučovania vylučujúceho ženy, alebo v dôsledku situácie, do ktorej sa pri sprostredkovaní tohto vylučujúceho obsahu dostávajú učiteľky.

V rakúskom zborníku z roku 1991 s predslovom rakúskej spolkovej ministerky pre záležitosti žien sa autorky zaoberajú predchádzajúcou diskusiou o koedukácii a jej perspektíve, súvislosťami medzi správaním učiteľky a rodovými stereotypmi vo vyučovacej praxi alebo obrazom a realitou učiteľského povolania ako ženského povolania. Pre túto poslednú tému považuje autorka jedného z príspevkov Angela Paseka za produktívne vychádzať z konceptu habitu sociológa Pierra Bourdieua, založenom na dialektike *exteriority* („objektívnych“ štruktúr) a *interiority* (skúseností, vnímania, životných štýlov). Zdôrazňuje, že „dobrovoľnosť“ výberu takého povolania, ktoré spoločnosť vníma ako „ženské“ a ktoré zdôrazňuje potrebu „ženských“ vlastností, je zo strany žien veľmi problematická: „Ženský habitus možno chápať ako produkt formovania a osvojovania si, pričom ho samotné že-

ny nevnímajú ako poslušnosť voči nejakým pravidlám, ale na subjektívnej rovine ho viac alebo menej dobrovoľne preberajú. Špecifické ženské existenčné podmienky teda formujú – prostredníctvom ženského habitu – profesijné motivácie, predstavy o povolani, požiadavky na prácu. (...) Štruktúra týchto typicky ženských pracovných podmienok a z toho vyplývajúce požiadavky však pôsobia zasa spätne na vznik špecifických habituálnych foriem žien. Preto treba uvažovať o tom, ako možno tento dialektický proces zmeniť tak, aby bolo možné prelomiť zužovanie životného priestoru žien (ale aj mužov!) na určité oblasti života.“ (1993, s. 171)

Skupinové rozhovory kvalitatívneho výskumu v rámci projektu ruzovymodrysvet.sk (Filadelfiová, 2008) naznačili, že markantné rodové zaťaženie učiteľského povolania ako celku, ako sme ho načrtli v predchádzajúcich častiach, podporuje rozvoj niektorých príznačných rodových charakteristík rolí učiteliek a učiteľov. Inými slovami: hoci akceptácia rodových stereotypov a predsudkov sa v učiteľskom prostredí zrejme zásadne nelíši od situácie v populácii ako celku, miera rodovej zaťaženosti školstva a jeho konkrétnej oblasti (v tomto prípade základných škôl), podporená hierarchickými štruktúrami školstva, ovplyvňuje náchylnosť na vnímanie rodových stereotypov ako „samozrejmej“ normy nielen vo vzťahu k žiačkam a žiakom, rodičom, obsahu vyučovania alebo školským štruktúram, ale aj vo vzťahu k sebe samým.

Učiteľstvo a domáce povinnosti – „výhody“ učiteľskej profesie pre ženy: Do výpočtu rodových rizík učiteľskej profesie možno zaradiť aj špecifiká vnímania učiteľského povolania v súvislosti so zosúlaďovaním pracovných a rodinných povinností. Verejná mienka i samotné učiteľky ho nezriedka vidia ako povolanie poskytujúce v porovnaní s inými viac času na rodinné povinnosti – na starostlivosť o deti a domácnosť. Od učiteliek, najmä od učiteliek základných škôl, sa často očakáva vyššia miera participácie v domácej sfére vzhľadom na pracovný režim, ktorý je odlišný od štandardného (možnosť byť skôr doma, prázdniny); a naopak, učiteľky často očakávajú, že im to ich povolanie umožní. Aj v skupinových rozhovoroch v rámci projektu ruzovymodrysvet.sk (Filadelfiová, 2008) pomerne veľká skupina učiteliek kladne hodnotila voľnejší pracovný čas – najmä pri malých deťoch:

... máme dosť veľa tej dovolenky, zas to nemôže nikto z nás tu uprieť, že sme spokojní aj s tou dovolenkou. Že máme viac tej dovolenky oproti tým bežným. (učiteľka)

Možnože aj tú slobodu v tom, že tá vyučovacia povinnosť je tak rozložená, že niekedy, napríklad aj dnes, som učila neskôr, a mohla som si ísť vybaviť vec, ktorú v tom čase som si chcela ísť vybaviť. To akože oceňujem. Možno aj to leto, áno, keď boli deti malé, tie letné prázdniny, že som oceňovala. (učiteľka)

Keď bol syn malý, mne učiteľstvo nesmierne vyhovovalo. Lebo ja som mala čas vtedy, čo syn. Mohla som prísť, keď som chcela, aj skôr. Mala som pocit, že mám čas sa mu venovať. Čo som mala kamarátky mimo školstva, to mali ťažšie. Ja som ten čas na nebo naozaj mala. Teraz som v práci dlho. Takže domáce práce zostávajú na víkendy. Ale už si to môžem dovoliť, syn už je dospelý. Ja som si to veľmi pochvalovala. (učiteľka)

Ja tiež, keď som mala malé deti, mi to veľmi vyhovovalo. Mohla som prísť skôr domov a sa im venovať. Mohli sme chodiť na krúžky. Lebo muž prišiel neskôr z roboty a ja som mohla byť s deťmi. (učiteľka)

Kladne hodnotili aj možnosť zorganizovať si starostlivosť o deti počas prázdnin:

A tiež mi to vyhovovalo počas prázdnin. Nebola som nútená rozmýšľať, kde tie deti dám. Tie dva mesiace sú dlhá doba a mohla som ich niekam dať, ale aj s nimi byť. (učiteľka)

Nám na tom povolaní vyhovovalo to, že som nikdy nemusela deti dávať svokre alebo mame. Proste, boli prázdniny, bola som s deťmi doma. Žiadna dovolenka. Mala som ja dovolenku, deti mali prázdniny, boli sme doma. (učiteľka)

Skúsenosti účastníčok výskumu hovoria aj o tom, že učiteľky v mnohých smeroch prakticky supľujú služby starostlivosti o deti a je na ne v tomto smere (najmä prostredníctvom samozrejmych očakávaní) vyvíjaný nátlak – zo strany partnerov i verejnosti. Vnímanie učiteľiek ako osôb zodpovedných za starostlivosť o deti v súkromnej sfére posilňuje aj chápanie učiteľského povolania ako „predĺženia prirodzenej materskosti“ (najmä v prípade menších detí). A práve takéto chápanie upiera ženám, ktoré toto povolanie vykonávajú, profesijnú kompetenciu a spochybňuje učiteľstvo ako profesiu vo všeobecnosti.³⁹ Navyše takéto ponímanie znevýhodňuje povolanie z hľadiska statusu i odmeňovania.

Muži v „ženskom“ povolani: Pri diskusii o voľnejšom pracovnom čase oceňovali viac voľna aj učitelia v mužskej fokusovej skupine, ale spravidla nie v súvislosti so sebou a svojimi prípadnými rodinnými povinnosťami, ale so ženami v školstve:

Myslím, že pre ženu je určite povolanie učiteľky ideálne. Čo sa týka pracovnej doby, náplne práce, tak ony majú starostlivosť o deti, to je ich ako vlastné a im dané, v podstate rady to robia. (učiteľ)

No a aj že majú poobede toho času viac na tie deti (učiteľky – dopl. red.). (učiteľ)

Postoj učiteľov v tejto otázke poukázal aj na to, že sa nepatrí, aby sa muži ako menšina v základnom školstve správali rodovo atypicky, naopak, očakáva sa od nich, že svojimi postojmi a svojím správaním dokážu svoju „mužnosť“; práve za toto ich okolie v škole, na verejnosti, v súkromí odmeňuje. Z hľadiska rodových stereotypov sú v dôsledku svojej rodovo atypickej profesie „podozriví“; musia dokazovať, že napriek svojmu povolaniu sú „chlapi“.⁴⁰ Diskusia o tejto otázke (i o ďalších otázkach) ukázala, že zúčastnení učitelia očividne zvnútorňovali očakávanie, že ako muži plnia úlohu živateľa rodiny, očakávanie nielen voči sebe, ale aj voči manželom (či už existujúcim alebo neexistujúcim) svojich kolegyň a v spoločnosti vo všeobecnosti:

Učiteľky sú ženy, ktoré majú mužov, a muži im predsa zarobia. (učiteľ)

A tie ženy, aspoň ja mám také kolegyne väčšinou, že to majú fakt akože peniaze pre seba. Lenže my chlapi – možno tí živateľa, ktorými by sme mali byť – tak to je vlastne tých trinásť, štrnásť pätnásťtisíc veľmi málo. (učiteľ)

(Muž je – dopl. red.) *živateľ rodiny a v tom je ten rozdiel.* (učiteľ)

Rolové zneistenie prejavili učitelia v skupinovom rozhovore najmä v súvislosti s nízkym odmeňovaním svojej práce, takže bezvýhradná akceptácia roly muža ako živateľa rodiny mohla slúžiť ako kompenzácia voči rigidnému chápaniu „mužskosti“, voči tlaku okolia, ktorému sú vystavení.

Hovorili o tom, že musia zarábať vo vedľajších zamestnaniach: *Ja ešte dve hodiny naložiť chlapcov a ísť trénovať futbal, v utorok, stredu, nedeľu, aby som si ešte nejakých dvetisíc korún k tomu zarobil, aby som nezomrel od hladu.* (učiteľ)

A otvorene hovorili aj o údive, resp. výsmechu okolia:

Tak mňa sa často spytujú: prečo si ešte tam, keď zarobíš toľko? Keď im poviem, že ma to zatiaľ baví, tak sa čudujú. (učiteľ)

Ten je frajer, kto viac zarobí. A ten, kto nemá peniaze, chodí na starej škodovke, tak... ten je nič. (učiteľ)

Učítelia sa stretávajú aj s tým, že sa od nich očakáva iný prístup voči žiačkam a žiakom než od učiteliek, že sa im často prisudzuje napríklad disciplinujúca úloha:

... prišla rodička ku mne a povedala mi, pán učiteľ, robte niečo s mojím synom, lebo ja si s ním neviem rady... (učiteľ)

Rodové zaťaženie učiteľského povolania vo vzťahu k „ženskosti“ a „mužskosti“: Ako naznačujú predchádzajúce príklady učiteliek v „ženskej“ role a učiteľov v „mužskej“ role, rodová zaťaženosť učiteľského povolania ako ženského povolania neovplyvňuje len status a finančné ohodnotenie povolania v spoločnosti, ale pôsobí aj na konanie aktérok a aktérov tejto profesie. Tí potom inscenujú svoju „mužskosť“ alebo „ženskosť“, pretože je to sociálne žiaduce a pretože sú na to svojou socializáciou pripravení. V tomto „rodovo náležitom“ konaní ich utvrdzujú jednak ostatní aktéri, jednak inštitucionálne rámcové podmienky. „Až tento inštitucionálny rámec, v tomto prípade rámec mužskej alebo ženskej profesijnej konštrukcie, dáva aktérom možnosť rodovej polarizácie v každodennom konaní, t.j. až vedomie rodového zaradenia profesie poskytuje aktérom istotu v tom, ako majú v každodenných profesijných aktivitách adekvátne praktikovať rod.“ (Doczi – Leitermann – Matthes, 2002/2003, s. 5-6) Uvažovanie o profesionalizácii povolání a rode, resp. o rodovej konštrukcii povolání zdôrazňuje najmä fakt, že rodová konštrukcia povolání sa neriadi pracovnou náplňou daného povolania (alebo pracovnej pozície), pretože – ako ukazuje medzinárodné i historické porovnanie – rodovo špecifické prisudzovanie povolání sa odohráva nezávisle od obsahu práce, zato však v závislosti od spoločenského významu a uznania daného povolania. Presvedčenie o „prirodzenej“ odlišnosti žien a mužov, ktoré nereflektuje rozmer sociálnej konštruovanosti „ženskosti“ a „mužskosti“, priamo podporuje a reprodukuje aj hierarchiu, teda nižšie hodnotenie „ženskej“ a vyššie hodnotenie „mužskej“ práce. Charakteristika učiteľského povolania ako „ženského“ (feminizovaného) zároveň prináša so sebou nielen posilňovanie rodovej polarizácie ľudí, ktorí v ňom pracujú, smerom k „ženskosti“ a „mužskosti“, ale v dôsledku hierarchického vnímania rodového rozdielu aj nižší status náležiaci v našej spoločnosti ženskosti. (Pozri Wetterer 1995 a 2002.)⁴¹

Niektoré zistenia výskumu realizovaného v rámci projektu ru-zovyamodrysvet.sk poukazujú na skutočnosť, že rodové očakávania spájané s učiteľskou profesiou napomáhajú prežívanie stereotypných predstáv o rolách žien a mužov, a to nielen vo vzťahu k učiteľkám a učiteľom, ale aj v ich vzťahu k žiakom a žiakom, pričom je na jednom z prvých miest ich úloha ako rolového vzoru.

