

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Michaela Švarcová

Role a učení se žen v práci – kritický pohled

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2018

**Vedoucí práce:**

PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

## **Abstrakt**

Práce se zaměřuje na témata učení a práce v souvislosti s genderovou problematikou v kriticky orientovaných teoretických konceptech filosofie a sociálních věd. Cílem práce je představit přístupy a klíčové autory a autorky, srovnat jejich vybrané příspěvky a interpretovat hlavní kritické myšlenky ve vzájemném kontextu. V práci je nahlíženo na témata práce a učení z hlediska feministických přístupů, teorie individualizace, teorie spravedlnosti americké teoretičky a představitelky socialistického proudu feminismu Iris Marion Young a soudobých kriticky orientovaných andragogických výzkumů.

## **Klíčová slova**

gender, genderová nerovnost, ženy v práci, kritická teorie, učení se v práci, práce

**Abstract**

This thesis focuses on topics of learning and work in relation to gender in critical-oriented theoretical concepts. The purpose of this thesis is to introduce key approaches and authors, to compare their selected contributions and interpret their principal critical ideas in mutual context. The topics of work and learning in the thesis are examined in terms of feminist approaches, theory of individualization, theory of justice by American theorist and representative of socialist feminism Iris Marion Young, and contemporary critical-oriented andragogical research.

**Key words**

gender, gender inequality, women at work, critical theory, learning at work, work

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D. za prvotní podnět mého zájmu o důležité společenské otázky v oblasti genderu a za pomoc a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

## Obsah

0	Úvod.....	8
1	Vztah genderové problematiky k tématu učení .....	10
2	Přehled feministických přístupů k oblasti práce a učení.....	14
2.1	Vymezení hlavních feministických směrů.....	15
2.1.1	Specifika liberálního a radikálního feminismu .....	17
2.1.2	Marxistická teorie jako východisko pro socialistický feminismus.....	17
2.1.3	Existencialistická teorie Simone de Beauvoir.....	18
2.2	Témata práce, vzdělávání a učení ve feministických teoriích .....	20
2.2.1	Rovné příležitosti a práva žen.....	20
2.2.2	Nerovnosti ve vzdělávání .....	21
2.2.3	Postavení žen v práci .....	22
2.2.4	Domácí práce a péče.....	24
2.3	Gender jako analytická kategorie v kontextu práce .....	26
3	Soudobé proměny práce ve vztahu ke genderovým nerovnostem .....	28
3.1	Mzdová mezera a srovnatelná hodnota práce .....	28
3.2	Individualizace práce a vzdělávání.....	30
3.2.1	Teorie individualizace Ulricha Becka a Elisabeth Beck-Gernsheim.....	30
3.2.2	Vliv individualizace na proměnu genderových vztahů.....	32
3.2.3	Učení v procesu individualizace jako nástroj kulturního a ekonomického tlaku .....	35
4	Kritická teorie Iris M. Young k tématům role žen v práci a otázkám spravedlnosti ....	38
4.1	Kritika nespravedlnosti a návaznost na distributivní paradigma.....	38
4.2	Iris Marion Young a téma útlaku a nadvlády .....	40
4.2.1	Dělbba práce jako zdroj útlaku .....	41

4.2.2	Kulturní obrazy ve vztahu k útlaku.....	44
4.3	Otázka spravedlnosti u žen jako sociální skupiny.....	45
5	Konceptualizace práce, zkušeností a učení v soudobém kriticky orientovaném andragogickém výzkumu .....	49
5.1	Specifika andragogického výzkumu ve vztahu k genderovým tématům.....	49
5.2	Soukromé a veřejné sféry ve vztahu k informálnímu učení a genderu .....	53
5.3	Kritické vzdělávání dospělých – výzkum a výzvy .....	56
6	Závěr .....	59
7	Soupis bibliografických citací .....	62

## 0 Úvod

Genderová nerovnost byla a stále zůstává přítomna v každodenní zkušenosti žen i mužů. Tato problematika předpokládá, že společnost nelze pojímat jako homogenní pospolitost jedinců, ale je naopak potřeba ji kategorizovat a analyzovat. I v současné době jsou možnosti jednotlivce do značné míry určovány nejen jeho pohlavím, ale také rasou, sociální třídou, vzděláním, náboženstvím a mnoha dalšími faktory. Chceme-li dosáhnout alespoň částečného utvoření obrazu podoby lidské společnosti, je třeba tyto faktory zkoumat jednotlivě i ve vzájemných souvislostech. Tuto práci proto zaměřuji na teoretické přístupy, které kriticky nahlízejí na nerovnost pohlaví v oblastech práce a učení.

Výchozími materiály pro mou práci byly povětšinou původní díla teoretiček a teoretiků, a to převážně v originálním anglickém vydání, jelikož pouze velmi malé množství z nich bylo přeloženo do češtiny. Část děl Iris M. Young, již je věnována značná část této práce, vyšla v českém překladu, v rámci terminologie autorčiny práce z nich proto vycházím i ve vlastních překladech. V rámci první kapitoly, která se věnuje směrům feministického myšlení, výjimečně pracuji se sekundárními zdroji, jelikož některé články publikované v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století už v současnosti nelze přímo dohledat. S ohledem na skutečnost, že vycházím převážně ze zahraničních zdrojů, rozhodla jsem se cizojazyčná ženská jména jednotně nepřechylovat.

Vzhledem k tomu, že obsah mé práce je poměrně specifický, nebyla mezi dohledatelnými českými absolventskými pracemi obhájena práce se stejným či výrazně podobným zaměřením. Lze nicméně nalézt práce věnující se dílčím tématům a autorům, které zmiňuji. Teoreticky orientované práce se povětšinou věnují konkrétním osobám a myšlenkám, práce s empirickými šetřeními pak často poukazují na aspekty postavení žen ve společnosti, v práci apod.

Práce je rozdělena do pěti kapitol, tak, aby obsáhla základní témata, kterými je třeba se v kontextu kritického pohledu na učení se žen zabývat. Jednotlivé kapitoly se věnují různým kritickým úhlům pohledu na nesnadnou situaci žen, ovlivňovanou sociálním



kontextem, který se vztahuje i na oblast učení se ze zkušenosti. Mým cílem je představit tyto přístupy a klíčové autory a autorky, srovnat jejich vybrané příspěvky a interpretovat hlavní kritické myšlenky ve vzájemném kontextu.

V textu první kapitoly představuji základní vztahy genderové problematiky k tématu učení a práce, které popisují strukturální nerovnosti, které jsou v následujících kapitolách blíže rozpracovány. Druhá kapitola předkládá přehled základních feministických přístupů k práci a učení, které ilustrují rozličnost politických a filozofických směrů a myšlenek vztahujících se k nerovnosti pohlaví, a především pak k zásadním tématům objevujícím se ve feministické kritice. Následně se soustředuji na kritické přístupy k soudobým proměnám práce, především na téma individualizace společnosti. Čtvrtá kapitola je věnována teorii Iris M. Young, jakožto autorce teorie spravedlnosti a zároveň zástupkyni socialistického proudu feminismu. Poslední kapitola mé práce je pak zaměřena na konkrétní kriticky orientované andragogické výzkumy, které se věnují projevům genderové nerovnosti v praxi sociálního života.

## 1 Vztah genderové problematiky k tématu učení

Ostrouch-Kamińska a Vieira (2015, s. 1) uvádějí, že se dle výzkumů míra genderové stereotypizace ve společnosti za poslední desetiletí příliš nezměnila a gender tak stále představuje „...jednu ze základních kategorií, prostřednictvím které si lidé vysvětlují své sociální světy a hodnotí se jako matky, otcové, profesionálové, občané, političtí vůdci a tak dále.“ (Ostrouch-Kamińska a Vieira, 2015, s. 1) Na základě sociálního konstruktů genderu lidé mají tendenci charakterizovat ostatní dle jejich biologického pohlaví. Toto hodnocení podle autorek vede k problematickým volbám v rámci výběru povolání a slučování pracovních a rodinných rolí.

Pro přiblížení sociálního konstruktů genderu lze uvést analýzu Joan W. Scott (1986), jak ji v českém překladu zmiňují Havelková a Oates-Indruchová (2015, s. 15–16). Dle uvedené autorky gender tvoří čtyři navzájem propojené prvky. Kulturou nabízené symboly souvisejí s reprezentací ženství například v rámci náboženství, mytologie, ale také v zastoupení ženských „hrdinek“ v běžně prezentovaných historických kontextech. Normativní koncepty následně prosazují interpretace významů těchto symbolů, povětšinou podobou kategorického binárního dělení na „maskulinní“ a „femininní“ a potlačení možností alternativ. V rámci koncepce politiky jsou pak tyto nerovnosti distribuovány školskými institucemi i dalšími sociálními institucemi. Na základě předchozích tří prvků je pak utvářena čtvrtá kategorie, a sice subjektivní identita jedince (Havelková a Oates-Indruchová, 2015, s. 15–16).

Pro účely této práce je třeba vztáhnout zmíněné prvky na oblast vzdělávání a učení. Jak uvádějí Ostrouch-Kamińska a Vieira (2015, s. 1–10), stereotypizace na základě genderu se stává normativním kritériem společenské organizace, které je reprodukováno jak formálními vzdělávacími systémy, tak především formou informálního učení.

Prostřednictvím institucionalizovaných vzdělávacích systémů se genderové nerovnosti nedistribují pouze v rámci rozdílných přístupů v hodnocení, ale především schváleným školním kurikulem, kterému povětšinou zcela chybí gender jako analytická kategorie, a obsah je tak často předkládán z mužského hlediska, které je považováno za univerzální. Oblast genderového výzkumu se rovněž zabývá problematikou volby

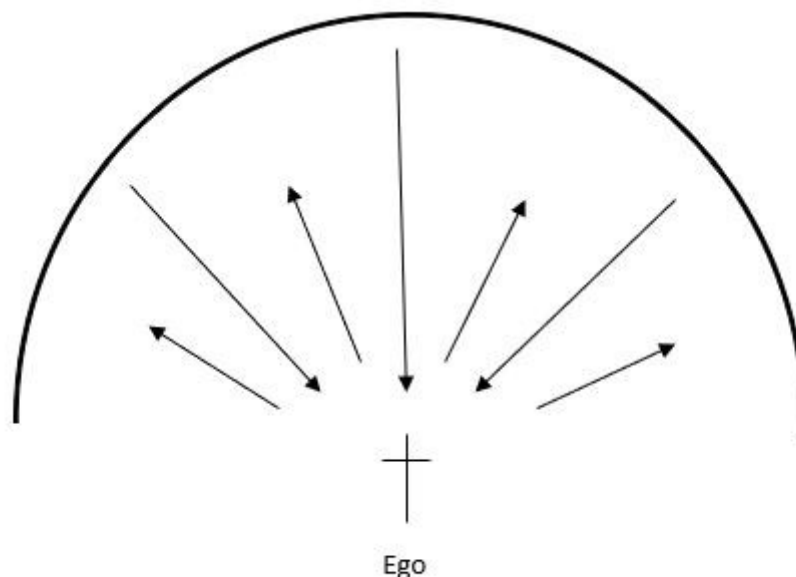
profese, tedy výběru mezi „mužskou“ a „ženskou“ specializací. Reprodukování genderových stereotypů přetrvává i v neformálních sférách vzdělávání.

Komplexní rozpracování konceptu učení z každodenní zkušenosti poskytuje Jarvis (2009,

s. 19–30). Autor poukazuje na to, že veliké množství našeho učení se odehrává náhodně, neplánovaně a podvědomě. Pro uvedení do problematiky učení se ze zkušenosti Jarvis popisuje dvě stavy vztahu člověka ke světu, kdy první je harmonický, který prezentuje soulad člověka se světem. Svět je však dynamickým místem plným konstantních změn, a člověk se proto vždy setká s potřebou nových vysvětlení, znalostí – tedy s potřebou učit se. Tento jev Jarvis nazývá nesouladem a poukazuje na to, že učení se objevuje vždy ve chvíli, kdy je naše harmonie s okolním světem narušena (Jarvis, 2009, s. 19–25).