Zjednodušené chápanie feminizácie ako „problému“: Tento pracovný materiál o kľúčových rizikách školstva z rodového hľadiska identifikoval niekoľko najdôležitejších rizík práve v situácii učiteľskej profesie. Problémami učiteľskej profesie sa zaoberali aj mnohé ďalšie analýzy, ktoré tiež považujú učiteľky a učiteľov za kľúčových aktérov žiaducich zmien v školstve. Napríklad analýza Ústavu informácií a prognóz školstva z roku 2006 identifikovala na základe štatistík z rezortu školstva a prieskumov spokojnosti pedagógov a pedagogičiek takéto hlavné okruhy problémov: nejasný profesijný status a identita pedagóga, starnutie pedagogických zborov, feminizácia profesie, nedostatok a nerovnomernosť kvalifikovanosti pedagógov v jednotlivých regiónoch, nízka atraktivnosť pedagogickej profesie a nedostatočná kvalita personálnej stratégie rezortu. Najmä konštatovanie *feminizácie* tejto profesie sa opakovane vyskytuje nielen v odborných materiáloch, ale aj v médiách či v bežnom hovorení o školstve, pričom dôvody a obsah feminizácie ako problému majú byť zrejmé na prvý pohľad. V dôsledku toho naša pripravenosť akceptovať „ženské“ ako menejcenné často zostáva neviditeľná. V podmienkach existujúceho diskurzu sa ťažko môžeme zbaviť negatívnych významov tohto pojmu, a keďže ho v tomto texte používame aj my, považujeme za nevyhnutné zdôrazniť, že problémom nie je samotná kvantitatívna *feminizácia*, problémom je *rodová hierarchia v hodnotení práce*. Napokon, feminizácia pôvodne znamenala jednoducho fakt, že sa toto povolanie ako jedno z prvých otvorilo ženám, a to so sebou nesie z hľadiska uplatňovania ľudských práv žien určite kladný význam. Významy a súvislosti tohto pojmu si zaslúžia hlbšiu reflexiu, ktorú umožňuje rodová a feministická teória. Práve takáto reflexia môže predchádzať riziku, že so zjednodušujúcim chápaním feminizácie ako „problému“ sa môže spájať aj znevýhodňovanie a znevažovanie žien ako „problému“ v tejto profesii.⁴²

Poznámky

¹ Neexistujú koncepcné stratégie a opatrenia na podporu dievčat pre výber technických a prírodovedných smerov štúdia a chlapcov pre sociálne a humanitné odbory. V podstate jedinou aktivitou zameranou na rodovú profesijnú desegregáciu (ktorou sa zaoberala napríklad štúdia ex-ante pre IS EQUAL; ASPEKT, 2003) bola podpora dvoch projektov v rámci IS EQUAL z ESF (jedným z nich bol ruzovyamodrysvet.sk), resp. podpora výskumných projektov priamo z EK (Sociologický ústav SAV – koordinátorka M. Piscová /Piscová, 2004;/ Filozofický ústav SAV – koordinátorka T. Sedová /Sedová, 2008/).

² V zahraničí existuje viacero projektov, ktoré sa zamerali na kariérové poradenstvo zbavené rodových stereotypov, resp. priamo na odstraňovanie rodovo stereotypného výberu povolania podporou dievčat v tradične „mužských“ a chlapcov v tradične „ženských“ odboroch. Napríklad v rámci španielskeho projektu EQUAL ARIADNA, ktorý bol súčasťou nadnárodného partnerstva projektu ruzovyamodrysvet.sk.

³ Oficiálne miesta v SR sa koncepcne nezaoberajú nevyužitým potenciálom žien v technických odboroch, nižším ošohom, ktorý ženám prinášajú nové technológie, alebo nerovnosťami na segregovanom trhu práce vo všeobecnosti. Inak by museli týmto problémom venovať viac pozornosti v politických dokumentoch a programoch, vrátane väčšej podpory výskumu príčin a dôsledkov existujúceho stavu. Zmienky o tom, že profesijná segregácia je problém, sa vyskytujú najmä v súvislosti s rozdielmi v odmeňovaní, v prípade učiteľského povolania sa k tomu navyše pripája celková kríza tejto profesie, v ktorej sa spravidla zmieňuje „feminizácia“ ako problém, no bez hlbšej analýzy.

⁴ Podľa tejto ankety sa vplyv učiteľiek a učiteľov a výchovných poradcov a poradkýň ukázal ako veľmi slabý. Akoby na Slovensku do rozhodovania pre štúdium vstupovali iba najbližší členovia rodiny (Sedová, 2008). Práve toto môže byť jeden z aspektov uchovávaní rodovej segregácie v príprave na povolanie a prekážkou väčšej sociálnej mobility. Aj výsledky štúdie OECD PISA upozornili na fakt, že šance na vzdelanie detí úzko súvisia s dosiahnutým vzdelaním rodičov.

⁵ Pravdepodobne práve sem niekde by mali smerovať aktivity na vyššie zastúpenie žien v technických odboroch, ktoré podporia záujem dievčat o techniku a zároveň pomôžu, aby mohli svoj záujem realizovať v danom študijnom odbore, hoci aj bez podpory blízkeho okolia. Pričom je dôležité hľadať možnosti, ako meniť postoj okolia dievčat voči ich výberu tzv. mužského povolania. (Sedová, 2006) Podľa nášho názoru však treba uvážiť aj skutočnosť, že zmena tohto postoja súvisí s mierou akceptácie rodových stereotypov v spoločnosti, preto je dôležité pracovať na rodovej senzibilizácii spoločnosti ako celku.

⁶ Práve v prípade dievčat a žien je tradičná rodová socializácia prekážkou v uvažovaní o perspektívnosti budúceho povolania vzhľadom na kariérové možnosti a finančné ohodnotenie. Problematikou nižšieho finančného ohodnotenia práce žien, resp. práce konotovanej ako „ženskej“, a hľadaním možností riešenia sa v rámci programu IS EQUAL zaoberal napríklad rakúsky projekt KLARA, ktorý tvoril súčasť nadnárodnej spolupráce projektu ruzovyamodrysvet.sk.

⁷ PISA SK 2003 – Národná správa. Štátny pedagogický ústav, Bratislava 2005. V roku 2006 sa uskutočnilo ďalšie kolo výskumného projektu, na rozdielnej

úrovni chlapcov a dievčat SR sa veľa nezmenilo – rozdiel sa len mierne zmenšil. Práve tieto výsledky viedli k tomu, že rozdiel medzi dievčatami a chlapcami bol aspoň oficiálne zmienený Výskumným ústavom pedagogickým, i keď zatiaľ stále nie riešený. Na rozdiel od iných krajín sa však rodový rozdiel nestal predmetom širokej odbornej a spoločenskej diskusie (o. i. o tom svedčil aj fakt, že účastníčky a účastníci fokusových skupín spravidla nevedeli, o čom je reč).

⁸ Zaujímavé podnety na uvažovanie o (zveličovanom) vplyve matiek, rodičov a rodiny, no najmä širšieho okolia na rodovo špecifickú socializáciu poskytuje denník o prvých troch rokoch dieťaťa autorky Marianne Grabrucker *Typické dievča?* (2006).

⁹ S distancovaním sa od osôb vlastného pohlavia, aj explicitným (*Dievčatká proste sú také vlezlé, k tým učiteľom...*), súvisia i viaceré výroky svedčiace o väčšej obľúbenosti chlapcov zo strany učiteliek (*Ja tiež osobne mám radšej chlapcov...*); pozri Filadelfiová, 2008, s. 98-102.

¹⁰ Celé znenie výpovede učiteľky matematiky: *Ja si myslím, že to je tak tou spoločnosťou, ako tie deti vychovávame, ináč. Lebo ja stále mám tak pred očami, vidíte, spadne dievčatko, malé ročné, dvojrčné, trojrčné a, a tak ho zodvihnú, joj neplač moja, boľká tá, boľká? Spadne chalan, nerev, veď si chlap. A takisto ho to bolí. My tým chlapcom proste, ako keby sami sme im ponúkali, kupujú sa im meče, kupujú sa kopačky a futbal a športovať, a skôr tie bojové hry, a potom oni k tomu inklinujú cez tie počítače, tam naozaj sa tá logika asi tými všelijakými úskokmi rozvíja, a potom aj úskoky v živote. A potom aj tie dievčatá, tie sú viacej doma, no hádam nepôjdem hrať futbal; paráditiť sa, k tým knihám inklinujú, pomôcť mame, poď mi pomôcť, umy riad, povysávajú. Ale zase mám skúsenosť, teda vyšlo to takto, ale tak sú dievčatá s veľmi dobrým logickým myslením, však my sme tu.*

¹¹ Touto otázkou sa zaoberá napríklad nemecká rodová expertka Barbara Stiegler v publikácii o uplatňovaní rodového hľadiska (2008).

¹² Z mlčania o rodových aspektoch problému voľby povolania či strednej školy možno usudzovať, že učiteľky a učitelia o týchto otázkach s chlapcami a dievčatami na vyučovaní nerozprávajú, resp. že sa nimi *vedome* nezaoberajú. Opäť tu zostáva nevyužitý priestor pre posilňovanie dievčat a chlapcov, aby sa rozhodovali podľa svojich individuálnych záujmov a predpokladov (napríklad podpora dievčat, aby vzťahovali pri rozhodovaní aj možnosť technických a prírodovedných smerov štúdia, a naopak podpora chlapcov, aby sa nebáli práce v odvetviach, ktoré sú tradične považované za „ženské“; Filadelfiová, 2008, s. 116).

¹³ Tabuľka nezahŕňa špeciálne školy a základné umelecké školy.

¹⁴ Jedinou výnimkou z tohto pravidla boli stredné odborné učilišťa – tu bol pokles počtu žien vyšší ako celkový počet vyučujúcich (55,4 % celkový pokles a 57,6 % pokles v počte žien).

¹⁵ Feminizácia základných škôl je ešte výraznejšia na prvom stupni (v ročníkoch 1 až 4), kde podiel žien v roku 2007 dosiahol 88,4 %. V porovnaní rokov to však znamenalo pokles podielu žien o 1,8 % (v roku 2000 ešte prekročoval 90 %).

¹⁶ K 31. 10. 2008 zastúpenie žien vyučujúcich na vysokých školách vzrástlo na 44,7 % (údaj sa týka verejných vysokých škôl a plného pracovného úväzku).

¹⁷ Pozri napríklad Pavlík – Smetáčková (2006).

¹⁸ O situácii mužov ako učiteľov na prvom stupni základných škôl prináša zaujímavé poznatky aj rakúska štúdia *Männer als Volksschullehrer* (Schneider – Tanzberger, 2005), ktorá bola vypracovaná na objednávku príslušného ministerstva

organizáciou EfEU, zaoberajúcou sa feministickou a rodovo citlivou pedagogikou.

¹⁹ Okrem toho sú ďalšie dve ženy menované na pozíciu rektorky na súkromných vysokých školách. Vzhľadom na to, že aktuálny počet univerzít na Slovensku je 33 (20 verejných, 3 štátne a 10 súkromných), ide stále o veľmi malé percento (9,1 %).

²⁰ Ide najmä o otázku, či tieto zástupcovské pozície nevytvárajú priestor na to, aby ženy dokonca aj v týchto vysokých funkciách pôsobili skôr „servisne“ smerom k hlavnej „mužskej“ funkcii, ako je to typické pre hierarchickú rodovú delbu práce v našej spoločnosti.

²¹ Uvádzaný údaj sa týka všetkých žien a mužov pracujúcich v školstve. Dostupné zdroje dát bežne neuvádzajú rodový rozdiel – ani v rezorte ako celku, ani v počtoch pedagogických pracovníkov a pracovníčok. Uvedené čísla sú citované zo špecifickej štúdie Margity Barošovej, kde rodový rozdiel výskumníčka rátaala sama zo sprístupnených primárnych zdrojov.

²² Podľa najnovších údajov Eurostatu tvorili výdavky SR na vzdelávanie 4,3 % HDP – pre porovnanie, napríklad v Dánsku to bolo v rovnakom období 6,7%, v Maďarsku 5,5 % a vo Švédsku 6,6 %.

²³ Feministické ekonómky (napríklad Mascha Madörin) zdôrazňujú, že pri skúmaní nerovnosti medzi ženami a mužmi je dôležitá zmena perspektívy, napríklad aby pri skúmaní rodových rozdielov v odmeňovaní nebol „muž“, resp. „mužská mzda“ normou a „žena“, resp. „ženská mzda“ odchýlkou, odvodeninou. Kritizujú teda zaužívaný výpočet rodového mzdového rozdielu, podľa ktorého sa absolútny rozdiel v mzdách vzťahuje ku mzde mužov (vtedy výsledok hovorí o tom, o koľko percent je mzda žien nižšia ako mzda mužov). Rovnako dobre sa môže vzťahovať ku mzde žien – v takomto prípade percento udáva, o koľko sú mzdy mužov vyššie ako mzdy žien. Takáto zmena pohľadu môže inak nasvietiť aj otázky týkajúce sa (re)distribúcie existujúcich zdrojov.

²⁴ Potvrdzujú ho aj objektívne kvantitatívne údaje uvedené najmä v kapitole 2 tejto publikácie.

²⁵ Celoslovenský priemer hrubej mesačnej mzdy za rok 2006 predstavoval sumu 19 776 Sk.

²⁶ Hovorí o tom aj porovnanie so svetom, v správe OECD za rok 2005 sa napríklad uvádza: „Mzdy učiteľov s priemerným počtom odpracovaných rokov na nižšom strednom stupni vzdelávania sú v Kórei a Mexiku vzhľadom k HDP na hlavu vyše dvojnásobné, zatiaľ čo na Islande a v Slovenskej republike sa učiteľské mzdy pohybujú pod 75 % HDP na hlavu. (...) Čo do hodinovej mzdy sú výrazne lepšie platení učitelia na vyššom strednom než na základnom stupni vzdelávania. V Holandsku a v Španielsku je mzda za odučenú hodinu na vyššom strednom stupni v porovnaní s hodinovou mzdou učiteľa základnej školy vyššia o 80 %, avšak na Novom Zélande, v Poľsku, Slovenskej republike a v Spojených štátoch činí tento rozdiel menej než 5 %.“ (OECD, 2005)

²⁷ Istú rolu v takomto zisťovaní môže zohrávať aj fakt, že profesie sú uvádzané výlučne v mužskom rode. Používanie maskulína učiteľ a feminína učiteľka má v médiách i bežnom styku odlišné konotácie – najmä vo vzťahu k odbornosti, resp. neutralite pomenovania profesie.

²⁸ V roku 2007 predstavovali učiteľské mzdy v Čechách na základnej škole 24 121 českých korún, na strednej škole 25 660 Kč a na vysokej 34 469 Kč

(http://www.ceskenoviny.cz/domov/index_view.php?id=308001); v tomto roku vláda zvýšila rozpočet v českom školstve tak, že by mali stúpnuť o 10 % (<http://www.msmt.cz/pro-novinare/pet-miliard-navic-na-platy-ucitelu>).

²⁹ Otázka znela: „Vedeli by ste uviesť človeka v zrelom veku (nad 45 rokov), ktorého si vážite, pokladáte za svoj vzor?“ (Bútorová, Z. /ed./, 2008).

³⁰ Pripomeňme, že išlo o mzdy, ktoré zaostávali aj za mnohými nekvalifikovanými profesiami alebo za povolaniami s oveľa nižšou kvalifikáciou a zodpovednosťou: ... *v poslednom čase si nás aj tak určitým spôsobom, poviem to tak v úvodzovkách, „vážia“ podľa toho, kto ako zarába. Si vezmite, že keď je niekto na vyššom poste, má viac peňazí, tak predsa len sa k nemu správajú inak, úctivo a tak. A proste, ja neviem, my už v tom klasickom rebríku hodnotenia, ohodnotenia našej práce, sme pomaly za upratovačkami, hej? Takže podľa mňa, jednoznačne to ide aj od... (odmeňovania) (učiteľka); Už len tým, že tá finančná odmena za našu prácu nie je taká, aká by mala byť. (učiteľka); Pre neho nie si učiteľ, ale si pre neho ten, čo zarába 15 000. To je hierarchia, ktorá hodnotí kvalitu osobnosti, kto zarába 100 tisíc... (učiteľ); Ten je frajer, kto najviac zarobí, tak ten je frajer. A ten, kto nemá peniaze, chodí na starej škodovke, tak... ten je nič. (učiteľ); No čo mám rodinu, tak väčšinou zarobia viac ako ja. Tak už, myslím si, pozerajú na mňa ako – podľa výšky platu sa už pozerajú, že v podstate – čo chudák učiteľ. No žiaľ, to podporujú aj rodičia v tých deťoch. Tie deti sledujú materiálnu stránku. Teda zrejme rodičia to potom prenášajú na deti, deti sa sledujú, ako sú oblečené a tak ... Teraz sa hodnotí materiálna stránka, teda koľko máš peňazí, a nie teraz už vedomosť. (učiteľ)*

³¹ Jeden z výrokov napríklad uvádza: .. *nie som spokojná s tým, ako sa k nám učiteľom a k tomuto povolaniu tá spoločnosť, proste ako nás na úplne iné..., oni nič nevedia, nikto nič nevidí, iba to, že máte prázdniny, čo vôbec nie je pravda. ... A to ma mrzí strašne, že nikto nevidí tú mravenčiu prácu, čo my proste robíme okolo naviac a nikto to nevie proste..., aspoň ďakujem... (učiteľka)*

³² Medzi inými sa napríklad objavilo porovnanie s prácou v lekárskej profesii: ... *pretože napríklad taký lekár trebárs, tak tomu sú ľudia vďační stále, lebo to zdravie je cenné stále. Nám sú ľudia vďační potiaľ, pokiaľ ich dieťa skončí základnú školu. Sú aj výnimky samozrejme, ale tak to je. (učiteľka)*

³³ Konkrétne napríklad: ... *Ono je to asi tým, že školstvu sa rozumie skutočne každý, lebo každý v škole bol. Tak každý je múdry a každý nad tým vie filozofovať. Ale aby tam niekto prišiel a postavil sa... tak to už si nikto nepride skúsiť. (učiteľka)*

³⁴ V rozhovoroch s učiteľkami a učiteľmi základných škôl sa vyskytli aj takéto výpovede: *Ja robím fakultnú učiteľku na matematiku a zhodou okolností väčšinou mám chlapcov. To som vďačná, keď mi tam pride dievča. Keď sa ich ako piatakov pýtam, či idú aj učiť, hovoria nie. Oni sami hovoria, že tým neužívajú rodinu, nemusím im to ja hovoriť. Je to strašne smutné, že oni päť rokov študujú ten smer. A z nejakého dôvodu tam šli, asi učiť chceli. Ale keď potom vidia, aké platy majú ich kamaráti, aké budú mať oni, rýchlo si to rozmyslia. (učiteľka); ... teraz to máme v bežnej praxi, že z pedagogickej fakulty študenti prídu k nám na prax, prax prebieha v podstate aj celkom úspešne a keď sa pýtam, koľkí z nich chcú ísť učiť, tak povedia: „No za takýchto okolností v žiadnom prípade!“ (učiteľka)*

³⁵ Za viaceré aspoň dva príklady: *My sme mali takého kolegu: krásny, sympatický, šikovný, všetci sme ho ľúbili. Po pol roku odišiel, lebo mu ponúkli miesto s dvojnásobným platom. A učil rád, odchádzal ťažko. (učiteľka); Tak ja osobne tiež ešte stále zvažujem či zostať, či odísť. No hlavne kvôli tým financiám, samozrejme. No a tak isto v dnešnej dobe tie deti... morálne je to dosť zlé. (mladší učiteľ)*

³⁶ U nás na to upozornila napríklad Anna Tokárová: „Pojem feminizácia vyvoláva v povedomí širokej verejnosti väčšinou negatívne konotácie. Feminizácia v školstve sa často interpretuje ako negatívny sociálny jav (...). V našom príspevku chcem zdôrazniť, že feminizácia v povolaniach, i v učiteľstve, je sama osebe pozitívnym javom, že negatívne kontexty sú dôsledkom chýb v politike(ách) a ekonomike.“ (2006, s. 26) V tomto príspevku sa venuje aj dôležitosti uplatňovania stratégie gender mainstreaming v školstve.

³⁷ V celkovej populácii predstavujú ženy približne polovicu (51,5%), pomer mužov a žien ale nie je vo všetkých vekových pásmach rovnaký: v mladších skupinách mierne prevažujú muži, s rastúcim vekom sa táto prevaha stráca a približne okolo veku 45 rokov dochádza k vyrovnaniu podielu žien a mužov, neskôr nadobúdajú prevahu ženy (vo veku 65-69 rokov tvoria ženy 58,2% a v skupine nad 85 rokov dokonca až 70,9%).

³⁸ Niektoré zo zistených charakteristík, resp. problémov učiteľskej profesie, sa objavujú aj v iných analytických štúdiách a správach, ktoré sa tejto téme v poslednom období venovali, no bez zohľadnenia rodového rozmeru problematiky. Takou je napríklad publikácia kolektívu autorov a autoriek z Metodického pedagogického centra v Prešove *Profesijný rozvoj učiteľa* (2006), alebo opakované analýzy Ústavu informácií a prognóz školstva, nazvané *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov a odbornosť vyučovania v regionálnom školstve* (Bratislava, ÚIPS 2001 a 2006).

³⁹ V mnohých krajinách sa ukázalo, že samotná akademizácia (VŠ) prípravy na učiteľské povolanie ešte nie je schopná zabrániť opakovanému spochybňovaniu jeho „profesionality“ (diskusie o profesii a semiprofesii); za jeden zo základných dôvodov sa považuje rodovo stereotypné presvedčenie o „prirodzenosti“ predpokladov žien pre toto povolanie. Ide o veľmi rozsiahlu tému, ktorá vyzerá v historických súvislostiach a v rôznych krajinách odlišne; diskusia o nej hrá dôležitú úlohu vo vzťahu k feminizácii učiteľského povolania. To však už presahuje rámec tohto materiálu.