Jak uvádí Jarvis (2009, s. 21), žijeme v sociálním kontextu, který má zásadní vliv na naše učení, je však důležité poznamenat, že žádní dva jedinci prožívající totožnou situaci nemají zcela identickou zkušenost. Obrázek č. 1 zobrazuje Jarvisův koncept sociálního kontextu učení. Oblouk znázorňuje kulturu, ve které se jedinec, který se učí, nachází, ačkoliv autor poznamenává, že tento jev ve skutečnosti není statický. Větší šipky mířící dovnitř symbolizují proces internalizace kulturních vzorců a norem, zatímco šipky směřující ven reprezentují externalizaci jedince. Dohromady veškeré šipky představují sociální interakci. Vyobrazení by se lišilo v případě zaměření na učení se dětí, kdy by šipky směřující dovnitř, tedy vlivy kultury, výrazně převládaly.

Obrázek č. 1 – Sociální kontext učení



Zdroj: Jarvis, 2009, s. 21

Jarvis (2009, s. 25–26) uvádí základní procesy učení, které utvářejí základ každodenního učení, kterými jsou napodobování, metoda pokusu a omylu, instruktáž a demonstrování, reflexe či zamýšlení se nad problémem, zkoumání a objevování. Jarvisův výklad učení se ze zkušenosti lze poměrně snadno analogicky aplikovat na situaci žen a jejich nerovného postavení ve společnosti. Koncepte pak může ilustrovat, jak se ženy i muži učí genderu, tedy internalizují genderové normy dané kulturou, ale zároveň také jak gender ovlivňuje jejich další učení v každodenním životě. Vycházíme-li ze základního kritického hlediska genderu, tedy že zkušenosti žen se liší od zkušeností mužů, lze procesy učení se ze zkušenosti, které uvádí Jarvis, parafrázovat v kontextu reprodukce stereotypizace a genderových nerovností. Napodobování slouží jako základní proces každodenního učení a je podle Jarvise součástí procesu socializace. Autor uvádí, že vzhledem k naší přirozené tendenci žít ve skupinách je značná část našeho učení konformistická (Jarvis, 2009, s. 26). Ne vždy však odpovědi na naše otázky předcházejí sociální situaci, a proto musíme zkoušet vlastní řešení, dokud nenalezneme to, které je pro nás účinné. Učíci se rovněž v určitých situacích plní roli pasivního příjemce instrukcí od autority, od které očekává správné a pravdivé

informace (Jarvis, 2009, s. 26). Pracujeme-li s konceptem patriarchální struktury společnosti, lze na tyto nereflexivní formy každodenního učení pohlédnout z kritického hlediska. Nejen konformita napodobování může mít vliv na reprodukci stereotypizace, metoda pokusu a omylu značí snahu žen o vymezení vlastního prostoru, která ovšem může být rovněž ovlivňována tím, jak je určité řešení situace ve společnosti účinné. Lze předpokládat, že v pomyslném oblouku sociálního kontextu učení, který představil Jarvis, bude spíše účinné to řešení, které je v souladu s kulturním rámcem společnosti. Autor (Jarvis, 2009, s. 27) však představuje formy reflexivního učení se ze zkušenosti podobou přemýšlení o problému, zkoumání a objevování řešení problému, které umožňují samostatnější aktivitu jedince. Reflexivita v tomto kontextu může být pojímána jako forma kulturního osvobození (Illeris, 2007, s. 69), zároveň se ale např. podle Becka stává vzhledem k individualizaci společnosti životní nutností. Jedinec se podle Becka již nemůže spolehnout na systémy jistot a musí postavit sebe samotného do centra svých životních voleb. Reflexivní učení v genderovém kontextu je rovněž předmětem biografických výzkumů. Tématům individualizace a biografických metod se blíže věnuji v dalších kapitolách práce.

Nerovné postavení žen ve vzdělávání a učení tedy lze považovat za komplexní strukturální problém, který se stal podnětem prací mnoha teoretiček i teoretiků a dal tak vzniknout mnoha kritickým přístupům k jednotlivostem této problematiky i k ní jako k celku. Ve své práci proto předkládám kontextuální propojení hlavních z těchto pohledů.

## 2 Přehled feministických přístupů k oblasti práce a učení

Bohatá historie ženských hnutí a feminismu dala vzniknout mnoha teoretickým přístupům, které reagují na zkušenost žen v patriarchálním prostředí a přímo se tedy často dotýkají pracovní sféry života stejně jako otázek vzdělávání a učení. Feministická kritika poskytuje náhled na dílčí oblasti žitých zkušeností žen, ve kterých užívá gender jakožto analytickou kategorii napříč škálou politicko-ekonomických a filosofických přístupů.

Definice pojmu feminismus nejsou zcela jednotné. Lze jej však obecně charakterizovat jako „pojmenování ženského hnutí, vycházejícího z přesvědčení o nevýhodné situaci žen ve společnosti, resp. o jejich horším, ponižujícím postavení (ve srovnání s muži), z potřeby revolty proti této situaci a víry v možnosti její změny.“ (Maříková a kol., 1996, s. 308) Jakožto sociální hnutí je tedy feminismus charakteristický politickým a emocionálním zabarvením. Kritickým názorům feministek stejně jako feminismu obecně bývá často vytýkána velká míra ideologičnosti. Oates-Indruchová v předmluvě knihy *Dívčí válka s ideologií* (1998) reaguje na tuto kritiku a popisuje ideologický charakter feminismu následovně: „Samozřejmě, že je kromě jiného také ideologií; stejně jako každá interpretace historie, literární dílo či ekonomická teorie vychází z určitého ideologického postoje. Feminismus má ovšem tu zvláštnost, jež je vlastní také například postkoloniální literární a kulturní kritice, že své myšlenky začal formulovat z ideologicky jasně vyjádřeného stanoviska: postavil se proti dominantní ideologii, která však za ideologii doposud běžně považována nebyla.“ (Oates-Indruchová, 1998, s. 9)

Smith (2013, s. 100) uvádí, že se feministické teorie vyvíjely společně s potřebami detailnější analýzy společenských vztahů mezi pohlavími. Reakcí na tuto potřebu byl dle autorky vznik akademického oboru genderových studií. Genderová studia vznikala na západních univerzitách postupným institucionalizováním feministických myšlenek již v průběhu šedesátých let dvacátého století. Ani v případě definice genderových studií však nepanuje terminologická jednotnost. V anglofonních zemích je užíván rovněž pojem ženská studia (tzv. women's studies). Dle Hemmings (2006, s. 13–34)

představují genderová studia oproti ženským studiím snahu o depolitizaci a akademickou neutralitu. Hemmings (2006, s. 13–34) hovoří v tomto kontextu o tzv. akademickém feminismu jakožto o pojmu nadřazenému genderovým a ženským studiím.

Téma vzdělávání a práce se objevuje mezi hlavními oblastmi, na které se obor genderových studií soustřeďuje. Stejně tak, jako je tomu u jiných interdisciplinárních oborů, však nelze zkoumat dílčí část bez kontextualizace a vzájemných vztahů s jinými společenskými diskurzy. V rámci genderových studií se tak objevují také témata maskulinity, jazyka a médií, spirituality, politiky a dělby moci, sexuality a v neposlední řadě vymezování hranice mezi biologii a sociálním konstruktem genderu (viz například Renzetti a Curran, 2003, s. 3–8). Zaměřujeme-li se na vzdělávání, učení a oblast práce, nelze si nepovšimnout souvislostí v ostatních tématech studia genderu.

## 2.1 Vymezení hlavních feministických směrů

Klasifikace feministických směrů se nejčastěji odvíjí od historického vývoje tohoto hnutí, tedy na tzv. první, druhou a třetí vlnu. V současnosti je ovšem oblast feministických teorií natolik obsáhlá, že lze konkrétní její argumentace dělit do výrazně specifičtějších kategorií. V druhé polovině dvacátého století došlo k jejich rozčlenění do několika proudů, jako je například liberální, radikální, socialistický, psychoanalytický a další (Oates-Indruchová, 1998, s. 11). Ačkoliv se mnohdy různé z těchto kategorií prolínají a nelze je tedy považovat za absolutní a neprostupné, tato klasifikace dokazuje, že feminismus není monolitickou ideologií, ale zahrnuje širokou škálu přístupů vycházejících z plurality směrů feministického a politického myšlení (Putnam Tong, 1998, s. 1–2).

Pro vysvětlení kontextu témat, které se objevují ve feministických teoriích je třeba představit kontext historického dělení na první, druhou a třetí vlnu. Vývoj ženských hnutí byl závislý na dobovém politickém a společenském kontextu. První vlna feminismu se běžně datuje od konce 18. století přibližně do roku 1930. Ženská hnutí v tuto dobu usilovala o základní politická a občanská práva, jako je například právo

volit či práva na vzdělání a na majetek. Pro tehdejší ženy však nešlo pouze o změnu legislativy. Na základě tehdejších zákonů byly ženy společensky vnímány jako nesamostatné, méně inteligentní, pasivní a byly tak v zásadě nesvéprávné. Za hlavní motiv první vlny feminismu by se tedy dalo považovat vlastnění sebe sama jako plnohodnotné osoby z hlediska práva i společnosti (Havelková, 2004, 169–175). „První vlna feminismu trvala přibližně do roku 1930, kdy z několika důvodů odezněla:

1) Její hlavní cíle – tedy již zmíněné právo na vzdělání, volební právo, právo na majetek – byly v zásadě do této doby splněny. Ve většině evropských zemí došlo k přiznání volebního práva ženám po 1. světové válce. Ženy k tomu přispěly tím, že dokázaly své schopnosti – zaujaly místa mužů v mnoha zaměstnáních (...)

2) Celosvětová ekonomická krize a nástup fašismu přiměly ženy věnovat se jiným společenským otázkám.“ (Havelková, 2004, s. 175)

Po druhé světové válce došlo k ekonomickému rozmachu v západních zemích, muži tak byli znovu schopni ekonomicky zajišťovat své ženy a odkázali je tak zpět do domácností. To se však týkalo i vysokoškolsky vzdělaných žen, tudíž tato situace byla „...vnitřně mnohem konfliktnější, a jak uvádí Friedanová, nechyběl ze strany některých mužů ani „logické“ návrhy na opětovné omezení přístupu žen k vysokoškolskému vzdělání.“ (Havelková, 2004, s. 176)

Po konzervativní vlně západních zemí probíhající v padesátých letech se v letech šedesátých letech začala formovat druhá feministická vlna, která z počátku souvisela s hnutím hippies. Po úspěchu první vlny se ukázalo, že právní úpravy dokáží vyřešit jen malou část problémů. Vznikaly tedy nové přístupy k problematice ženské nerovnosti. (Havelková, 2004, s. 176–178.) Pozornost byla soustředována na „...kulturu v nejširším slova smyslu (instituce, jazyk, chování aktérů, příslušníků dané kultury atd.) a na psychologickou problematiku formování genderové identity, na problematiku socializace v dětství i mechanismy reprodukování tzv. genderových vzorců v dospělosti.“ (Havelková, 2004, s. 178)



Jako třetí feministickou vlnu pak Renzetti a Curran (2003, s. 48–49) popisují tzv. soudobé feministické teorie genderované vzpoury. Od přístupů předchozích vln se liší způsobem uvažování o pojmech pohlaví a gender. Tyto teorie zkoumají gender jako jednu z více součástí komplexní společenské stratifikace a kladou rovněž důraz na nerovnosti založené na rase, sexuální orientaci, společenské třídě či etnické příslušnosti. Mezi tyto přístupy patří například multirasový feminismus, queer theory či feminismus sociální konstrukce.

Kromě ideologické a dobové diverzifikace je rovněž podstatné zmínit kontextuální rozličnost feministických proudů. Feministické směry vznikaly v závislosti na historických politických a společenských situacích v rozličných oblastech stejně jako na tamních kulturních vzorcích. Je proto nemožné jednotlivé feministické teorie paušalizovat a je třeba soustředit se na jejich kontextuální zařazení. Pro přiblížení diferenciací jednotlivých směrů níže zmiňuji ty nejstěžejnější z nich.