⁴⁰ K tejto problematike pozri napríklad aj výskum o situácii učiteľov prvého stupňa základných škôl v Rakúsku (Schneider – Tanzberger, 2005).

⁴¹ V tejto stručnej sumarizácii problému sa opierame najmä o citovaný pracovný materiál o povolaniach a rode (Doczi – Leitermann – Matthes, 2002/2003); toto uvažovanie však vychádza z publikácií o otázkach vzťahu medzi prácou a rodových konštrukcií, ako aj o vzťahu sociálnej konštruovateľnosti rodu a procesoch profesionalizácie, ktorých autorkou je profesorka sociológie Angelika Wetterer (1995 a 2002).

⁴² Prejavuje sa to aj priamo na jazykovej rovine, pozri napríklad rozdiel medzi používaním označenia „učiteľ“ a „učiteľka“ v bežnom jazykovom prejave, v médiách; v citovanom výskume v rámci projektu ruzovymodrysvet.sk o sebe i kolegyniach učiteľky spravidla hovorili v mužskom rode ako o *učiteľoch* (pričom *učiteľ* znamená profesiu, resp. profesionalitu), no ako upozorňuje Jarmila Filadelfiová: „Niekedy nadobúdalo používanie mužského rodu v čisto ženskej skupine až groteskné podoby: *A vlastne prídu tak správne vybehovaní do školy, učiteľ je ten najhorší, ktorý bol. Ale oni miesto toho, aby si to s tým učiteľom normálne vykonzultovali, oni pred tým svojim dieťaťom pustia poznámky typu – hlúpa učiteľka...*“ (2008, s. 117)

4. Učiteľská profesia ako otázka verejnej politiky

V predchádzajúcich častiach sme sa zamerali na načrtnutie rozmanitých rizík školstva z rodového hľadiska. V súlade s ďalšími správami a analýzami sme dospeli k zisteniu, že k najkritickejším článkom školstva v súčasnosti patrí učiteľská profesia, správnejšie, situácia učiteliek a učiteľov. Vzhľadom na viaceré rodovo relevantné charakteristiky učiteľskej profesie teda môžeme konštatovať, že významným rizikom v rámci školstva sú práve problémy učiteľskej profesie, na ktoré sa podľa nášho názoru oplatí zamerať pozornosť aj z rodového hľadiska. Ako sme už viackrát uviedli, rodová perspektíva nazerania na školstvo, resp. učiteľské povolanie bola doposiaľ prehliadaná. V tejto časti sa venujeme otázke, ako na zistené problémy školstva, resp. učiteľskej profesie reaguje verejná politika. Reakciu verejnej politiky budeme sledovať z niekoľkých uhlov pohľadu: či a ako na problémy reagujú politiky zamerané na rodovú rovnosť; či a ako sa identifikované problémy objavujú vo všeobecných politikách zamestnanosti; ako vyzerá rámcovanie učiteľskej profesie v školskej politike.

Agenda rodovej rovnosti a školstvo: Politika SR, zameraná všeobecne na rodovú rovnosť, sa v období po roku 1989 rámcovala iba dvoma strategickými dokumentmi. Prvým bol *Národný akčný plán pre ženy v Slovenskej republike* z roku 1997 a druhým *Koncepcia rovnosti príležitostí žien a mužov*, schválená v roku 2001. Obidva programové dokumenty venujú takým otázkam trhu práce, ako je vertikálna a horizontálna rodová segregácia či nižšie odmeňovanie žien (a iným nerovnostiam na trhu práce), len minimálnu pozornosť. Problémy súvisiace so situáciou učiteľského povolania sa v nich explicitne neobjavujú vôbec.

V *Národnom akčnom pláne pre ženy v Slovenskej republike*¹, ktorý sa vymedzuje ako hlavný programový dokument zameraný na zlepšenie postavenia žien v Slovenskej republike v časovom horizonte desiatich rokov, sa zamestnanosti a trhu práce dotýkali tri priority (prvá až tretia): „realizovať v praxi v právnom systéme zakotvené rovnoprávne postavenie ženy v rodine, v zamestnaní a v spoločnosti; vytvárať priestor pre osobnú voľbu rozvojových životných stratégií žien v rodine, v zamestnaní a v spoločnosti; vytvárať podmienky pre odstránenie ekonomických znevýhodnení, ktoré môžu viesť k hmotnej núdzi žien“. Ich formulácia ne-reflektuje dostatočne štruktúrne problémy súvisiace s rovnosťou príležitostí žien a mužov na trhu práce a nie je ani v súlade s cieľmi *Dohovoru o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien* pre ob-

lasť postavenia žien na trhu práce. Rozpracovanie priorít do konkrétnych opatrení tento deficit ešte zväčšuje – nehovorí sa v nich nič o problémoch, ako sú rodová segregácia trhu práce a starnutie pracovnej sily. Akčný plán obsahuje odkaz iba na jediný problém z tých, ktoré sa najvýraznejšie týkajú učiteľskej profesie, a to na rozdiely v odmeňovaní žien a mužov.

K nedostatkom *Národného akčného plánu pre ženy v SR* sa radí aj to, že prijaté opatrenia sú naformulované buď veľmi všeobecne, alebo sledujú len formálne aspekty²; venujú sa iba prístupu žien na trh práce³, a nesmerujú k odstraňovaniu príčin nerovností, naopak, skôr ich petrifikujú tým, že sa dovoľávajú služieb a slobodnej voľby medzi kariérou a rodičovstvom len pre ženy⁴. Opatrenie venované odstraňovaniu rodových rozdielov v odmeňovaní má podobný charakter – je formálne a príliš nekonkrétne: „Pokračovať v monitorovaní a analýze relácie pracovných príjmov medzi pohlaviami a dôsledne odstraňovať príčiny rozdielnych príjmov za rovnakú prácu.“ (*Národný...*, 1997) Spomína sa v ňom síce dôsledné odstraňovanie príčin rozdielnych príjmov, ale nehovorí sa ktorých a ako, navyše sa tu hovorí iba o rovnakej práci, nie o práci rovnakej hodnoty.

Ako dokumentujú uvedené príklady, opatrenia akčného plánu pre oblasť trhu práce boli nekonkrétne a viac-menej iba zdôrazňovali povinnosti, ktoré jednotlivým orgánom vyplývali zo zákona. Najväčším negatívom však bolo, že mnohé z nich skôr utvrdzovali stereotypné predstavy o úlohe žien na trhu práce: vôbec nesmerovali k pracovnej desegregácii; garantovali ženám slobodný výber medzi pracovnou a materskou rolou a venovali sa zosúladeniu práce a rodiny – ibaže všetky opatrenia boli adresované len ženám.

Podobné výhrady v plnej miere platia aj pre neskorší strategický materiál, venovaný otázkam rodovej rovnosti, ktorým je *Koncepcia rovnosti príležitostí žien a mužov* z roku 2001. Tá v časti „Opatrenia a odporúčania na aplikáciu rovnosti príležitostí v oblasti trhu práce“ stanovila úlohu: „V spolupráci s AZZZ SR a KOZ SR zabezpečiť realizáciu dodržiavania rovnosti odmeňovania žien a mužov za rovnakú prácu a prácu rovnakej hodnoty.“ (*Koncepcia...*, 2001) Nijako sa však nekonkretizujú kroky na dosiahnutie tohto cieľa, a navyše touto úlohou je poverený len Národný inšpektorát práce, ktorý má kontrolnú úlohu.

Koncepcia obsahuje aj úlohu týkajúcu sa rodovej dimenzie ob-

sahu vyučovania: „Navrhnuť doplnenie učebných osnov o problematiku rodovej rovnosti a nediskriminácie na základe pohlavia, odstrániť používanie rodových stereotypov zo školských osnov.“ Úlohou bolo poverené Ministerstvo školstva SR a mala byť splnená v roku 2001. Skutočnosťou je, že téma rodovej rovnosti v osnovách nie je dostatočne rozpracovaná ani dnes a napríklad učebné osnovy predmetu technická výchova obsahujú explicitne rodovo stereotypné odporúčanie⁵. Navyše, táto úloha bola sformulovaná nekoncepcne, keďže sa obmedzila len na obsah učebných osnov, pričom rodové hľadisko je relevantné pre všetky zložky výchovno-vzdelávacieho procesu. Ako príklad možno uviesť aj to, že ministerstvo doteraz neiniciovalo analýzu, ktorá je jedným zo základných predpokladov realizácie rodovej rovnosti – a v ďalšom kroku rodovo citlivej pedagogiky – v školstve. Objavili sa iba ojedinelé výskumné aktivity na úrovni diplomových prác a v rámci mimovládnych organizácií. Dokladajú to aj závery z príslušnej kapitoly *Tieňovej správy* k Dohovoru o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien z roku 2008, ktorú vypracovala mimovládna organizácia EsFem: „V kľúčových východiskových dokumentoch, upravujúcich formálnu výchovu na Slovensku, absentuje konkrétna zmienka o potrebe rodovo citlivého prístupu, eliminácie stereotypných koncepcií žien a mužov z výchovy a vzdelávania a o spôsobe zapracovania princípu rovnosti príležitostí mužov a žien do výchovy a vzdelávania. Čo sa týka učebnicovej politiky, kritériá hodnotenia kvality učebníc sú relatívne nové a v praxi ešte nepreskúšané. Pozitívom je, že sa pri ich zostavovaní vytvoril priestor na skúmanie kvality spracovania učiva z ľudskoprávneho hľadiska. Avšak okruh, ktorým sa hodnotí ‚spoločenská korektnosť‘, nie je dostatočne prepracovaný z hľadiska rodovej rovnosti. Predstavy o mužskosti a ženskosti, ktoré sú uvádzané v učebniciach sexuálnej výchovy (oficiálne nazývaná výchova k manželstvu a rodičovstvu), odrážajú štruktúru rodových stereotypov, podporujúcu asymetriu moci medzi ženami a mužmi v spoločnosti a jej znovupotvrdzovanie. Projekt kurikulárnej reformy, ktorého garantom je Štátny pedagogický ústav SR, opomína rodovú rovnosť ako jeden z dôležitých aspektov tejto reformy.“ (*Tieňová...*, 2008, s. 9) Výsledkom takéhoto stavu je, že aj v roku 2008 Výbor CEDAW Slovenskú republiku znovu žiada, „aby dokončila revíziu školských učebníc s cieľom odstrániť rodové stereotypy a propagovať názory na úlohy žien

a mužov v rodine a v spoločnosti založené na rovnosti“ (*Záverčné...*, 2008).

Slabou stránkou doterajších dokumentov venovaných podpore rodovej rovnosti bolo aj to, že sa im prikladal malý význam. Okrem Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny ich iné rezorty viac-menej ignorovali, no bez akýchkoľvek dôsledkov či postihov. V súčasnosti už obidva dokumenty stratili platnosť, pripravuje sa nová stratégia pre rodovú agendu (mala by sa dokončiť a schváliť v roku 2009).

Rodová problematika v politike zamestnanosti: Pohľad na miesto rodovej problematiky (problém segregácie a feminizácie trhu práce, starnutia pracovnej sily a jeho súvislostí, rodových rozdielov v odmeňovaní a podobne) v politike zamestnanosti prináša podobný obraz – v politike zamestnanosti sa rodovej rovnosti venuje iba minimálna pozornosť, aj to v dôsledku tlaku politiky EÚ, súvisiaceho s povinnosťou implementovať do národných dokumentov ciele a úlohy zo spoločných európskych stratégií, pričom prevzaté úlohy sú naplnené prevažne formálnymi opatreniami.