### 2.1.1 Specifika liberálního a radikálního feminismu

Jak již bylo uvedeno výše, feministické autorky a autory nelze striktně rozřadit do jednotlivých proudů, přesto Oates-Indruchová (1998, s. 11) uvádí, že liberální a radikální feminismus se zpravidla nepřekrývají. Zaměření liberálního proudu feminismu kriticky reaguje na představu společnosti, že ženy jsou fyzicky a intelektuálně méně schopné než muži, což omezuje jejich příležitosti v rámci vzdělávání a trhu práce. Aby se naplnil potenciál žen, je třeba jim zajistit rovná občanská práva i práva na vzdělání.

Radikální feministky a feministé však nepovažují tento přístup za dostatečně razantní, aby byl schopen efektivně reagovat na nastolený patriarchát, který se vyznačuje především mocí, hierarchií a dominancí. Kromě politických a legislativních struktur se podle nich musí změnit také sociální a kulturní instituce, mezi které patří především rodina, školství či církve (Putnam Tong, 1998, s. 1–3).

### 2.1.2 Marxistická teorie jako východisko pro socialistický feminismus

Myšlenky marxistického a socialistického feminizmu bývají uváděny ve vzájemné spojitosti. Často je poměrně složité je rozlišit, přesto však mezi nimi existují rámcové rozdíly. Zatímco marxistický proud považuje za zdroj útlaku žen třídní systém společnosti, v rámci socialistického feminizmu je za tento zdroj považována provázanost kapitalismu a patriarchy. Oba směry však společně tvrdí, že útlak není způsoben záměrným jednáním jedinců, ale je výsledkem společenských, ekonomických a politických struktur, ve kterých jedinci žijí (Putnam Tong, 1998, s. 94).

Jak zmiňuje Putnam Tong (1998, s. 105), v rámci marxistické feministické teorie se autoři a autorky zaměřují převážně na témata, která souvisejí s pracovní problematikou. Poukazují například na vliv kapitalismu na instituci rodiny a trivializaci práce v domácnosti a péče. Bergeron (2016, s. 180) uvádí, že jedno z hlavních zaměření těchto feministických směrů se soustřeďuje na to, jak reprodukční práce žen podporuje kapitalismus vytvářením levné pracovní síly. Důraz je kladen na značnou hodnotu odvedené práce v domácnosti za účelem reprodukce a obživy, která je vykonávána za velmi nízkou cenu. Růst kapitalistického zisku je takto vytvářen vykořisťováním žen.

### 2.1.3 Existencialistická teorie Simone de Beauvoir

Dílo *Druhé pohlaví* (1966) francouzské feministické teoretičky Simone de Beauvoir lze v současnosti považovat za jedno z klasických feministických děl. Autorčiny teorie do značné míry vycházejí z filozofie Jeana Paula Sartra, jednoho z hlavních představitelů existencialistické filozofie, a jsou tudíž obecně řazeny do tohoto myšlenkového směru (Putnam Tong, 1998, s. 173–174).

Princip útlaku žen v mužském světě podle Beauvoir vychází z tzv. duality, tedy dělení na „Téhož“ a „toho Druhého“. Ženy, hrající úlohu „těch Druhých“, často záměrně setrvávají v pasivitě, tzv. imanenci, jelikož jejich možnosti jsou omezené. Muži mají naopak příležitost jednat aktivně a využívat svou kreativitu, což autorka označuje za tzv. „transcendenci“ (Beauvoir, 1966, s. 11–15). „Odmítnout být tím Druhým, odmítnout spoluúčast na tom, co dělají muži, by pro ně bylo ztrátou všech výhod, které jim může přinést spojení s nadřazenou kastou. (...) Muž, který dělá z ženy tu

Druhou, setká se u ní tedy s hlubokou součinností. Žena se nedožaduje být subjektem, protože k tomu nemá konkrétní prostředky, protože silně pociťuje nevyhnutelné pouto, které ji váže k muži, aniž jí poskytuje reciprocitu, a protože se jí často role té Druhé zamlouvá.“ (Beauvoir, 1966, s. 15)

## 2.2 Témata práce, vzdělávání a učení ve feministických teoriích

### 2.2.1 Rovné příležitosti a práva žen

Zrovnoprávnění lze považovat za první instanci, která dala vzniknout feministickým spolkům. Zatímco první feministická vlna se zabývala samotným získáním základních lidských práv pro ženy, témata zrovnoprávnění v rámci občanských, pracovních práv stejně jako práva na vzdělání z hlediska feministického kritického přístupu se objevují především v rámci tzv. druhé vlny, jejíž vznik je řazen do šedesátých let dvacátého století.

V tomto období probíhaly důležitá hnutí za práva žen, konkrétně hnutí za občanská práva ve Spojených státech a hnutí za pracovní zrovnoprávnění v Británii. Jak bylo zmíněno, toto období dalo vzniknout mnoha feministickým směrům, přičemž otázkou rovných práv se primárně zabývaly zastánkyně liberálního feminismu. V roce 1966 byla i za pomoci liberální feministky Betty Friedan založena ve Spojených Státech *National Organization for Women* (dále jen NOW). V roce 1967 vydala tato organizace seznam požadavků na legislativní zrovnoprávnění, z nichž následující se přímo týkají postavení žen v práci či ve vzdělávání a lze na nich ilustrovat liberální přístup k dané problematice:

„(...) II. Rovné příležitosti v zaměstnání budou garantovány všem ženám stejně jako mužům, přičemž Rada pro rovné příležitosti v zaměstnání bude dohlížet na zákazy proti rasové diskriminaci.

III. Ženy budou chráněny právem, které jim zaručí návrat na jejich pracovní pozice v rozumném čase po porodu beze ztráty pracovního postupu či dalších benefitů a bude jim vyplácena mateřská dovolená jako forma sociálního zabezpečení či pracovního benefitu.

IV. Okamžitá revize daňových zákonů, která povede ke snížení výdajů za domov a péči o dítě pro pracující rodiče.

(...)

VI. Právo žen na vzdělání v rámci jejich úplného potenciálu stejně jako mužům bude zaručeno federální a státní legislativou a bude eliminovat veškeré formy psané i nepsané diskriminace na základě pohlaví na všech úrovních vzdělání (...) v rámci školního a zápisného ...“ (Putnam Tong, 1998, s. 24–25).

Působnost NOW přetrvala do současnosti. Dnes se organizace zabývá tématy vycházejícími z aktuálního společenského kontextu ve Spojených státech. Příkladem je angažovanost organizace v oblastech držení zbraní, sexuálního násilí, imigrace, legislativy týkající se reprodukce a dalších témat (National Organization for Women, 2018).

Liberální feminismus tedy reaguje na potřebu zrovnoprávnění v rámci stávajících legislativních podmínek. Kritika tohoto přístupu přichází především ze strany radikálního feminismu, který považuje liberální přístup za nedostatečný. Genderový útlak je v tomto případě chápán šířeji, jako „...neviditelný rámec přítomný na všech úrovních patriarchální společnosti.“ (McHugh, 2007, s. 112) Zároveň zástupkyně radikálního feminismu poukazují na nedostatečné zaměření liberálního postoje. To se podle nich omezuje pouze na bílé heterosexuální ženy střední třídy a nezastupuje tak zájmy všech žen, jak hlásá (McHugh, 2007, s. 121).

### 2.2.2 Nerovnosti ve vzdělávání

Legislativní zajištění vzdělávání žen bylo jistě stěžejním historickým krokem ke zrovnoprávnění, jen stěží ho však lze považovat za absolutní řešení problematiky nerovného postavení žen a mužů. Odstranění legislativních bariér naopak dokázalo, že problém nerovnosti je reprodukován strukturálně, a tak i dnes, kdy podmínky pro studium jsou univerzální pro všechny, stále přetrvává jakési stereotypní dělení na „ženské“ a „mužské“ obory.

Feministická kritika se proto kromě formálního školního kurikula zaměřuje především na kurikulum skryté. Formálním kurikulem je myšlen samotný obsah školních osnov, učební materiály a další. Školy však vštěpují studentům a studentkám rovněž určité hodnoty, a to jak explicitně, tak i implicitně, jako například samotnou podobou a

charakterem výukových materiálů – tato sdělení pak tvoří tzv. skryté kurikulum (Renzetti a Curran, 2003, s. 124).

Na problematiku školního kurikula reaguje například feministická literární kritička Pam Morris, která poukazuje na to, že v rámci výuky ve školách je prezentován tzn. mužský literární kánon, kdy v seznamu předkládaných autorů drtivě převažují muži. Ve výuce literatury se tudíž stále reprodukuje omezení na mužské významy, zatímco na ženskou literaturu je nahlíženo jako na „zvláštní případ“, což vede k její marginalizaci. Autorka zdůrazňuje potřebu vytvoření estetických měřítek literatury nezávislých na pohlaví, aby bylo možné vytvořit skutečně univerzální literární kánon, který by mohl být objektivně hodnocen (Morris, 2000, s. 71–90).

Kromě nedostatečné reprezentace ženských postav a vzorů ve školních osnovách je třeba také zmínit problematiku volby oborů dívek a chlapců. Millett (2000, s. 42) tvrdí, že k rozdílnému přístupu k dívkám a chlapcům dochází již při rané socializaci, ovšem nerovnosti přetrvávají na všech úrovních vzdělávání. Dle autorky pak na základě rozdílného zacházení dívky inklinují k volbě humanitních oborů, zatímco chlapci se věnují vědě a technice, což jim zajištění lepšího ekonomického a mocenského postavení v budoucnosti. Renzetti a Curran (2003, s. 132–164) poukazují na rozdíly, které jsou patrné při hodnocení studentů a studentek. Zatímco u chlapců je oceňována průbojnost a invence, dívky jsou chváleny za dobré chování a příjemné vystupování. V kontextu celoživotního vzdělávání lze v případě liberálního proudu hovořit například o zajištění rovného přístupu mužů i žen ke stejným kurzům.

### 2.2.3 Postavení žen v práci

Beauvoir (1966, s. 370–371) ve svém díle kritizovala postavení žen v práci, a především zkreslený přístup k hodnocení jejich pracovních výsledků. Autorka uvádí, že „[ž]ena vstupuje do zaměstnání za neklidné situace, zotročena ještě břemeny, které jí tradičně ukládá její ženství. (...) Je velmi vzácné, že by žena měla hned za studií nebo v prvních letech své kariéry, tedy právě v letech, které jsou rozhodující, otevřené vyhlídky; mnohé jsou špatným začátkem handicapovány.“ (Beauvoir, 1966, s. 370–371) Pracující ženy se tudíž dle autorky dostávají do ještě horší situace než ženy, které jsou pouze

matkami a manželkami, jelikož pracovní zátěž zažívají v domácnosti i v zaměstnání. Zároveň se od nich i v pracovním prostředí neustále očekává, že se budou chovat jako „ženy“, z čehož následně vyplývá vnitřní rozpor mezi jejich profesními a „ženskými“ zájmy. Měly by totiž stále splňovat ženské atributy a určitý standard ženské krásy. Investují proto čas a energii do svého vzhledu, což jim následně způsobuje nedostatek obojího v rámci pracovního nasazení. Přesto za jeden z klíčů k osvobození žen považuje autorka jejich ekonomickou samostatnost. Pokud ženy chtějí naplnit svůj potenciál, musejí, dle Beauvoir, napomoci k vytvoření takové společnosti, která jim poskytne materiální podporu, na základě které překonají bariéry, které je nyní omezují (Putnam Tong, 1998, s. 184–188).