Medzi cieľmi politiky zamestnanosti sa problémy riešenia rodových nerovností na trhu práce objavili vôbec po prvý raz až v *Národnom akčnom pláne zamestnanosti na roky 2004 – 2006*. Dokument je vlastne implementáciou Lisabonskej stratégie Európskej únie na podmienky Slovenska. Rodová rovnosť sa tu objavuje v časti „Reakcia politiky zamestnanosti na zásady zamestnanosti a špecifické odporúčania Rady pre SR“ ako zásada číslo 6. Dokument cituje úlohu z Lisabonskej stratégie, ku ktorej bol pridaný popis aktuálneho stavu na Slovensku a realizované a plánované opatrenia.

Formulácia úlohy pre oblasť rodovej rovnosti v Lisabonskej stratégii (v oficiálnom preklade) znela: „Členské štáty budú prostredníctvom integrovaného prístupu kombinujúceho uplatňovanie rodového hľadiska (gender mainstreaming) s osobitnými akčnými krokmi podporovať účasť žien na trhu práce a dosahovať podstatné zníženie rodových rozdielov v miere zamestnanosti, v miere nezamestnanosti a odmeňovaní do roku 2010. V tomto ohľade je podstatná úloha sociálnych partnerov. Zvlášť, s cieľom jej odstránenia, budú politiky zamerané do roku 2010 na dosiahnutie významného zníženia rodových rozdielov v odmeňovaní v každom členskom štáte prostredníctvom mnoho-

stranného prístupu riešiaceho základné faktory rodových rozdielov v odmeňovaní, vrátane sektorovej a profesnej segregácie, vzdelávania a odbornej prípravy, klasifikácie zamestnaní a systémov odmeňovania, zvyšovania povedomia a transparentnosti. Osobitná pozornosť sa bude venovať zosúladieniu pracovného a súkromného života, najmä zabezpečením služieb starostlivosti o deti a ďalšie závislé osoby, podporovaním podieľania sa na rodinných a profesných povinnostiach a uľahčovaním návratu do práce po období neprítomnosti. Členské štáty by mali odstrániť zábrany pre účasť ženskej pracovnej sily a usilovať sa, berúc do úvahy dopyt po zariadeniach starostlivosti o deti a v súlade s vnútroštátnymi vzormi poskytovania starostlivosti o deti, poskytovať starostlivosť o deti do roku 2010 najmenej pre 90 % detí od 3 rokov do veku povinnej školskej dochádzky a najmenej pre 33 % detí do troch rokov veku.“ (Národný..., 2004) Táto úloha hovorí o stratégii gender mainstreaming, o znižovaní rodových rozdielov v zamestnanosti, nezamestnanosti a odmeňovaní, pričom kladie dôraz na rozdiely v odmeňovaní a volá po „mnohostranom prístupe“ a riešení „základných faktorov“ rodových rozdielov v odmeňovaní (riešení sektorovej a profesijnej segregácie, vzdelávania a odbornej prípravy, klasifikácii zamestnaní a systémov odmeňovania, zvyšovaní povedomia o rodovej rovnosti a transparentnosti).

Následný opis reálneho stavu i plánované opatrenia na Slovensku sa však niesli vo formálnej rovine, boli zredukované na citovanie častí Zákonníka práce a na odvolávanie sa na kolektívne zmluvy. Aj formulované plánované opatrenia zaostávajú za vytýčenými cieľmi. V dokumente sa zmieňuje zavedenie príspevku na služby starostlivosti o deti, problém odmeňovania sa vymedzil ako úloha sociálnych partnerov pri vyjednávaní kolektívnych zmlúv. Pre oblasť uplatňovania rodovej rovnosti v pracovnom procese boli ustanovené tieto opatrenia: výskum uplatňovania zásady rovnakého zaobchádzania, právna analýza implementácie smernice EHS o rovnakom odmeňovaní žien a mužov v legislatíve SR, podpora (teda nie povinnosť) vypracúvania plánov rodovej rovnosti na úrovni zamestnávateľov formou vzdelávacích aktivít a zefektívnenie kontroly a indikátorov na odhaľovanie diskriminácie z rodového hľadiska. Použité formulácie prezrádzajú nezáväzný charakter opatrení – bude sa skúmať, analyzovať, podporovať, monitorovať.

Čo sa týka financovania agendy, dokument deklaruje, že aktivity zamerané na dosiahnutie rodovej rovnosti na trhu práce a zosúladenia rodinného a pracovného života sa budú podporovať z prostriedkov Európskeho sociálneho fondu. Konkrétne sa spomína program Iniciatívy Spoločenstva EQUAL, v rámci ktorého majú byť podporené aktivity, zamerané na redukciiu horizontálnej segregácie, na otváranie oblastí, v ktorých tradične dominujú muži, a nových konjunkturálnych oblastí ženám a aktivity zamerané na získavanie rodovo diferencovaných údajov v oblasti rovnosti žien a mužov na trhu práce.⁶

Porovnanie spoločnej európskej úlohy s formulovanými národnými opatreniami vypovedá o pomerne veľkom nesúlade. Opatrenia pokrývajú iba menšiu časť cieľov a pohybujú sa prevažne v rovine monitorovania stavu, neponúkajú nijakú legislatívnu úpravu zásadnejšieho charakteru (zákon o rodovej rovnosti, zavedenie kvót pre vstup žien do riadiacich funkcií, povinnosť vypracúvania plánov rodovej rovnosti pre zamestnávateľské organizácie a podobne)⁷. O disproporcii medzi cieľmi pre rodovú rovnosť v zamestnanosti a navrhovanými národnými krokmi svedčí tiež fakt, že z viac ako sto projektov implementovaných v rámci programu IS EQUAL na Slovensku sa k opatreniu rodovej rovnosti viazalo 14 projektov⁸.

Analýza strategických dokumentov pre dve relevantné politické agendy – rodovú rovnosť a zamestnanosť – naznačila takýto stav: problémom a nerovnostiam na trhu práce sa v doterajšej rodovej politike SR venovala iba malá pozornosť; v politike zamestnanosti je rodová rovnosť málo prítomná, alebo je prítomná iba formálne. Z problémov viazaných na učiteľskú profesiu sa spomínajú iba rozdiely v odmeňovaní; otázka segregácie na trhu práce sa po prvý raz dostala do cieľov verejných politík cez Národný akčný plán zamestnanosti, išlo ale iba o prenos zásad formulovaných v Lisabonskej stratégii na národnú úroveň a navrhované opatrenia nezodpovedali vytýčeným cieľom (formalizmus).

Záujem verejnej politiky konkrétne o školstvo a učiteľskú profesiu: Zostáva ešte tretí pohľad, akú pozornosť venuje verejná politika *konkrétne* školstvu a učiteľskej profesii. V deklaratívnej rovine možno jednoducho povedať, že veľkú. Všetky programové vyhlásenia vlád z posledných volebných období sa vyjadrovali k problému postavenia učiteľskej profesie. Už

vláda z roku 1994 deklarovala, že „za jednu z priorít bude vláda považovať rozvoj osobnosti učiteľa a posilnenie jeho spoločenského postavenia, morálneho a hmotného ocenenia i sociálnych istôt. Vláda si kladie za úlohu prispieť k zabezpečeniu pokojného pracovného ovzdušia na školách podporou personálnej politiky, ktorej jediným kritériom sa stane odbornosť a mravná bezúhonnosť. Rozhodujúce bude hľadať aj v podmienkach ekonomickej transformácie všetky možné zdroje na diferencované zvýšenie miezd pedagogických pracovníkov s preferovaním najkvalifikovanejších a najkvalitnejších pedagógov.“ Vláda, ktorá vzišla z volieb v roku 2002, si pre oblasť „pracovníkov“ v školstve vytýčila, že „bude usilovať o vyššie spoločenské uznanie a diferencované platové ohodnotenie pedagogických pracovníkov na všetkých úrovniach tak, aby sa táto práca stala atraktívnejšou aj pre mladých učiteľov“.

Ani súčasná vláda, ktorá prevzala v krajine moc po voľbách 2006, za týmito ambicióznymi deklaráciami nezaostala. V programovom vyhlásení vlády z roku 2006 sa ako jedna z téz spomína: „Vláda si plne uvedomuje, že podmienkou zvyšovania kvality vo vzdelávaní je zlepšenie spoločenského a ekonomického postavenia pedagógov, zlepšenie ich pracovného prostredia a regenerácie pracovnej sily. Vláda SR sa sústreďí na koncepčné riešenie dopadov nepriaznivého demografického vývoja. Cieľom vlády SR je postupne dosiahnuť v tomto volebnom období priemerný plat v školstve na úrovni priemerného platu v národnom hospodárstve. Vláda SR vytvorí také legislatívne a ekonomické rámce, aby učitelia v čo najväčšej miere splňali odborné a morálne predpoklady na výkon tohto náročného povolania. Vláda bude podporovať vzdelávacie programy pre učiteľov na všetkých stupňoch škôl a vypracuje koncepciu kariérneho rastu učiteľov. Vláda podporí vznik stavovskej komory pedagogických pracovníkov v školstve. Vo vzdelávaní sa budú uplatňovať európske legislatívne normy. Ak sa má vzdelávací systém ďalej rozvíjať, je treba odstrániť dlhodobé zaostávanie jeho financovania.“

Ako vidno, učiteľskej profesii sa v deklaratívnej rovine venuje veľká pozornosť. Každé programové vyhlásenie deklaruje dôležitosť tejto profesie pre spoločnosť a zároveň konštatuje nepriaznivý stav profesie a odhodlanie niečo s tým urobiť. (Pozornosť sa venovala hlavne posilneniu spoločenského postavenia učiteľov, odmeňovaniu a starnutiu, feminizácia profesie sa v nich neref-

lektuje.) Plnenie tohto zámeru sa doteraz nedarilo – o čom svedčí pokles spoločenského statusu profesie a trvalé zaostávanie pracovných odmien tejto skupiny, súvisiace s feminizáciou a starnutím profesie. V predchádzajúcich obdobiach sa nepodarilo preniesť tento všeobecný cieľ vlády do konkrétnej školskej politiky.

Ciele vo vzťahu k učiteľskej profesii sú v aktuálnom programovom vyhlásení väčšmi konkretizované, napríklad zlepšenie postavenia profesie prostredníctvom zvýšenia odmeňovania na úroveň priemerného platu v národnom hospodárstve alebo prostredníctvom vypracovania koncepcie kariérneho rastu. Zámer vypracovať *koncepciu kariérového rastu učiteľov* deklarovalo ministerstvo viackrát, prijať sa ju podarilo až v apríli 2007. *Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme* vychádza z problémov, v akých pedagogická profesia na Slovensku je. Hlásí sa k *Národnému programu výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov*, k *Programovému vyhláseniu vlády SR z roku 2006*, k *Lisabonskej stratégii* a *Kodanskej deklarácii* a k *Memorandu celoživotného vzdelávania*. Ako svoj hlavný cieľ uvádza „zvýšenie profesijných kompetencií a kvality pedagógov“ a „primerané ocenenie ich práce s prihliadnutím na potrebu uznania adekvátneho statusu a prestíže pedagogickej profesie“. Usiluje sa teda o zvýšenie spoločenského statusu profesie a zvýšenie profesionalizmu: posun od chápania učiteľky a učiteľa ako poloprofesionála k modelu otvoreného profesionalizmu.