V současnosti se v návaznosti na volbu studijních oborů a vzdělávání obecně nerovnosti projevují i na trhu práce. Barker a Feiner (2004, s. 60–63) upozorňují na problematiku mzdové mezery, tedy poměrných mzdových rozdílů mezi muži a ženami. Autorky však zdůrazňují, že „[P]ři porovnávání mezd pracujících žen a mužů je potřeba si uvědomit, že hlavní rozdíl je v odlišných profesích, které ženy a muži běžně vykonávají. Ženy jsou často tlačeny do profesí, které jsou pro ně považovány za vhodné.“ (Barker a Feiner, 2004, s. 64) Mzdové rozdíly tedy souvisí s více problematickými jevy, kterým ženy v práci čelí. Na jedné straně stojí stále genderovaná dělba práce, v rámci které jsou tradičně „ženské“ práce oproti tradičně „mužským“ podhodnocovány, na straně druhé pak problematika tzv. skleněného stropu, kterou lze definovat jako „...neviditelnou bariéru, pro některé zjevnou, pro jiné nezaznamenanou, která limituje schopnost žen dosáhnout jejich kariérních aspirací.“ (Silberstang, 2011, s. 376) Autorka rovněž popisuje jev tzv. skleněného útesu, který se vyznačuje formou diskriminace, v rámci které jsou ženy častěji než muži najímány na seniorní pozice s vysokým rizikem selhání tak, aby nemohly uspět. (Silberstang, 2011, s. 376). Pokud tedy ženy proniknou „skleněným stropem“ a mají možnost zastávat vyšší funkce, jejich pozice se i tak liší od pozic mužských – jsou častěji najímány do společností, které se ocitají v krizi.

## 2.2.4 Domácí práce a péče

Renzetti a Curran (2003, s. 231) poukazují na skutečnost, že oblast domácích prací je stále jednou ze zásadních sfér genderové nerovnosti. Autoři uvádějí, že dle výzkumů tráví těmito činnostmi v manželských párech ženy až pětkrát více času než muži. „Pokud spolu partneři v souladu s tradičním pojetím manželství směňují služby, nezdá se to až tak nespravedlivé: ona dělá domácí práce a on pracuje v placeném zaměstnání, aby mohl oba finančně zajistit. (...) [D]nes se takové uspořádání týká jen velmi malého procenta párů. Většina vdaných žen je zaměstnána mimo domov podobně jako jejich manželé, a přestože muži v rodinách, kde jsou zaměstnáni oba manželé, tráví domácími pracemi více čas než ti muži, kteří jsou výhradními živiteli rodiny, stále jich dělají méně než jejich manželky.“ (Renzetti a Curran, 2003, s. 231)

I dnes lidé běžně vyrozumí, co je myšleno tím, když se zmíní tzv. „ženské“ a „mužské“ práce v domácnosti, stejně jako „žena v domácnosti“ bývá chápána jako „žena bez práce“. Feministické teoretičky se zabývaly dvěma stranami této problematiky. První z nich je situace, kdy je žena ekonomicky aktivní, přes den vykonává práci v zaměstnání, a následně přijde domů, aby další práci zastávala tam. Druhým problémem je případ žen v domácnosti, které, ačkoliv svou domácí prací produkují „přidanou hodnotou pro stát“, nejsou nijak odměňovány.

Problematiku domácí práce a péče teoreticky rozpracovaly především autorky marxistického proudu feminismu. Jako první lze jmenovat Benston, jejíž teorie se vztahovala k socializaci domácí práce. Podle autorky nejsou výsledky ženské práce o nic méně náročné než běžné produkty jen proto, že je ženy neprodávají. Jako možnost osvobození žen autorka navrhuje přemístění domácích prací z domova na komunitní úroveň. Například společná změna stravovacích návyků by mohla ženy z domácích kuchyní přemístit do větších společných kuchyní a zdůraznit tak, jak je jejich práce zásadní. Dle autorky by tak byla oceňována hodnota této práce, a tak by ženy byly zbaveny útlaku, ačkoliv by se nevzdávaly domácích prací (Benston, 1969, s. 16–21).

V sedmdesátých letech dvacátého století následně vznikla iniciativa pro ohodnocení práce v domácnosti. Autorky Dalla Costa a James, jak uvádí Putnam Tong (1998, s.



108–109) poukazují na to, že práce v domácnosti není pouze užitečná, ale vytváří také skutečnou přidanou hodnotu, jakožto nezbytná podmínka pro výkon veškeré další činnosti, která je ohodnocována. Ženy poskytují pracovníkům, ať už současným či potenciálním, stravu a ošacení stejně tak jako pocit domácího a emocionálního pohodlí, které je zásadní pro jejich pracovní činnost. Pracující ženy pak pocítují nespravedlnost ještě více, jelikož přechází v rámci svého dne z placené práce do té neplacené. Za řešení této situace autorky považují zajištění příjmu pro ženy v domácnosti, které jsou tímto způsobem vykořisťovány.

Tento přístup byl však v rámci marxistického feminismu rovněž kritizován jakožto strategie, která je nevhodná pro osvobození žen, či mu dokonce odporuje. Putnam Tong (1998, s. 109–110) uvádí kritiku Carol Lopate (1974), podle které by zpoplatnění domácích prací spíše podpořilo kapitalistický model, jelikož by vedlo ke komodifikaci vzájemných vztahů. Příjem za domácí práce by navíc snižoval motivaci žen pracovat mimo domácnost a vedl by pak paradoxně k výraznější dělbě práce na „ženské“ a „mužské“ činnosti, přičemž muži by byli ještě méně motivováni vykonávat ty činnosti, které „přísluší“ ženám.

Je třeba zdůraznit, že výše uvedené marxistické feministické přístupy vznikaly v období šedesátých a sedmdesátých let v anglosaském prostředí, kde množství žen pracujících výhradně v domácnosti bylo značné. Holstrom (1981, s. 186) v rámci své kritiky placených domácích prací již v osmdesátých letech uváděla, že relevance těchto teorií slábnou, jelikož ženy stále častěji vstupují na trh práce. Autorka uvádí, že v tamější americké společnosti tvoří ženy bezmála polovinu pracovní síly. Lze tedy předpokládat, že vývoj marxistických a následně socialistických feministických myšlenek se odvíjí od žité zkušenosti žen dané doby a jejich vstupování na pracovní trh. Přesto lze za hlavní přínos těchto přístupů považovat analýzu domácí a reprodukční práce a poskytnutí nového pohledu na funkci kapitalistické ekonomiky na placenou a neplacenou sféru práce. Dle Toupin (2016, s. 250) tento pohled odhaluje, jakým způsobem se kapitalismus podílí na reorganizaci patriarchátu (Toupin, 2016, s. 250).

Téma související s domácí péčí je rovněž úzce propojeno s tématem manželství. V tomto kontextu lze znovu jmenovat Simone de Beauvoir, v jejímž díle se objevuje silná kritika manželství, mateřství a práce v domácnosti, které považuje za zotročení žen. Role manželky i matky dle Beauvoir zásadně omezuje možnost vlastního rozvoje žen. Práce v domácnosti se pak stává profesí ženy a zároveň zdrojem konstantního utrpení (Putnam Tong, 1998, s. 184). Iris M. Young, jejíž teorii se podrobněji věnuje čtvrtá kapitola této práce, na Beauvoir navázala ve své analýze vytváření domova jako společenské hodnoty. Young souhlasí s Beauvoir, že většina domácích prací nepřináší příliš prostoru k seberealizaci a život, který se omezuje pouze na tyto činnosti, je otroctvím, ovšem zdůrazňuje význam utváření domova jako zázemí, pocitu bezpečí a materiálního a psychologického základu identity (Young, 1997, s. 134–164).

### 2.3 Gender jako analytická kategorie v kontextu práce

Ústřední charakteristikou feministické teorie je její přímá souvislost s žitou zkušeností žen i mužů. Gender jakožto analytickou kategorii lze proto považovat za nástroj artikulace nerovností, se kterými se ženy setkávají v průběhu celého života – od rané socializace přes vzdělávání, volbu profese, participaci na pracovním trhu, mateřství po práci v domácnosti.

Již od útlého věku jsou děti vystavovány genderovým signálům. Ty nejsou vždy nutně tak explicitní, jako například dělení na „dívčí“ a „chlapecké“ hračky, ale mohou mít implicitní formu společenských konsenzů a symbolů. Ženské vzory se pak objevují v oblastech zdůrazňujících jejich femininitu, ale jejich absence ve vědních disciplínách je patrná již ze školních osnov.

Ženy vstupují do práce s břemenem své ženské role. Genderová dělba práce ovlivňuje jejich soukromý i profesní život, kdy stereotypní očekávání společnosti apeluje na jejich femininitu v rámci práce stejně jako na jejich odpovědnost za péči o domácnost a rodinu. Tento problém tzv. dvojité směny v rámci feministické teorie otevírá kritiku absence peněžní odměny za domácí práce, jakožto za nezbytné úkony pro vytváření předpokladů pro zázemí pracujících a potažmo tak hodnotu pro stát. Z hlediska

feministických politických teorií zde dochází k rozporu, zda by komodifikace domácí práce vedla k rovnějším příležitostem či by naopak prohlubovala stereotypy. Do kontextu feministické argumentace lze zařadit i aktuálně diskutované téma všeobecného nepodmíněného příjmu, který reaguje nejen na společenské nerovnosti v oblasti práce, ale také na úbytek pracovních pozic z důvodu industrializace. Zuzana Uhde (2013, s. 17–20) zdůrazňuje, že nepodmíněný příjem by mohl napomoci k odstranění strukturálních omezení voleb žen.

V rámci témat domácnosti a péče lze zaznamenat ve feministických teoriích rozpor, do jaké míry je zásadní hodnota budování rodinného zázemí a do jaké míry je tato hodnota pro ženy svazující. Zatímco je podstatné vytváření zázemí, pocit bezpečí, intimity a pohodlí, současný stav znamená pro ženy mnoho konsenzuálních povinností a omezení.

Feministické teoretické směry tvoří pomyslnou paletu rozličných politicko-filozofických pohledů na nerovné postavení žen. V rámci reflexe teorií ve vztahu k žitým zkušenostem žen je však podstatné brát v úvahu důležitost intersekcionality. Ačkoliv lze obecně tvrdit, že ženy se setkávají se strukturálními nerovnostmi, není možné uvažovat o nich jako o zcela monolitické skupině. Roli v individuální zkušenosti může hrát etnicita, sociální třída, věk, náboženství, sexuální orientace a mnoho dalších faktorů, které zároveň daly vzniknout dílčím feministickým proudům, které v rámci rozsahu této práce není možno podrobně obsáhnout.

### **3 Soudobé proměny práce ve vztahu ke genderovým nerovnostem**

Tato práce je zaměřena na kritické přístupy k rolím žen v práci a jejich učení, po nastínění palety přístupů z řad feministických autorek a autorů je tedy třeba přejít do roviny konkrétnější, a to právě k samotné sféře práce. V rámci kritiky nerovného postavení žen se nelze omezovat pouze na rozdíl mezi pohlavími, je rovněž zásadní popsat kontext, ve kterém se ženy i muži nacházejí a mechanismy, které ovlivňují jejich pracovní i osobní životy. V následující kapitole proto představím některé kritické postoje k současným proměnám práce a jejich dopady na žitou zkušenost žen a mužů.

#### **3.1 Mzdová mezera a srovnatelná hodnota práce**

Jedním ze současně nejdiskutovanějších témat v kontextu genderu a práce je problematika nerovného mzdového ohodnocování, proto bych ráda zmínila právě tuto oblast v návaznosti na již uvedená specifika feministických kritických přístupů k nerovným podmínkám na pracovním trhu.

Rozvoj amerických feministických hnutí v šedesátých letech dvacátého století dal vzniknout myšlence na vytvoření objektivní metody, která by dokázala zhodnotit a porovnat hodnotu a potažmo i cenu jednotlivých pracovních pozic a docílila tak rovnějšího postavení žen na trhu práce a zároveň i ve společnosti. Již v roce 1963 byl ve Spojených státech nastolen legální precedent pro rovné odměňování za stejnou práci, který vznikl jako reakce na historicky běžnou praxi, v rámci které byly ženy placeny méně než muži. Z důvodu kulturní dělby práce na „mužskou“ a „ženskou“ ovšem předpokládaná zásadní společenská změna nenastala. Ukázalo se, že rozdíly v hodnocení jsou patrné především v rámci této genderové dělby práce, přičemž souvisí se společenskou tendencí podhodnocovat činnosti, které jsou považovány za typicky ženské (Rohland, 2016).

V sedmdesátých letech dvacátého století proto vznikla myšlenka tzv. srovnatelné hodnoty, která spočívá v porovnání pracovních pozic na základě faktorů, jakými jsou například vzdělání, pracovní podmínky, pracovní zodpovědnosti, míra stresu a další.

Veškeré tyto faktory by byly bodově ohodnoceny a následně by pak mohly být z hlediska hodnoty práce reflektovány pomocí bodové škály (Rohland, 2016). Dle Andre a Velasqueze (1990) byla však diskuze ohledně srovnatelné hodnoty práce velice kontroverzní a tato metoda tak nebyla nikdy plošně implementována. Odpůrci této myšlenky nesouhlasili především s představou, že současný systém odměňování je nespravedlivý. Rozdíly mezi mzdami nepovažovali za diskriminaci, ale za charakteristiku svobodného pracovního trhu, v rámci něhož si všichni, i ženy, mohou zvolit kariérní dráhu s ohledem na předpokládaný výdělek. Za vliv na nižší mzdové ohodnocení žen byla považována mimo jiné i diskontinuita jejich pracovního života způsobená mateřstvím.

Ačkoliv je mzdová mezera na základě genderu spíše praxí než teorií, lze ji přesto propojit s kritickými postoji některých feministických teoretiček a teoretiků. Putnam Tong (1998, s. 112–114) uvádí tematiku srovnatelné hodnoty práce v kontextu marxistického feminismu. Dle autorky je tímto feministickým proudem podporována jako metoda zhodnocení hodnoty práce, ale slouží také ke zhodnocení feminizované podoby chudoby, jelikož velké množství chudých rodin je živeno pouze svobodnými matkami, které by v případě rovných podmínek ohodnocení jejich práce nemusely být nuceny snažit se navazovat vztahy s muži pouze za účelem dalšího příjmu do domácnosti.

Carolyn H. Magid (1997, s. 125–140), která se zabývá etickou teorií v kontextu feminismu, podrobněji zkoumá srovnatelnou hodnotu práce z hlediska jejího potenciálu naplnit naděje radikálního feministického hnutí na rovnější mzdové podmínky. Podotýká, že mnoho feministických autorek a autorů považuje vytvoření metriky srovnatelné hodnoty práce za možnost snižování kulturní devalvace práce žen. Magid analyzuje chápání motivu srovnatelné hodnoty, kdy jeden ze způsobů takového chápání popisuje jakožto fungující na distributivním principu spravedlnosti, tj. vycházející z tvrzení, že ve spravedlivé společnosti by měly být pracovní pozice ohodnoceny dle jejich hodnoty. Podle Magid toto tvrzení předpokládá, že „...(a) pracovní pozice mají „vnitřní“ hodnotu; (b) pracovní pozice jsou více či méně hodnotné v závislosti na tom, co vyžaduje jejich vykonávání, a mohou být seřazeny na základě

jejich hodnoty; a (c) spravedlivá společnost bude ohodnocovat pracovníky v souladu s jejich pozicí v hierarchii hodnot prací – tedy hodnotnější práce budou placeny více.“ (Magid, 1997, s. 131) Autorka uvádí, že takové přehodnocení pracovních pozic by vedlo k vytvoření nové meritokratické hierarchie mezd, což by sice mohlo částečně napomoci eliminaci kulturní devalvace ženské práce, ale zároveň by mohlo vést k dalším nerovnostem v různých pracovních kontextech a jejich následnému ospravedlňování. Za nejzávažnější úskalí této metody však Magid považuje měření hodnoty jednotlivých prací, které podle ní zahrnuje vždy určité subjektivní zhodnocení (Magid, 1997, s. 130–132). Autorka (Magid, 1997, s. 133–137) se proto přiklání spíše ke srovnání hodnoty práce, jakožto k jednomu z dočasných nápravných nástrojů, jejichž cílem je eliminovat dopady diskriminace na mzdové ohodnocování žen. K takové intervenci by dle autorky mělo dojít především v rámci institucionálních struktur, které reprodukuje genderové nerovnosti, tj. například segmentované pracovní trhy. V rámci hodnocení jednotlivých prací je pak brát na zřetel přítomnost hodnot ve veškerých aspektech dané práce, a to i pokud se jedná o aspekty zdánlivě neutrální či vědecké. Proces evaluace by měl být založen na důkladném zkoumání a pracovníci by měli mít možnost podílet se na tvoření a schvalování evaluačních metod.

## 3.2 Individualizace práce a vzdělávání

Individualizace je jedním ze sociologických konceptů, které napomáhají pochopení společenských změn v soudobém světě, a to v oblasti práce, vzdělávání, ale také v osobní sféře. Německý sociolog Ulrich společně se svou manželkou Elisabeth Beck-Gernsheim reflektují dynamické společenské změny v teorii reflexivní modernizace, která zahrnuje i analýzu současných sociálních nerovností.

### 3.2.1 Teorie individualizace Ulricha Becka a Elisabeth Beck-Gernsheim

Beck a Beck-Gernsheim (2001, s. xxi) pojímají individualizaci jako „institucionalizovaný individualismus“. Zdůrazňují, že neolibelární ekonomický přístup tvrdí, že jedinci mohou samostatně zvládat všechny aspekty svých životů. Dle autorů však všední zkušenosti stejně jako sociologické výzkumy ukázaly, že jedinci „... jsou nesoběstační a

stále znatelněji svázání s ostatními, a to včetně všech úrovní světových systémů a institucí.“ (Beck a Beck-Gernsheim, 2001, s. xxi) Hlavní instituce moderní společnosti, jako jsou občanská a společenská práva, ale také placené zaměstnání a vzdělávání k němu potřebné, jsou přizpůsobeny jedinci a ne skupině. Jedinec se tak stává poprvé v historii základní jednotkou sociální reprodukce (Beck a Beck-Gernsheim, 2001, s. xxi–xxii).

Jan Keller (2011b, s. 426) uvádí, že „... [i]ndividualizace není v pravém slova smyslu svobodnou volbou. Vzniká pod tlakem komplexní společnosti, kdy přísně individuální životní strategie je vlastně tím jediným, co člověku zbývá, když byl postupně vyvázan z nejrůznějších sociálních vazeb, opor, pout a determinant.“

Beck a Beck-Gernsheim (2001, s. 31–35) označují pracovní trh za „motor individualizace“. Individualizace je tedy podle něj produktem trhu práce a zároveň požadavku na počet pracovních příležitostí. Tento argument Beck rozvádí pomocí analýzy tří dimenzí pracovního trhu, kterými jsou vzdělávání, proměnlivost a konkurence.

Vzdělávání je spojeno s určitou formou selekce, tedy absolvování zkoušek a testů, souvisí s očekáváním vzestupné mobility jedince. Formální vzdělání tak poskytuje jedinci přístup k pracovním příležitostem na trhu práce. Jakmile však jedinec na trh práce vstoupí, setká se s pracovní proměnlivostí. Pomocí pracovní mobility, místa výkonu práce či typu zaměstnání se pracovní trh stává hnací silou individualizace lidských životů. Lidé se tak stávají méně závislími na tradičních i nových formách sociálních vazeb. Konkurence pak souvisí s nutností prosazovat svou jedinečnost mezi ostatními jedinci obdobné kvalifikace. To má za následek izolaci jedinců v rámci homogenních sociálních skupin, určených například stejným vzděláním a zkušenostmi (Beck a Beck-Gernsheim, 2001, s. 32–33). Ve vztahu k genderu lze poukázat na problematiku selekce v rámci vzdělávání samotného, reprezentovaného výrazně nižším zastoupením žen v oborech, které lze považovat za ekonomicky perspektivnější, tak rovněž z hlediska bariér na pracovním trhu. Ženy jsou limitovány tzv. efektem skleněného stropu i segregací na

pracovním trhu. Zároveň se v případě mateřství ocitají v pozici, kdy jsou téměř plně závislé na formách sociální pomoci, která, jak lze navázat na Becka a Beck-Gernsheim, ztrácí v individualizované společnosti podobu jistoty.

Teorie Becka a Beck-Gernsheim vztahující se k tématům individualizace, modernity a rizikové společnosti lze na základě kritiky kapitalismu a globalizace vymezit jako teorii socialistickou. Autoři považují za nutnou reakci na nezaměstnanost, sociální nerovnosti a rizika vyšší míru zapojení státu. V dílech autorů je na problematiku genderové nerovnosti nahlíženo jako na strukturální společenský jev, jak uvádím dále.

### 3.2.2 Vliv individualizace na proměnu genderových vztahů

Beck (2011, s. 171–173) uvádí, že soudobé genderové vztahy charakterizují rozpory. Dle autora se ženám v porovnání s generacemi před nimi otevřely nové svobodné prostory, ale jak se ukazuje, tyto prostory jsou společensky nezabezpečeny. Ženy v rámci emancipačních snah očekávaly nastolení rovnosti v povolání a v rodině, avšak muži si osvojili rétoriku rovnosti, aniž by po slovech následovaly činy. Vědomí tak podle Becka předstihlo reálné poměry ve společnosti, což vede k ambivalentnosti procesu ženské individualizace. Jak autor uvádí, muži se domnívají, že je možné sloučit zrovnoprávnění žen a mužů ale zároveň ponechat stávající dělby rolí a práce (Beck, 2011, s. 171–173). Konflikty mezi muži a ženami zároveň podle Becka (2011, s. 174–177) způsobují rozpad sociální struktury v privátní sféře. Individualizace má pak ve vztazích protichůdné důsledky. Zatímco hledání „vlastních životů“ partnerů je osvobozuje od tradičně připisovaných genderových rolí, oslabení sociálních vztahů je vede zpět k životu ve dvou společně s touhou po sdílení vnitřního života. Autor zároveň poukazuje na to, že ve všech sférách společenského života mužů a žen dochází k tzv. konfliktům století. Otvírající se možnosti volby (např. dělby práce a péče o děti) iniciují uvědomování si konfliktů v rámci vztahů. Tyto možnosti partnerů mají osobní i institucionální stránku, přičemž chybějící institucionální řešení (jako jsou například chybějící školky) umocňují konflikty v osobních vztazích (Beck, 2011, s. 174–177).

Autor (Beck, 2011, s. 181–183) v tomto kontextu popisuje pět klíčových faktorů, které napomohly ženám částečně se osvobodit z připsaných rolí. Poukazuje však na to, že



tyto zvraty nejsou navzájem v kauzálním vztahu. Prvním takovým zvratem je prodloužení očekávané délky života. Delší život totiž vede k tzv. demografickému osvobození žen a oproti dřívější době jim umožňuje prožít značnou část jejich životů bez tradiční povinnosti, která souvisí s péčí o děti. Ženy tedy po odchodu svých dětí z domu mají více prostoru pro seberealizaci (Beck, 2011, s. 181–183). Modernizační procesy po druhé světové válce zároveň restrukturalizovaly práci v domácnosti. Ta se stává, jak uvádí Beck (2011, s. 181–183), tzv. zbytkovou prací mezi industriální produkcí, placenými službami a napomáhajícím technickým vybavením v domácnosti. Tento fakt společně s izolací, která v současnosti vyplývá z práce v domácnosti, vede k „dekvalifikaci práce v domácnosti“ (Beck, 2011, s. 182). Třetí zásadní změnou je možnost regulace počtů a přerušování těhotenství, která napomáhá chtěnému mateřství a děti tak již nejsou brány jako přirozený osud, jemuž se nedá zabránit. I přes to autor uvádí, že pro velké množství žen je stále mateřství bez ekonomické závislosti na muži či bez hlavní zodpovědnosti za péči pouhou utopií (Beck, 2011, s. 182–183). Zvyšující se rozvodovost ukazuje nejistotu materiálního zabezpečení manželstvím. Ženy jsou tak svým způsobem osvobozeny od celoživotní jistoty, že je muž ekonomicky zajistí. V rámci vědomí tohoto rizika jsou tak ženy více motivovány vstupovat na trh práce (Beck, 2011, s. 183). Jako pátou zásadní změnu autor uvádí vyrovnání možností přístupu ke vzdělávání. To má vliv na zvýšení motivace a profesní aspirace žen (Beck, 2011, s. 183). Oproti těmto emancipačním faktorům však stojí stále okolnosti, které ženy připoutávají zpět k tradičním rolím. Beck jako příklad uvádí mateřství, které zůstává typem „chtěné“ překážky v konkurenčním boji na pracovním trhu a stává se tak reálnou bariérou ekonomické nezávislosti (Beck, 2011, s. 183–184).