Medzi princípmi koncepcie sa uvádzajú: právo a povinnosť pedagóga rozvíjať svoje profesijné kompetencie, slobodná voľba kariérnej cesty, zodpovednosť štátu a zriaďovateľa školy za rast pedagógov, previazanosť profesijného rozvoja s kariérnym rozvojom a s odmeňovaním, viacdrojové financovanie vzdelávania pedagógov a rovnaké šance pre všetky kategórie pedagógov. Koncepcia zavádza kariérny systém so štyrmi stupňami (začínajúci pedagóg, pedagóg, pedagóg s prvou atestáciou a pedagóg s druhou atestáciou) a s možnosťou voľby medzi tromi cestami (zachovávanie štandardných pedagogických kompetencií, získanie expertných pedagogických kompetencií a získanie špecializovaných alebo riadiacich kompetencií).

Podobne ako všetky ostatné dokumenty týkajúce sa školstva, ani táto koncepcia nezohľadňuje rodovú perspektívu. Vzhľadom na viaceré identifikované „rodové“ riziká školstva a špeciálne uči-

teľskej profesie, ktorá je ako rodovo segregované povolanie z rodového hľadiska kľúčovým rizikom sama osebe, môže tento nedostatok spôsobiť viaceré problémy. V časti 3.7, venovanej niektorým vypuklým rodovým charakteristikám učiteľského povolania, napríklad uvádzame, aké dôsledky má skutočnosť, že učiteľstvo je vnímané ako „ženské“ povolanie, pre asymetrickú rodovú deľbu práce (v súkromí i v profesii), akceptovanú učiteľkami aj učiteľmi. (Pozri s. 78 v tejto publikácii.) Vzhľadom na to, že učiteľské povolanie je najmä na nižších stupňoch škôl chápané ako akési predĺženie „prirodzenej“ rodovej kompetencie žien v oblasti starostlivosti o deti, súvisí otázka „profesionalizácie“ s jeho feminizáciou, resp. s postavením žien a mužov, s rodovou deľbou práce i s hodnotením „ženskej“ a „mužskej“ práce v spoločnosti. V koncepcii profesijného rozvoja *učiteľov*⁹ však napriek tomu rodová perspektíva absentuje. Stavia na budovanie kariérnej cesty, ktorá je v princípe chápaná lineárne, a zodpovedá tak viac „mužskej“ než „ženskej“ pracovnej biografii. Hrozí, že sa nebudú riešiť problémy spojené s rodovým zaťažením tohto povolania a že sa nebude zlepšovať pozícia žien v školstve, ale feminizácia sa bude jednoducho potláčať zvýhodňovaním – už beztak výhodnejšej – pozície mužov. Možno odôvodnene predpokladať, že pri výbere z ponúkaných kariérnych ciest sa nebude uplatňovať princíp rovnosti príležitostí pre ženy a mužov. Ak sa nevytvoria osobitné podporné opatrenia, môže asymetrická rodová deľba práce v súkromí (ženy vykonávajú väčšinu neplatennej práce v domácnosti a pri starostlivosti o deti) i v profesii (horizontálna a vertikálna rodová profesijná segregácia v rámci školstva; rodovo špecifické očakávania voči role učiteľky a učiteľa, rodovo špecifické rozdeľovanie úloh v pedagogickom zbore a pod.) zabrániť učiteľkám v adekvátnom kariérnom postupe. Navyše sa takýto postup v dôsledku prerušovanej pracovnej kariéry žien môže často presúvať do vyššieho veku, preto je dôležité sledovať dodržiavanie princípu rovnosti príležitostí pri výbere kariérnej cesty v kombinácii rodu, veku, regionálnych možností, etnicity a ď.

Bude dôležité, aby rozpracovanie tejto koncepcie do jednotlivých krokov a opatrení zohľadnilo rodovú perspektívu, a naplnilo tak záväzok Slovenskej republiky uplatňovať stratégiu gender mainstreaming – aj v školstve.

Poznámky

¹ Vypracovaný v roku 1996 a schválený Uznesením vlády SR č. 650/1997 zo dňa 16. 9. 1997, zásady jeho plnenia boli postupne upravované následnými uzneseniami – posledným bolo uznesenie č. 930/2000. V roku 2005 prakticky dokument stratil platnosť (Uznesením č. 505 z 29. júna 2005 bola zrušená povinnosť zabezpečiť plnenie úloh NAP v rezortoch a ďalších orgánoch štátnej správy) a mal byť vypracovaný v oblasti rodovej rovnosti nový dokument (stratégia rodovej rovnosti ani koncom roka 2008 nie je stále schválená).

² Sú to opatrenia ako: „Trvalo presadzovať a monitorovať dodržiavanie občianskych a ľudských práv žien“; „Dôslednejšie zabezpečovať členenie štatistických údajov podľa pohlavia“; „Presadzovať sprísnenie dohľadu nad bezpečnosťou pracovných podmienok žien“; „Zvyšovať právne vedomie žien v oblasti ochrany práce, pracovného a rodinného práva“; „Podporovať zriadenie inštitútu ‚ombudsmana‘ zameraného na ochranu zabezpečovania ľudských práv vo všetkých oblastiach“ (Národný..., 1997).

³ Konkrétne je to opatrenie: „Vytvárať podmienky ženám pri hľadaní ich pracovného uplatnenia, a to najmä tým, ktoré vzhľadom na vek, zdravotný stav, povinnosti v rodine a iné faktory majú problémy s uplatnením na trhu práce.“ (Národný..., 1997)

⁴ Formulácie sú nasledovné: „Vytvárať možnosti pre daňové zvýhodnenia tých zamestnávateľov, ktorí zamestnávajú ženy s deťmi do 15 rokov“; „Podporovať rozvoj služieb na zabezpečenie chodu domácnosti (najmä výchova a opatrovanie detí) v rodinách žien aktívnych v politike, resp. vo vedúcich funkciách u zamestnaných podnikateľiek a podnikateľov“; „Vytvárať v širšej miere podmienky pre slobodnú voľbu realizácie materskej a/alebo profesijnej úlohy žien“; „Presadzovať vnútorne konzistentný systém opatrení pre pružný prechod z aktívneho materstva do pracovnej aktivity vhodnou úpravou pracovno-právnych podmienok pre ženy a podmienok pre doplnenie vzdelania pre ženy“; „Podporovať vytváranie takých pracovných miest, pri ktorých je možné pracovať aj na skrátený pracovný úväzok“ (Národný..., 1997).

⁵ Presné znenie poznámky: „V prípade špecifických podmienok je možné zvoliť aj inú oblasť techniky, ako sú uvedené v bodoch 1 – 5. Napr. stavebníctvo, pre dievčatá odevníctvo, strihy, šitie a iné.“

⁶ Ex-ante štúdiu pre opatrenie, ktoré sa neskôr zadefinovalo ako *Rodový výskum, rodový audit a rodová senzibilizácia ako prostriedky dosiahnutia rovnosti žien a mužov na trhu práce*, vypracoval tím expertiek pod vedením ASPEKTU. Pod pôvodným pracovným názvom *Znižovanie sociálnych rozdielov medzi mužmi a ženami a podporovanie pracovnej desegregácie. Evalvácia ex-ante európskej iniciatívy EQUAL v Slovenskej republike* je dostupná na www.ruzovymodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/clanky-a-studie/rodova-nerovnost-a-segregacia-povolani; v štúdiu boli sformulované návrhy na krátkodobé, strednodobé aj dlhodobé opatrenia.

⁷ Ako jedno z legislatívnych opatrení sa spomína iba príspevok na služby starostlivosti o deti zárobkovo činným rodičom detí do troch rokov (v tom čase už bol návrh príspevku vypracovaný, zároveň sa ale rušilo financovanie materských škôl zo štátneho rozpočtu), alebo zavedenie možnosti voľby týchto rodičov medzi starostlivosťou a zárobkovou činnosťou (Národný..., 2004, s. 52).

⁸ V záverečnej fáze realizácie projektov v rámci IS EQUAL možno konštatovať, že vzhľadom na veľmi rozdielnu odbornú úroveň realizácie jednotlivých projektov, ako aj vzhľadom na závažné problémy súvisiace s ich administrovaním, ktoré celkom zatlačili do úzadia záujem oficiálnych miest o ich obsah, je nevyhnutná kvalitná hĺbková evaluácia. Iba táto môže zabrániť tomu, aby sa realizátori nekvalitných projektov prezentovali a v budúcnosti uchádzali o projektové prostriedky rovnako úspešne alebo úspešnejšie než realizátori kvalitných projektov, a umožniť, aby sa zmysluplné výsledky projektov mohli ďalej rozvíjať. Jedným zo základných problémov rodovej problematiky na Slovensku je totiž práve nedostatočná kontinuita, a tým aj nedostatočný kvalitatívny i kvantitatívny posun práce v oblasti rodovej agendy. Zo 14 realizovaných projektov sa priamo na odstraňovanie príčin segregácie na trhu práce (prostredníctvom vzdelávania) zameriavali iba dva projekty.

⁹ Napriek opakovane zdôrazňovanej feminizácii profesie ako „problému“ (pričom sa často zabúda dodať, že skutočným problémom sú dôsledky feminizácie súvisiace s nerovným postavením žien a mužov v spoločnosti) autori a autorky oficiálnych analýz (ako sú napríklad publikácia Metodického pedagogického centra v Prešove *Profesijný rozvoj učiteľa* alebo analýzy Ústavu informácií a prognóz školstva *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov a odbornosť vyučovania v regionálnom školstve*) používajú výlučne mužský rod „učiteľ“, čo tiež svedčí o absencii rodovej perspektívy u výskumného zázemia v školstve.

5. Odporúčania pre uplatňovanie rodovej perspektívy v školstve

V našej analýze sme konštatovali, že školstvo ako celok je z viacerých hľadísk vystavené rizikám súvisiacim s jeho markantným rodovým zaťažením. Toto zaťaženie podporuje prehlbovanie rôznych rodových nerovností, pričom existujúce dokumenty, výskumy a analýzy práve túto skutočnosť nezohľadňujú. Rôzne aspekty rodovej nerovnosti v školstve zasahujú všetky jeho zložky – týkajú sa jeho organizácie, žiačok a žiakov, obsahu a metód výchovy a vzdelávania, riadiacich pracovníčok a pracovníkov, učiteliek a učiteľov, ohodnotenia učiteľskej práce a dď. Z hľadiska rodovej nerovnosti je školstvo pevne ukotvené v spoločnosti a jej rodových asymetriách, ako sa však ukázalo, politika vzdelávania nekomunikuje s ďalšími dôležitými politikami, ktorých ambíciou – aspoň na deklaratívnej rovine – je tieto asymetrie riešiť, preto je nevyhnutné najmä prepojenie s rodovou politikou.

Na základe zistení a podnetov pre ďalšie uvažovanie o situácii školstva a v školstve na Slovensku, ktoré prezentujeme v tejto čiastkovej rodovej analýze, sme sformulovali niekoľko odporúčaní¹. Vychádzajú z absencie rodovej perspektívy v školstve SR a jeho oficiálnych štruktúrach, no zároveň chceme zdôrazniť, že pre ich realizáciu je dôležité využitie existujúceho expertného a skúsenostného potenciálu v oblasti rodovej rovnosti a rodovo citlivej pedagogiky na strane jednotlivých pedagogičiek a pedagógov, mimovládnych organizácií, výskumných iniciatív a pod.²

- Dôsledne obsahovo, formálne, inštitucionálne a realizačne prepájať rodovú a vzdelávaciu politiku na národnej aj regionálnej úrovni, pričom je nevyhnutné rozvíjať rodovú politiku ako prierezovú, pretože rovnako potrebné je jej dôsledné prepájanie s ďalšími politikami SR, ako napríklad s politikou zamestnanosti.

Nevyhnutné je aj dôsledné, neformalistické a na konkrétne kroky rozmenené implementovanie politiky EÚ (uplatňovanie rodového hľadiska/gender mainstreaming) a medzinárodných ľudskoprávných záväzkov, a to aj v oblasti školstva a vzdelávania.