Jak uvádějí Beck a Beck-Gernsheim (2001, s. 57–77), nárůst možností ve vzdělávání, práci a příjmech v posledních několika dekadách měl rozdílný význam pro muže a ženy. Zatímco muži zaznamenali v práci a vzdělávání výhody, jež rozvíjely jejich možnosti, které však byly fundamentálně stále stejné, pro ženy znamenaly tyto změny nejen širší

škálu příležitostí, ale především možnost přiblížit se k životu podle sebe samé oproti dřívějšímu „životu pro druhé“.

Ačkoliv se v předchozích dekádách ženám podařilo po legislativní stránce dosáhnout znatelně větší míry rovnoprávnosti, na základě zmíněných teorií je jejich emancipace problematická nejen ve vztahu k oprostění se od genderových rolí, ale také v rámci samotného konstruktivního rodinné sféry. Beck (2011, s. 194–204) nabízí predikci tří možností budoucího vývoje privátní – a potažmo pracovní – sféry. Zdůrazňuje, že na vývoj vztahů mužů a žen bude mít zásadní vliv také politický vývoj a především institucionální možnosti kompenzace a podpory. Jednou z možností budoucího vývoje je dle autora návrat k rodině v jejích tradičních formách. Beck předpokládá (2011, s. 194–195), že se vytvoří široké spektrum rodinných i nerodinných forem společného života. „V mnoha očích je útek z manželství a rodiny *bezbřehým individualismem*, proti němuž je třeba politicky a institucionálně působit cílenými opatřeními na podporu rodiny. A protože jsou to zejména ženy, které se chtějí domoci „vlastního života“ překonávajícího onu roli, která jim je připisována ve spojení s prací v domácnosti a se závislostí na manželovi, narážejí jejich privátní a politické snahy na zvláštní obavy, skepsi a odpor (...) Současně je tímto způsobem předem naprogramována nová chudoba žen. Ten, kdo (...) vytlačuje ženy z trhu práce a zatlačuje je zpátky k plotně, si musí být vědom, že pro velkou část společnosti připravuje a *rezervuje mezery v síti sociálního zabezpečení*.“ (Beck, 2011, s. 195–196, kurziva v originále) Druhým možným scénářem je realizování ideje moderny, která předpokládá rovnost žen a mužů, ale v konečném důsledku se společenskou jednotkou stává samostatně žijící muž nebo žena. Pracovní trh nebere v úvahu rodinu, partnerství a podobně. Tento individualizovaný způsob života se nicméně může stát reálnou překážkou pro navazování intimních vztahů, o které jedinec stále usiluje (Beck, 2011, s. 198–200). Beck (2011, s. 199) tuto možnost charakterizuje jako „archetyp plně realizované společnosti trhu práce“. Jako třetí možnost Beck (2011, s. 200–204) předkládá nový typ rovnosti přesahující ženské a mužské role. Autor uvádí, že rozpory v rodinách mohou být zvládnuty jen za předpokladu, že budou poskytnuty „*institucionální možnosti pro opětovné sjednocení práce a života*, a to ve všech složkách divergentních

tržních biografii.“ (Beck, 2011, s. 201, kurziva v originále) Příkladem může být mobilita vyžadována trhem práce, která by v takovém případě musela přihlížet k partnerským vztahům a v případě požadavku na relokaci jednoho z partnerů by tak bylo nutné nabídnout zaměstnání i tomu druhému. V rámci rovnosti v partnerských vztazích by pak nové formy společného života dle Becka měli ženy a muži nalézt sami (Beck, 2011, s. 204).

### 3.2.3 Učení v procesu individualizace jako nástroj kulturního a ekonomického tlaku

Beneš (2014, s. 102) uvádí, že proces individualizace životních drah sice neznamena sociální podmíněnost vývoje jedince, ale na druhou stranu společenské instituce již neposkytují lidem dřívější jistoty. Pokud chce tedy jednotlivec obstát ve svém životě, musí nepřetržitě produktivně reagovat na měnící se podmínky svého života. Autor poukazuje na důsledky individualizace v rámci vzdělávání dospělých. „Učení není jenom příprava na život, ale je vetkáno do celkového socializačního a individualizačního procesu člověka. Učení doprovází život a probíhá i vně pedagogických a andragogických institucí. Pedagog a andragog musí přinejmenším znát, co se vně jejich institucí děje. Stále častěji musí také opouštět své za účelem učení vybudované instituce a ztrácí tím jistotu, kterou mu tyto dávaly.“ (Beneš, 2014, s. 103) Individualizace tedy vyžaduje konstantní učení jedince pro zvládnání jejich důsledků. Jde především o řešení otevřených situací, hledání vlastní identity a vlastních hodnot a překonávání nejistot (Beneš, 2014, s. 103).

Jak uvádí Beck (2011, s. 116), v rámci procesu individualizace vzniká velké množství existenčních situací, kdy je člověk s ohledem na vlastní materiální přežití nucen učinit sám sebe středem svých životních plánů. Bauman (2004, s. 149) poukazuje na to, že v individualizované společnosti se však všechny jednoduché orientační body rozpadají. Zmiňuje tzv. terciální výuku, v rámci které se člověk učí „...jak prolamovat pravidelnost, jak se zbavovat svých návyků a zabránit jejich nabývání, jak přeskupit dílčí zkušenosti do dosud neznámých vzorců a jak pojímat veškeré vzorce jako přijatelné ,do odvolání‘, toto učení (...) získává svrchovanou adaptační hodnotu a stává se téměř klíčovou složkou ,nezbytného vybavení pro život‘.“ Autor (Bauman, 2004, s. 152), rovněž

poukazuje na to, že se jedná o druh výuky, na který nejsou zděděné vzdělávací instituce vůbec zařízeny, jelikož byly zrozeny v dobách moderní snahy o všeobecné uspořádání. Krizi vzdělávání tedy nazývá především „krizí zděděných institucí a filozofií“ (Bauman, 2004, 152).

Současná podoba společenských struktur s sebou proto spolu s problematikou individualizace nese i nová sociální rizika. Keller (2011a, s. 37–39) jako zdroj nových sociálních rizik uvádí selhání tří základních pilířů sociálního režimu, kterými byl fungující trh práce, soudržná rodina s genderovanou dělbou práce a sociální stát. Keller uvádí jako hlavní zdroj starých sociálních rizik nezaměstnanost. Pokud živitel rodiny, kterým byl zpravidla muž, nedokázal sehnat práci, nebyla jeho domácnost zapojena do pojistných systémů sociálního státu. Nová sociální rizika jsou však spojena s tzv. pracující chudobou, tedy se situací, kdy člověk má práci, kterou řádně vykonává, avšak příjem nestačí na zajištění domácnosti, která se tak ocitá na hranici chudoby (Keller, 2011a, s. 37–40).

Konstantní nároky na učení a orientaci v situacích, které jsou pro člověka bezprecedentní, se proto stává nástrojem silného kulturního tlaku, stejně jako tlaku ekonomického. Nutnost nepřetržité adaptace, vzdělávání a učení je nejobtížnější pro skupiny, které jsou již samy o sobě znevýhodněné. Mezi ně Beck (2011, s. 142–150) řadí především ženy, pro které se rodina stává místem nepřetržitého vyrovnávání se s tlakem povolání, nutnosti vzdělávání, péče o děti a rutinní domácí prací. To, co tvoří největší riziko nové chudoby žen však dle autora (Beck, 2011, s. 117) již není sociální původ nebo nedostatek vzdělání, ale rozvod. Keller (2011a, s. 133) v této souvislosti uvádí, že neúplné rodiny s dětmi jsou ve většině případů těmi nejchudšími domácnostmi vůbec. Autor (Keller, 2011a, s. 140–141) zároveň poukazuje na to, že v současnosti existují dva způsoby, kterými se jedinec může pojistit proti sociálním rizikům, a sice zajistit si maximální možné vzdělání a uplatňovat strategii bezdětnosti.

Na základě Beckovy a Kellerovy analýzy lze poukázat na rozporuplnou situaci, ve které se ženy v současné „rizikové společnosti“ nacházejí. Individualizační tendence

společnosti je, stejně jako muže, staví do pozice neustálé potřeby reflexivního učení a individuální adaptace na dynamické procesy měnícího se světa, na druhé straně jsou však ženy právě v této oblasti výrazněji ohroženy nejen z hlediska ekonomického, ale jejich možnosti jsou limitovány strukturálními nerovnostmi a tlakem stereotypizace. Antikainen (1998, s. 216–217, kurziva v originále) uvádí výstižný komentář Alheita (1994), který se zabývá biografickými metodami v kontextu vzdělávání dospělých: „Mezi strukturou a subjektivitou probíhají nejrůznější procesy učení, porozumět jim ale lze, jen pokud učiníme zadość oběma pólům: jak strukturálnímu rámci podmínek, které řídí náš život, tak i spontaneitě, kterou si osvojujeme.“ Tuto myšlenku lze považovat za protichůdnou ve vztahu k liberálním přístupům k nerovnosti žen, viz kapitolu 2.1.1. Jsou to totiž právě strukturální formy diskriminace, které mohou být na konkrétní úrovni prezentovány např. efektem skleněného stropu, genderovými nerovnostmi ve studijních oborech, ale rovněž také učením se ze zkušenosti, které fungují protichůdně vůči nárokům individualizované společnosti a staví tak ženy do velmi zranitelné pozice. Pro detailnější popis konceptualizace strukturálních forem útlaku je dále představena teorie Iris Marion Young. Autorka vytvořila teoretický rámec tématu spravedlnosti, který lze použít ke konkrétnějšímu kontextuálnímu vymezení genderových nerovností.

## 4 Kritická teorie Iris M. Young k tématům role žen v práci a otázkám spravedlnosti

Kritické genderové přístupy vycházejí z předpokladu, že ženy a muži mají rozdílné postavení z hlediska společenských struktur a jak bylo již zmíněno, sociální kontext je rovněž stěžejním prvkem v procesech učení se ze zkušenosti. Pro ukotvení tématu genderové nerovnosti je proto třeba pracovat rovněž s konceptem sociální spravedlnosti na úrovni teoretické. S pojmem spravedlnosti pracuje mnoho teoretiků a teoretiček, pro účely této práce jsem však zvolila jako stěžejní koncept spravedlnosti tak, jak jej rozpracovala Iris Marion Young.

Zuzana Uhde ve své předmluvě ke knize *Proti útlaku a nadvládě* (Young, 2010) souhrnně vystihuje dosah autorčina díla a představuje ji následovně: „Iris Marion Young patří mezi současné nejvýznamnější politické teoretičky a teoretiky. Její práce jsou inspirací pro autory a autorky v mnoha oblastech, od teorie spravedlnosti a globálního uspořádání, přes feministickou teorii a kritické genderové analýzy, po teorii demokracie a pojetí skupinových odlišností.“ (Uhde, 2010, s. 9)

Z pohledu spektra feministických směrů se Young řadí mezi tzv. socialistické autory a autorky. Kapitalismus je podle ní bezprostředně spjat s patriarchátem, se kterým, jak jej dnes známe, se ženy setkávají v podobě rozdílných mezd za srovnatelnou práci, neoceňované práce v domácnosti, sexuálního obtěžování na pracovišti a dalších (Putnam Tong, 1998, s. 122–123). Putnam Tong rovněž uvádí, že dle Young by „...patriarchát neměl být považován za systém, který je oddělený od kapitalismu, už jen proto, že existoval již před ním.“ (Putnam Tong, 1998, s. 123)

### 4.1 Kritika nespravedlnosti a návaznost na distributivní paradigma

Jak uvádí Uhde (2010, s. 9–11), autorčino celoživotní dílo je postaveno na základech žité zkušenosti, a tudíž se kromě odborného zájmu stalo pro Young otázkou i praktického uplatnění. Její teorie spravedlnosti je tedy postavena na kritice strukturálních nespravedlností, přičemž referenčním bodem této teorie je právě

zakoušející subjekt, jehož identita je vytvářena vztahem ke vnějším strukturám (Uhde, 2010, s. 9–11).

Specifikum kritiky nespravedlnosti Iris M. Young tkví v samotné definici sociální spravedlnosti. Ta je dle slov autorky popisována jako: „...eliminace institucionalizované nadvlády a útlaku.“ (Young, 1990, s. 15) Na rozdíl od mnohých současných teorií spravedlnosti se Young vymezuje vůči distributivnímu paradigmatu, které má, jak Young popisuje ve své knize *Justice and politics of difference*, tendenci se omezovat na pojetí sociální spravedlnosti jako distribuce zdrojů mezi členy dané společnosti (Young, 1990, s. 15). Právě kritika redukcionismu distributivního přístupu ke spravedlnosti představuje stěžejní východisko pro autorčinu teorii. Rainer Forst (2007, s. 260), který působí jako profesor politické teorie na Frankfurtské univerzitě, označil kritiku distributivního paradigmatu za autorčin nejzásadnější přínos. Tato kritika přímo reaguje na konkrétní teorie spravedlnosti dalších autorů a autorek. Young uvádí, že „...distributivní paradigma definuje sociální spravedlnost jako morální rozdělování společenských výhod a břemen mezi členy společnosti.“ (Young, 1990, s. 16) Přerozdělují se pak převážně materiální zdroje. Nemateriální aspekty, které jsou pak mezi teoretiky zmiňovány, jsou moc, příležitost a sebeúcta. Young (1990, s. 16) však podotýká, že na tyto nemateriální statky je nahlíženo jako na statické, místo toho, aby jim byla přiřítána funkce sociálních procesů a vztahů (Young, 1990, s. 16). John Rawls je jedním z autorů, jejichž teorie vychází z distributivního přístupu a na které Young ve svém díle reaguje. Spravedlnost je dle Rawlse definována následovně: „Primárním předmětem spravedlnosti je pro nás základní struktura společnosti, nebo přesněji způsob, jakým významnější společenské instituce rozdělují základní práva a povinnosti a určují rozdělení prospěchu plynoucího ze společenské kooperace.“ (Rawls, 1995, s. 19) Je třeba podotknout, že Young nepovažuje distributivní přístup za zcela zcestný, ale vyčítá mu jeho neúplnost. Poukazuje na jeho tendenci ignorovat sociální strukturu a institucionální kontext, v rámci kterých se přerozdělování odehrává. Mnoho aspektů, které je nutné brát v potaz při posuzování otázky spravedlnosti, tedy Young v logice distributivního přístupu postrádá. Její teorie doplňuje distributivní přístup o tři

nemateriální oblasti, tedy soubory těchto aspektů, které je dle autorky v rámci teorie spravedlnosti vždy třeba podrobit analýze. Jedná se o problematiku rozhodování, dělbu práce a kulturu (Young, 1990, s. 15–24).

Podle Forsta kritika Young trefně poukazuje na to, že distributivní paradigma „...selhává v otázce, jak věci, které mají být distribuovány, vznikají a kdo rozhoduje o schématu jejich rozdělování.“ (Forst, 2007, s. 261) V rámci rozhodování je tedy dle autorky třeba se zaměřit nejen na problém autority, která je kompetentní ke spravedlivému úsudku, ale také na procesy, které vedou k učinění tohoto rozhodnutí (Young, 1990, s. 22–23).

Na dělbu práce je naopak možné nahlížet z distributivního i nedistributivního hlediska. Jedná se o způsob, jakým jsou přerozdělována povolání a úkoly mezi skupinami lidí i jednotlivci. Zároveň je však třeba zaměřit se na povolání a činnosti jako takové, tedy na význam, který je jim společností přisuzován. V tomto kontextu lze jako příklad uvést problém nízké koncentrace žen ve vysokých manažerských pozicích, na který může být nahlíženo jako na důsledek nespravedlivého distributivního vzorce, ale zároveň by měla být brána v úvahu rovněž otázka stereotypizace „mužských“ a „ženských“ pozic spolu s dalšími proměnnými, které nemají samy o sobě distributivní charakter, avšak mají na výslednou situaci na trhu práce vliv (Young, 1990, s. 23). Poslední, avšak neméně důležitou kategorií je kultura. Jedná se o nejobecnější oblast ze všech tří uvedených, jelikož zahrnuje symboly, významy, příběhy. Distributivní přístup dle Young nezohledňuje to, že příležitosti i společenská postavení lidí jsou do značné míry těmito symbolickými významy ovlivňovány. Do této kategorie spadá především problematika stereotypizace (Young, 1990, s. 23–24).

## 4.2 Iris Marion Young a téma útlaku a nadvlády

Z hlediska Young tedy nedokáže teorie spravedlivého přerozdělování, kterou prezentuje například již zmiňovaný John Rawls (1995), dostatečně reagovat na charakter nerovných přístupů ve společnosti. Aby bylo možné dosáhnout sociální spravedlnosti, je totiž dle autorky nutné „...odstranění institucionalizované nadvlády a



útlaku.“ (Young, 1990, s. 15) Tyto dvě kategorie předkládá autorka jako alternativu pro distributivní teorie, která je schopná obsáhnout i problematiku dělby práce, kulturní a rozhodovací.

Nadvláda pro autorku představuje „...institucionální omezení sebeurčení.“ (Young, 1990, s. 37) Konkrétněji lze uvést, že pod nadvládou žijí ty osoby, jejichž jednání nebo jeho podmínky jsou jednostranně ovlivňovány jinými lidmi, a to buď přímo, nebo prostřednictvím strukturálních následků, které vyplývají z jejich jednání. Opak nadvlády pak Young vidí v absolutní sociální a politické demokracii (Young, 1990, s. 38). V návaznosti na tuto problematiku pak autorka věnovala část svých prací tématu tzv. inkluzivní demokracie a politice difference. Jak shrnuje Hrubec (2009, s. 54), „[j]ádrem této argumentace je rekonceptualizace sociální spravedlnosti pomocí pojetí skupinově diferencované politiky, jež umožňuje participaci vyloučených skupin ve veřejném životě.“ Strukturální nespravedlnosti mají však podle autorky ještě druhou formu, a sice útlak. Jedná se zároveň o kategorii, kterou je ve vztahu k tématu této práce jistě vhodné rozebrat podrobněji. V návaznosti na definici nadvlády je útlak specifikován jako „...institucionální omezení vlastního rozvoje.“ (Young, 1990, s. 37) Jedná se o omezování potenciálu jedince, případně zabraňování mu komunikovat s ostatními tak, aby mohl svobodně vyjádřit své pocity. Young v rámci své analýzy útlaku uvádí pět jeho forem, tzv. tváří, kterými jsou vykořisťování, marginalizace, bezmocnost, kulturní imperialismus a násilí (Young, 1990, s. 38–40). Autorka rovněž uvádí, že přítomnost kteréhokoli z těchto pěti aspektů u určité skupiny je dostatečným kritériem toho, že se daná skupina považuje za utlačovanou (Young, 1990, s. 64).

#### 4.2.1 Dělbba práce jako zdroj útlaku

Z předchozí kapitoly vyplývá, že dělba práce patří mezi zásadní témata autorčiny teorie. Uhde uvádí, že podle Young nespravedlnosti způsobené formou společenské dělby práce „...omezují materiální a sociální příležitosti k rozvinutí schopností a kvalit utlačovaných, jejichž společenské přispění není veřejně uznáno, neboť dělba práce rovněž určuje charakter, význam a ocenění jednotlivých činností.“ (Uhde, 2010, s. 15)

Young

(1990,

s. 193–225) spojuje problematiku dělby práce s tzv. „mýtem o zásluhách“. Autorka kriticky reaguje na obecný předpoklad, že vysoké prestižní pozice s vyššími příjmy jsou rozdělovány dle zásluh a schopností pracovníků. Young se ve svém díle věnuje právě problému nerovného hodnocení kvalifikací, které má kořeny již v institucionalizovaném vzdělávání, které dle autorky reprodukuje třídní, rasové i genderové nerovnosti. Úspěchy ve vzdělávání jsou následně výchozím předpokladem pro pracovní kvalifikaci, což tyto nerovnosti promítá i na trh práce.

Jak již bylo uvedeno, jedna z forem útlaku, kterou Young popisuje a která podle ní spadá do kategorie dělby práce, je vykořisťování. Zde je patrná inspirace teorií Karla Marxe ve smyslu „...důrazu na institucionální vztahy, ve kterých výsledky práce některých lidí vytvářejí zisk a moc jiných.“ (Uhde, 2010, s. 15) Young (1990, s. 48–53) však Marxovu třídní koncepci rozšiřuje o rovinu genderu a rasy. Putnam Tong (1998, s. 122–124) poukazuje na návaznost Young na marxistickou teorii, resp. marxistickou feministickou teorii, a interpretuje ji tudíž ve vztahu k genderu. Young považuje třídu za kategorii, ve které není zahrnuta genderová dimenze, což dle ní vysvětluje, proč není analýza třídního systému schopna vysvětlit, z jakého důvodu byly ženy v socialistických zemích východní Evropy 20. století utlačovány stejně jako v zemích kapitalistických. Navrhuje tedy analýzu dělby práce jako mnohem specifitější postup, který dokáže brát v potaz jednotlivce a identifikovat formy útlaku v konkrétní zažité zkušenosti žen, jako jsou například nižší mzdy a podřadnější práce (Putnam Tong, 1998, s. 122).

Marxova třídní teorie je však podstatná i v autorčině pojetí bezmocnosti jako formy útlaku. Poukazuje totiž na distribuci moci mezi třídními skupinami. Young za tzv. bezmocné označuje ty, kteří nemají moc prosazovat svůj názor ani pomocí zprostředkovatele, a musí tedy přijímat rozkazy, aniž by měli příležitost je někdy sami vydávat (Young, 1990, s. 56–58). Za možná nejnebezpečnější formu útlaku však Young považuje marginalizaci, na základě které je celá kategorie lidí, do které nejčastěji spadají etnické a rasové minority, starší lidé, svobodné matky a další, vyloučená z participace na důstojném společenském životě. Marginalizace pak má často za důsledek materiální deprivaci těchto skupin, a to především prostřednictvím dělby

práce. Autorka však rovněž zdůrazňuje problematiku osob, které jsou nějakým způsobem závislé a stávají se tak subjektem autority sociálních zařízení a systémů, které mají výraznou moc nad podmínkami života těchto skupin (Young, 1990, s. 54).

#### 4.2.2 Kulturní obrazy ve vztahu k útlaku

Zatímco předchozí uvedené formy útlaku souvisely převážně s problematikou práce, autorka se zaměřuje rovněž na symboličtější roviny útlaku. Poslední dvě jeho formy, které autorka (Young, 1990) prezentuje, jsou kulturní imperialismus a násilí. Young (1990, s. 58) popisuje, že kulturní imperialismus zahrnuje „...zobecnění zkušenosti dominantní skupiny a kultury a jeho ustanovení jako normy.“ Měřítka této skupiny je tedy považováno za univerzální a skupina, která jej dle zhodnocení dominujících nedosahuje, bývá označena jako skupina těch odlišných. Děje se tak prostřednictvím stereotypizace, která často bývá spojena s fyzickými charakteristikami členů slabší skupiny, a tudíž ji nelze jednoduše popřít (Young, 1990, s. 59). V tomto kontextu si nelze nevšimnout podobnosti s existenciální feministickou teorií Simone de Beauvoir založenou na filosofii Jeana Paula Sartra. Beauvoir rovněž poukazuje na tzv. dualismus, v rámci kterého je společnost dělaná na „tytéž“ a „ty druhé“, přičemž mezi odcizenou skupinu řadí právě ženy (Beauvoir, 1966, s. 11).