- Posilniť postavenie učiteľskej profesie a ľudí, ktorí v nej pôsobia, rodovo citlivým spôsobom.

Vytvorenie inštitucionálneho zázemia a nástrojov:

- Posilniť a rozvinúť nadrezortný charakter existujúceho Odboru rodovej rovnosti a rovnosti príležitostí na Ministerstve práce, sociálnych vecí a rodiny SR, resp. vytvoriť iný orgán s nadrezortnou kompetenciou a inštitucionálne zabezpečiť medzirezortnú spoluprácu v oblasti rodovej agendy, aj s využitím Rady vlády pre rodovú rovnosť a jej výborov (rozvíjanie možností hodnotenia a kontroly fungovania napríklad prostredníctvom rodového auditu).
- Vytvárať a posilňovať mechanizmy na uplatňovanie rodového hľadiska (gender mainstreaming) v oblasti školstva a vzdelávania vo všeobecnosti, ako aj na kontrolu tohto uplatňovania.
- Vytvoriť odbor rodovej rovnosti na Ministerstve školstva SR.
- Podporovať spoluprácu verejnej správy a štátnych inštitúcií (napr. Štátny pedagogický ústav, metodicko-pedagogické centrá, Ústav informácií a prognóz školstva) v oblasti rodovo citlivej pedagogiky a rodovej rovnosti vo všeobecnosti s mimovládnyimi organizáciami na partnerskej báze, teda aj s finančnou podporou takto orientovaných projektov mimovládnych organizácií.

Vytvorenie obsahového zázemia:

- Preskúmať možnosti explicitného doplnenia existujúcich i vznikajúcich oficiálnych dokumentov o rozmer rodovej rovnosti a rodovej citlivosti.
- Postupne (odhora) zavádzať používanie rodovo citlivého jazyka v oficiálnych dokumentoch i bežných pracovných materiáloch; vytvoriť základné pravidlá a odporúčania takéhoto používania. Prítomnosť rodovo citlivého jazyka prispieva k zviditeľneniu rodovej problematiky.
- Podporovať a rozvíjať rodový výskum vo všeobecnosti, najmä rodovo citlivý výskum a analýzy v oblasti školstva a vzdelávania (napr. analýzy jednotlivých krokov realizácie reformy z rodového hľadiska, analýzy kurikúl, analýzy používaných učebníc a pod.).
- Podporovať vydávanie a šírenie študijnej literatúry a materiálov z oblasti rodovo citlivej pedagogiky; podporovať rôzne formy popularizácie rodovo citlivej pedagogiky.

- Podporovať tvorbu rodovo citlivých učebníc, rozpracovať a medzi kritériá hodnotenia učebníc zahrnúť okruh kritérií vzťahujúcich sa na rodovú citlivosť, resp. rodovú symetriu.
- Pripraviť rodovo citlivé metodické postupy pre prácu s existujúcimi učebnicami, učebnými materiálmi a pomôckami, ktoré sa často vyznačujú rodovou necitlivosťou, resp. rodovou asymetriou.
- Zakomponovať do učebných osnov prínos žien pre rozvoj vedy, umenia, kultúry v histórii ľudstva tak, aby boli integrálnou súčasťou vzdelávania, nie „osobitnou“ kapitolou.
- Zahrnúť rodovo citlivú pedagogiku ako povinnú súčasť do prípravy na učiteľské povolanie, ako aj do postgraduálnej prípravy, pričom treba celkovo zvýšiť kvalitu tejto prípravy.
- Zahrnúť rodovo citlivú pedagogiku a rodovú problematiku vo všeobecnosti do ďalšieho vzdelávania učiteliek a učiteľov, a to v rámci dlhodobého vzdelávania, nie jednorazových opatrení.
- Zabezpečiť zber, vyhodnocovanie, zverejňovanie a sprístupňovanie dobrej praxe z oblasti pedagogickej práce, materiálov pre rodovo citlivú pedagogickú prácu, výsledkov výskumov a pod.

Poznámky

¹ Keďže v tomto roku vypracovala mimovládna organizácia EsFem kapitolu *Tieňovej správy* k príslušným článkom CEDAW, preberáme aj odporúčania z tejto správy. Prvé odporúčania boli zamerané priamo na CEDAW: zabezpečiť dôsledné plnenie článkov 5 a 10 CEDAW; zahrnúť informácie o CEDAW do výchovy o ľudských právach, a to na všetkých stupňoch a typoch škôl (pozri <http://www.ruzovyamodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/clanky-a-studie/tienova-sprava-k-dohovoru-odstraneni-vsetkych-foriem-diskriminacie-zien>).

² V tomto pracovnom materiáli sme už zmieňovali organizácie ASPEKT, Občan a demokracia, EsFem, Centrum rodových štúdií na FiFUK, ktoré realizovali niekoľko projektov zaujímavých z hľadiska uplatňovania rodovej rovnosti v školstve. Napríklad v rámci projektu ruzovyamodrysvet.sk spolupracovali mimovládne organizácie na pilotnom projekte rodovo citlivej pedagogiky so ZŠ Gorkého 21 v Trnave a prostredníctvom Bábkového divadla na Rázcestí s pedagogičkami a pedagógmi z Fakulty humanitných vied a Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici; webová stránka projektu ruzovyamodrysvet.sk sa rozvinula na webový portál o rodovo citlivej pedagogike, prináša informácie o ďalších podnetných iniciatívach, napríklad o kurze rodovo citlivej výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, o rodovo citlivej pedagogike v školskom výchovno-vzdelávacom pláne MŠ v Bratislave – Petržalke, o existujúcej literatúre v SR, o kurze akreditovanom Ministerstvom školstva SR, o spolupráci s MPC v Trenčíne a ď.

Literatúra a zdroje

- Barošová, M.: *Monitoring rodovej segregácie na trhu práce – analýza dopadov transformačných zmien*. Záverečná správa VÚ č. 2120. Bratislava, Inštitút pre výskum práce a rodiny 2006.
- Birmily, E. – Dablander, D. – Rosenbichler, U. – Vollmann, M. (eds.): *Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen*. Wien, Verlag für Gesellschaftskritik 1991.
- Cviková, J. (ed.): *Aká práca, taká pláca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní*. Bratislava, ASPEKT 2007.
- Doczi, H. – Leitermann, S. – Matthes, J.: *Profession und Geschlecht*. Seminarbeiträge WS 2002/2003. Universität Zürich. Dostupné na http://www.ifi.uzh.ch/se/seminars/vt_02_03/ergeb/fr/ag2/frameset.html.
- Doboda medzi SR a registrovanými cirkvami a náboženskými spoločnosťami o náboženskej výchove a vzdelávaní*. Bratislava, NR SR 2004.
- Dohovor o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien*. New York, OSN 1979.
- Enders-Drägässer, U. (ed.): „*Frauen und Schule*“. *Schülerinnen – Lehrerinnen – Mütter*. Giessen, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1982.
- Feministická pedagogika. Rozhovor s Ruth Dewime a Dagmar Benedikt*. In: *Aspekt 2/2000-1/2001* „Patriarchát“. Dostupné na <http://www.ruzovymodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/clanky-a-studie/rozhovor-so-zakladatelkami-dievcsenskej-skoly-v-rakusku>.
- Filadelfiová, J.: Rodová priepasť: Čo (ne)hovorí štatistika a výskumné dáta o odmeňovaní žien a mužov. In: Cviková, J. (ed.): *Aká práca, taká pláca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní*. Bratislava, ASPEKT 2007.
- Filadelfiová, J. – Bútorová, Z.: *Ženy a ženské mimovládne organizácie na Slovensku*. Štúdia pre nadáciu Heinrich Böll Stiftung, máj 2006. Dostupné na http://www.aspekt.sk/info_det.php?IDcentrum=303.
- Filadelfiová, J. – Bútorová, Z. (ed.): *Ženy, muži a vek v štatistikách trhu práce*. Bratislava, IVO 2007.
- Filadelfiová, J. – Cviková, J. (ed.) – Juráňová, J. (ed.): *Učiteľské povolanie. Aspekty rodovej rovnosti v škole*. Bratislava, ASPEKT 2008.
- Franco, A.: The concentration of men and women in sectors of activity. *Statistics In Focus*, No. 53/2007. Eurostat 2007.
- Gallová-Kriglerová, E.: *Dopad opatrení zameraných na zlepšenie situácie rómskych detí vo vzdelávaní*. 2006. Dostupné na http://www.cvek.sk/uploaded/files/Microsoft%20Word%20-%20dopad_vzdelavanie_Romovia.pdf.
- Glosár rodovej terminológie*. Dostupné na <http://glosar.aspekt.sk>.
- Grabrucker, M.: *Typické dievča? Denník o prvých troch rokoch života*. Bratislava, ASPEKT 2006.
- How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey and Company 2007. Dostupné na http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf.
- Kol.: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov, Metodické pedagogické centrum 2006.
- Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme*. Bratislava, MŠ SR 2007.
- Koncepcia rovnosti príležitostí žien a mužov v SR*. Bratislava, MPSVR SR 2001.

- Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov a odbornosť vyučovania v regionálnom školstve.* Bratislava, Ústav informácií a prognóz školstva 2001.
- Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov a odbornosť vyučovania v regionálnom školstve.* Bratislava, Ústav informácií a prognóz školstva 2006.
- Kritériá hodnotenia kvality učebníc – Učebnicová politika.* Bratislava, Štátny pedagogický ústav SR 2004.
- Lišková, K. – Jarkovská, L.: Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, Vol. 44, No. 4, 2008.
- Milénium – koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov.* Bratislava, Ministerstvo školstva SR 2001.
- Národný akčný plán pre ženy v Slovenskej republike.* Bratislava, MPSVR SR 1997.
- Národný akčný plán zamestnanosti na roky 2004-2006.* Bratislava, MPSVR SR 2004.
- Organizácia vzdelávacieho systému na Slovensku 2007/8.* Brusel, EURYDICE 2008.
- Education at a Glance: OECD Indicators.* OECD 2005.
- Learning for Tomorrow's World. 2006 Results.* OECD 2007. Dostupné na http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html.
- Pavlík, P. – Smetáčková, I.: *Analýza odmeňovania žien a mužů ve školství. Jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha, Otevřená společnost, o. p. s. 2006.
- Paseka, A.: „Der Lehrberuf ist ein Frauenberuf!“ Oder? Über Image und Realität eines Berufsstandes. In: Birmily, E. – Dablander, D. – Rosenbichler, U. – Vollmann, M. (eds.): *Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen.* Wien, Verlag für Gesellschaftskritik 1991.
- PISA SK 2003 – Národná správa.* Bratislava, Štátny pedagogický ústav 2005.
- Piscová, M. (ed.): *Ženy vo vede – alebo deravé potrubie?* Bratislava, Sociologický ústav SAV 2004.
- Pišút, J. – Gregušová, G. – Plesch, M. – Šranková, Z.: Školstvo. In: M. Kollár – G. Mesežnikov (ed.): *Slovensko 2002. Súhrnná správa o stave spoločnosti II.* Bratislava, IVO 2002.
- Portál SLOVSTAT. Bratislava, ŠÚ SR 2008 (www.statistics.sk/pls/elisw/vbd).
- Programové vyhlásenie Vlády SR.* Bratislava, Vláda SR 2002.
- Programové vyhlásenie Vlády SR.* Bratislava, Vláda SR 2006.
- Pusch, L. F.: *Das Deutsche als Männersprache.* Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag 1984.
- Renzetti, C. M. – Curran, D. J.: *Ženy, muži a spoločnosť.* Praha, Karolinum, 2003.
- Roisch, H. – Hunze, A. – Cornelißen, W.: *Geschlechterverhältnisse in der Schule.* Leske Buderich, Opladen 2003.
- Sedová, T.: *Understanding and Providing a Developmental Approach to Technology Education – UPDATE.* Bratislava, Filozofický ústav SAV 2008. Výstupy z riešenia projektu za SR. Dostupné na http://www.klemens.sav.sk/fiuser/cecwys/cecwys_update.php.
- Schneider, C. – Tanzberger, R.: *Männer als Volksschullehrer. Statistische Darstellung und Einblick in die erziehungswissenschaftliche Diskussion.* Wien, BMBWK 2005.
- Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven.* Vyd. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, a Landesinstitut für Schule, 2005.
- Sociologický prieskum „ako využívajú voľný čas deti a mládež“.* Bratislava, Rada mládeže Slovenska a Agentúra sociálnych analýz „ASA“ 2000.

- Spender, D.: *Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen*. Frankfurt a. M., Fischer Taschenbuch Verlag 1985.
- Striegler, B.: *Ako uplatňovať rodové hľadisko. Aspekty stratégie Európskej únie*. Bratislava, ASPEKT 2002. Dostupné na http://www.aspekt.sk/download/ako_uplatnovat_rodove_hladisko.pdf.
- Striegler, B.: *Formulovanie cieľov a stratégií rodovej politiky. Podnety na uplatňovanie rodového hľadiska*. 2008 v slovenčine (MPSVR). Dostupné na http://www.aspekt.sk/aspekt_in.php?content=clanok&rubrika=25&IDclanok=430.
- Štatistické ročenky SR 1995 až 2007. Bratislava, ŠÚ SR 1995 až 2007.
- Tienová správa pre Výbor pre odstránenie diskriminácie žien. Bratislava, skupina 8 MVO 2008. Dostupné na http://www.aspekt.sk/download/Tienova%20sprava_CEDAW_2008_SVK_FINAL.pdf.
- Tokárová, A.: *Politika rovnosti šancí žien a mužov, edukácia a sociálna práca*. FF PU Prešov 2006. Dostupné na www.ff.unipo.sk/kvdsp/files/predmety/soc_vych/GM,edukacia_a_SP_k_studiu2007_zam.doc.
- Učebnicová politika SR. Projekt Štátneho pedagogického ústavu, Open Society Institute v Budapešti a odborníkov z Českej republiky, Veľkej Británie a Rumunska. Bratislava, Štátny pedagogický ústav 2001-2003.
- Uznesenie EP o zlepšení kvality vzdelávania učiteľov. 2008/2068(INI) EP 2008. Dostupné na <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+PDF+V0//SK>.
- Valdrová, J.: Jazyk jako nástroj demokratizace společnosti. In: *Aspekt 2/2000 - 1/2001*. Dostupné na http://www.aspekt.sk/cit_det.php?IDcit=11.
- Valdrová, J.: Gender a jazyk. In: Smetáčková, I. - Vlčková, K. (ed.): *Gender ve škole*. Praha, Otevřená společnost, o. p. s., 2005. Dostupné na <http://www.osops.cz/download/files/gender/10gender-a-jazyk.pdf>.
- Vyhlásenie členiek Expertnej skupiny pre vzdelávanie a výskum, rodové analýzy a štatistiky Koordinačného výboru pre problematiku žien k Základnej zmluve medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou. 2001. In: Cviková, J. - Juráňová, J. (ed.): *Možnosť voľby. Aspekty práv a zodpovednosti*. Bratislava, ASPEKT 2003.
- Wetterer, A. (ed.): *Die Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt a. M., Campus Verlag 1995.
- Wetterer, A.: *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion: ‚Gender at work‘ in theoretischer und historischer Perspektive*. Konstanz, UVK 2002.
- Zákon č. 416/2001 Z. z. o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a na vyššie územné celky. Bratislava, NR SR 2001.
- Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách. Bratislava, NR SR 2002.
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. NR SR 2003.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní. Bratislava, NR SR 2008.
- Záverčné stanovisko Výboru pre odstránenie diskriminácie žien: Slovenská republika. Organizácia Spojených národov, CEDAW/C/SVK/CO/4, Štyridsiate prvé zasadnutie, 30. jún - 18. júl 2008.
- Zmluva medzi SR a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní. Bratislava, NR SR 2004.
- Znižovanie sociálnych rozdielov medzi mužmi a ženami a podporovanie pracovnej desegregácie. Ewaluácia ex-ante európskej iniciatívy EQUAL v Slovenskej republike. ASPEKT, február 2003. Dostupné na http://www.ruzovymodrysvet.sk/chilout5_items/3/9/9/399_5f4aac.pdf.

Ženy a muži na univerzitách. Priebežná správa z výskumu. Bratislava, Centrum rodových štúdií 2006.

ASPEKT (www.aspekt.sk a www.ruzovymodrysvet.sk)

EsFem (www.esfem.sk)

Centrum rodových štúdií (genderstudies.fphil.uniba.sk)

Dataarchív výskumov mládeže (<http://www.vyskummladeze.sk/>)

Iuventa (<http://www.iuventa.sk/>)

Ministerstvo školstva SR (<http://www.minedu.sk/>)

Rada mládeže Slovenska (http://www.rms.mladez.sk/buxus/generate_page.php?page_id=1)

Štátna školská inšpekcia (<http://www.ssiba.sk/>)

Štátny pedagogický ústav (http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php?page_id=1)

O organizácii a autorkách

ASPEKT (1993) feministická organizácia zameraná na rodovú senzibilizáciu spoločnosti, nositeľka množstva vzdelávacích a publikačných projektov. Usporadúva vzdelávacie podujatia, spravuje knižnicu, poskytuje odborné konzultácie, realizuje výskumné projekty, prevádzkuje materiálovo bohatú webovú stránku, spolupracuje s inými médiami. Od roku 1996 vydáva knižné publikácie (doteraz 96 titulov); súčasťou knižnej edície ASPEKT je aj rad *Aspekty*, ktorý sa z rodového hľadiska venuje aktuálnym témam (napr. násiliu páchanému na ženách, nerovnosti v odmeňovaní žien a mužov, parlamentným voľbám a ď.). Ďalšie informácie na www.aspekt.sk.

V rokoch 2005 – 2008 ASPEKT ako vedúca partnerka rozvojového partnerstva realizovala v rámci Iniciatívy Spoločenstva EQUAL z prostriedkov Európskeho sociálneho fondu projekt ruzovymodrysvet.sk s podtitulom *Rodová senzibilizácia vo vzdelávacom procese na základných a stredných školách ako príprava budúcej desegregácie povolání*. Projekt predstavoval pestrú zbierku aktivít zameraných na rodovú senzibilizáciu, najmä na rodovo citlivú pedagogiku – aktivity edukačné, publikačné, výskumné. Ich východiskom bola najmä publikácia *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky* (Cviková, J. – Juráňová, J. /ed./; Občan a demokracia – ASPEKT, 2003; 2. vyd. 2005; ako CD-ROM 2006; čiastočne dostupná na www.ruzovymodrysvet.sk). Súčasťou projektu bola napríklad kampaň „Je len práca, ktorú treba urobiť“, určená najmä mladým ľuďom. Široko chápané edukačné aktivity zahŕňali vzdelávacie podujatia pre odbornú i laickú verejnosť; divadelné predstavenia na rodové témy z dielne Bábkového divadla na Rázcestí v Banskej Bystrici; pilotný projekt rodovo citlivej pedagogiky na ZŠ Gorkého 21 v Trnave; ďalšie vzdelávanie učiteliek a učiteľov, zastrešované partnerskou organizáciou Občan a demokracia, ktorého výsledkom je kurz *Rodová rovnosť ako nástroj spoločenských zmien*, akreditovaný Ministerstvom školstva SR, a ď. Vzdelávacie a publikačné aktivity v priebehu celého trvania projektu úzko súviseli so skúmaním rodových pomerov v škole. Publikácia *Učiteľské povolanie. Aspekty*

rodovej rovnosti v škole prináša vybrané časti analýzy skupinových rozhovorov s učiteľkami a učiteľmi. Viac o projekte na www.ruzovymodrysvet.sk.

Jana Čvilková (1963), expertka na rodovú problematiku, publicistka, prekladateľka, editorka viacerých publikácií, zodpovedná editorka radu *Aspekty*; spoluzakladateľka feministickej organizácie ASPEKT, za ktorej vzdelávacie a publikačné projekty a ich realizáciu spolu s Janou Juráňovou zodpovedá. V rokoch 2005 – 2008 pracovala na projekte ruzovymodrysvet.sk a podieľala sa na výskume, ktorého výstupom je publikácia *Učiteľské povolanie. Aspekty rodovej rovnosti v škole* (Filadelfiová, 2008).

Jarmila Filadelfiová (1956), sociologička, venuje sa výskumu v oblasti reprodukčného správania a demografického vývoja, rodinnej a sociálnej politiky, postavenia žien v spoločnosti a rodovej rovnosti, v súčasnosti pôsobí v Inštitúte pre verejné otázky. Pracovala na projekte Plus pre ženy 45+, v rámci ktorého vyšli publikácie *Ženy, muži a vek v štatistikách trhu práce* (IVO, 2007) alebo *Ona a on na Slovensku. Zaošorené na rod a vek* (IVO, 2008). Podieľala sa na výskume v rámci projektu ruzovymodrysvet.sk a je autorkou analýzy publikovanej v rade *Aspekty: Učiteľské povolanie. Aspekty rodovej rovnosti v škole* (2008).

V rade Aspekty doteraz vyšlo

Jana Cviková (ed.): Aká práca, taká pláca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní (dostupné na www.aspekt.sk)

Jana Cviková – Jana Juráňová (ed.): Možnosť voľby. Aspekty práv a zodpovednosti

Jana Cviková – Jana Juráňová (ed.): Piata žena. Aspekty násillia páchaného na ženách

Jana Cviková – Jana Juráňová (ed.): Hlasy žien. Aspekty ženskej politiky

Jana Cviková – Jana Juráňová a ě. (ed.): Lesby-by-by. Aspekty politiky identít

Jana Cviková – Jana Juráňová – Ľubica Kobová (ed.): Histórie žien. Aspekty písania a čítania

Jarmila Filadelfiová – Jana Cviková (ed.) – Jana Juráňová (ed.): Učiteľské povolanie. Aspekty rodovej rovnosti v škole (dostupné na www.ruzovyamodrysvet.sk a www.aspekt.sk)

Ľubica Kobová – Zuzana Maďarová: Kradmá ruka feministky rozvažuje za plentou. Aspekty parlamentných volieb (dostupné na www.aspekt.sk)

Barbara Stiegler: Ako uplatňovať rodové hľadisko. Aspekty stratégie Európskej únie (dostupné na www.aspekt.sk)

Knižná edícia ASPEKT sprístupňuje témy, ktoré sa dotýkajú života žien a rodových vzťahov v spoločnosti. Prináša teoretické práce, praktické príručky, populárno-náučné publikácie, ako aj knižky určené deťom, mládeži a ich dospelým.

Informácie o všetkých publikáciách a materiály z niektorých ďalších publikácií knižnej edície ASPEKT nájdete na www.aspekt.sk a na **www.ruzovyamodrysvet.sk** napríklad

Jana Cviková – Jana Juráňová (ed.): Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky (spolu s OAD; 2. vydanie v rámci projektu IS EQUAL [ruzovyamodrysvet.sk](http://www.ruzovyamodrysvet.sk))

Jana Cviková – Jana Juráňová – Ľubica Kobová (ed.): Žena nie je tovar. Komodifikácia žien v našej kultúre