Young (1990, s. 60) uvádí, že „[s]kupina, která je dominantní kulturou označována jako deviantní a stereotypizována do postavení těch Odlišných, je kulturně odlišná od dominantní skupiny, jelikož tento status Odlišnosti přináší specifické zkušenosti, které Odlišní nesdílí s dominantní skupinou. Kulturně utlačované skupiny jsou rovněž často společensky segregované a obsazované do odlišných pozic v rámci společenské dělby práce.“ Spravedlnost v tomto případě dle autorky vyžaduje vytvoření politického prostoru pro takovou odlišnost (Young, 1990, s. 61, kurziva v originále).

Důvodem, proč je mezi těchto pět kategorií řazeno i násilí, je existence jeho institucionalizované a do jisté míry legitimizované podoby. Autorka specifikuje, že útlak prostřednictvím násilí „...spočívá v denním vědomí utlačované skupiny, že je *vystavena* násilí pouze na základě své společenské identity.“ (Young, 1990, s. 62) Systematický útlak je pak tvořen především společenským kontextem, který umožňuje akty násilí a někdy je dokonce považuje za přijatelné (Young, 1990, s. 61). Z definice násilí jako formy systematického útlaku lze tedy přímo vyvodit souvislost s kulturním imperialismem, který jej v zásadě zaštiťuje.

### 4.3 Otázka spravedlnosti u žen jako sociální skupiny

Před samotným zaměřením otázky spravedlnosti na ženy je nejprve třeba uvést, jak Iris M. Young nahlíží na problematiku vymezení žen jako sociální skupiny. Uhde (2010, s. 23) uvádí, že dle autorky ženy „...tvoří sociální skupinu, která se nevyznačuje sdílenými vlastnostmi a společnou identitou, ale spíše podobným postavením ve vztahu k základním společenským strukturám.“ Young (1997, s. 12–37) navazuje na Sartrovu teorii seriální kolektivity, která nám dle slov autorky umožní chápat ženy jako „...kolektiv, aniž bychom museli hledat společné znaky, které mají všechny ženy, nebo naznačovat, že všechny ženy mají společnou identitu.“ (Young, 2008, s. 122) Young proto vymezila kategorii tzv. živoucího těla, který interpretuje jako „...jednotící pojem fyzického těla, jednajícího a zakoušejícího ve specifickém sociokulturním kontextu...“ (Young, 2010, s. 135) Samotný pojem „žena“ lze pak pojímat jako „...označení strukturálního vztahu materiálních a sociálních objektů v kontextu vztahů nadvlády a útlaku, ve kterém jsou interpretovány a reinterpretovány významy individuálního jednání a konstruováno a rekonstruováno připsané postavení žen v rámci společenských struktur dělby práce, moci a kulturních vzorců.“ (Uhde, 2010, s. 25)

Iris M. Young ve svém díle nikdy uceleně neuvedla propojení své teorie nadvlády a útlaku a genderové problematiky, Zuzana Uhde (2010, s. 26–31) však v rámci své analýzy autorčiny teorie takto systematický výklad předkládá. Tato aplikace umožňuje kritický pohled na postavení žen v sociálních strukturách, které často přímo souvisí s prací. Podle Uhde (2010, s. 26–27) lze na základě teorie Young za zdroj nadvlády žen považovat strukturální tlaky, které mají přímý vliv na postavení žen ve vysokých pozicích. To je možné doložit například nízkou koncentrací žen v politice či problematikou tzv. skleněného stropu. Skleněný strop pak „...odkazuje na neviditelné bariéry, které omezují pracovní mobilitu pracovníc směrem nahoru...“ (Renzetti a Curran, 2003, s. 282) Systematické formy útlaku pak nejčastěji souvisí se společenskou dělbou práce. Ženy se setkávají s vykořisťováním na dvou základních úrovních, kdy první z nich spočívá v častém uplatnění žen v neformální ekonomice, která je v běžné praxi spojena s nízkými mzdami a dočasností pracovních míst. Většina ekonomických zisků je tedy obecně vlastněna muži. Na základě druhé linie je jim pak přikládána hlavní

zodpovědnost za péči a práci v domácnosti. Ačkoliv je tato odpovědnost považována za obecně prospěšnou, není žádným způsobem oceňována, což přímo souvisí také s otázkou marginalizace. Přínos práce v domácnosti je znevažován a určité skupiny žen, jako jsou například svobodné matky či právě ženy v domácnosti, bývají vylučovány ze společenského života (Uhde, 2010, s. 25–29). Problematika práce v domácnosti je však rozváděna ještě dále. Uhde (2010, s. 28–29) poukazuje na genderovou dělbu práce na tzv. „veřejnou a produktivní“ a „soukromou a reprodukční“, v rámci které ženy figurují v podstatě jako neplacená pracovní síla. Také v kulturně-symbolické rovině jsou ve vztahu k ženám jako sociální skupině patrné prvky útlaku. Uhde (2010, s. 29) znovu odkazuje na teorii Simone de Beauvoir a za zásadní projev kulturního imperialismu považuje právě odsunutí žen do pozice těch „Druhých“. Institucionalizované násilí se pak projevuje konstantní hrozbou fyzického násilí, kterou zažívají týrané ženy, případně obecnou hrozbou sexuálního násilí (Uhde, 2010, s. 29).

Rebekah Dubrovsky (2013, s. 205–209) z Univerzity v Milwaukee ovšem aplikovala teoretický rámec pěti tváří útlaku Iris Young ještě konkrétněji, a sice na zkušenost, se kterou se potýkají zdravotní sestry. Tato profese, která je považována za typicky ženskou a je rovněž vykonávána převážně ženami, vykazuje mnoho známek útlaku. Dubrovsky (2013, s. 205–209) analyzovala literaturu, která se touto profesí zabývá, přičemž postupovala systematicky dle kategorií útlaku, jak je popisuje Young (1990). Tato analýza tudíž může posloužit jako příhodná ilustrace toho, jak lze tuto teorii využít v praxi k identifikaci prvků útlaku a možnosti jejich následné reflexe. Zdravotní sestry, pojímány jako sociální skupina, se dle závěrů Dubrovsky (2013, s. 209) nepochybně setkávají s formami vykořisťování, marginalizace i bezmocnosti. Jejich profese má velmi omezené možnosti získávání moci a pravomocí k rozhodování o vlastní práci, přičemž s marginalizací se pak setkávají převážně zdravotní sestry, které získají vedoucí pozici. Kulturní imperialismus, jak uvádí Dubrovsky (2013, s. 209), má formu stereotypizace dané pozice, což lze pozorovat na způsobu, jakým jsou zdravotní sestry prezentovány v médiích, tedy jako tiché podřízené lékařů nebo jejich sexuální partnerky. Postoupíme-li však k poslední kategorii, násilí, je třeba zdůraznit, že má ve zdravotnické sféře dlouhou historii. Dubrovsky (2013, s. 209) uvádí, že zdravotní sestry

„...se setkávají s násilím od pacientů, jejich rodin i od zdravotnického personálu, se kterým pracují.“ Závěrem analýzy tedy je, že zdravotní sestry jsou dle aplikovaného teoretického rámce bezesporu utlačovanou sociální skupinou. Autorka uvádí, že považuje za podstatné zabývat se touto problematikou z holistické perspektivy, kterou Young nabízí, namísto omezování se pouze na problematiku násilí v této profesi, která bývá většinou jako jediná analyzována (Dubrovsky, 2013, s. 209).

Koncept sociální spravedlnosti, jak jej zpracovala Iris M. Young, může sloužit jako užitečný teoretický rámec pro odhalování mechanismů útlaku žen. Autorčina kritika distributivního paradigmatu poukazuje na dynamickou roli nemateriálních aspektů jako je moc a vztahy v celkovém principu spravedlnosti. Ve vztahu k genderové problematice je tato vlastnost spravedlnosti klíčová, jelikož vysvětluje, proč samotné legislativní zrovnoprávnění žen v občanské, osobní i pracovní sféře nevyvolalo vyváženou distribuci zdrojů mezi muži a ženami. Zatímco distributivní paradigma tedy zastává druh liberálního rozdělování společenských zdrojů, autorka na něj navazuje rozpracováním teorie socialistické.

Zkušenosti žen jsou pak konkrétnější rovinou, na kterou lze tento teoretický rámec aplikovat. V průběhu osobních i pracovních životů se ženy setkávají se strukturálními bariérami, které jsou zdroji jejich útlaku a mají tak zásadní vliv na jejich sebevědomí. Vztáhneme-li tento teoretický rámec ke zkušenostem v rámci učení, vzdělávání a práce, lze konstatovat, že v rámci feministické kritiky se objevují všechny aspekty útlaku, jak je prezentuje Young.

Jak bylo zmíněno v první kapitole, dívky se setkávají s formami marginalizace již v průběhu formálního vzdělávání. V rámci hodnocení je mnohem častěji nahlíženo na jejich vzhled a oproti chlapcům je jejich neúspěch přisuzován spíše nižší inteligenci než špatné přípravě (Renzetti a Curran, 2003, s. 132–164) Zajímavé pozorování nabízí Luttrell (1993, s. 505–546), která analyzovala diskurz žen účastnících se vzdělávacích programů pro dospělé. Autorka zmiňuje, že mužští lektori velmi často v rámci těchto programů mají sklony ženy infantilizovat, a zacházet s nimi jako s „domácími mazlíčky“.

Vstup do pracovní sféry pak přináší mnoho sociálních i strukturálních bariér. Ženy jsou značně znevýhodněny v navazování pracovních kontaktů v pracovních prostředích, kde dominují muži a často tak narážejí na bariéru skleněného stropu, kterou můžeme charakterizovat jako formu bezmocnosti. Formou násilí, jak jej definuje Young, je pak určitá sociální konformita, na základě které se ženy spíše vyhýbají oborům, které jsou typicky považovány za „mužské“ ve vztahu k pocitu, že tato profese „není určena pro ženy“ a při jejím zvolení by pracovní výkony žen mohly být znevažovány.

Z hlediska vykořisťování lze pak znovu poukázat na problematiku „dvojitých směny“ v zaměstnání a v domácnosti stejně jako na problém mzdových rozdílů mezi muži a ženami. Kulturní imperialismus představuje komplexní formu stereotypizace, kulturních zvyklostí, jazyka a dalších společenských oblastí, které mohou v rámci zkušenosti žen mít dopad mimo jiné na volbu oborů a potažmo pak na pracovní segregaci.



## 5 Konceptualizace práce, zkušeností a učení v soudobém kriticky orientovaném andragogickém výzkumu

Abychom dokázali správně interpretovat nerovnou distribuci moci mezi muži a ženami, stejně tak jako reprodukci nerovností v rámci zkušenosti a učení, je třeba do andragogického výzkumu zahrnout analýzu zohledňující kategorii genderu. Ostrouch-Kaminska a Vieira (2015, s. 184) v tom to kontextu uvádějí, že „Výzkum na poli vzdělávání dospělých by se měl zaměřit na získávání spolehlivých a užitečných znalostí v oblasti genderu, pokud je cílem tohoto vědního oboru zlepšování kvality života žen a mužů bez ohledu na jejich kulturní příslušnost, úroveň vzdělání, sociální a profesní status, jejich sexuální orientaci a náboženství, a jakékoliv jiné individuální zařazení.“

### 5.1 Specifika andragogického výzkumu ve vztahu k genderovým tématům

*Andragogický slovník* definuje andragogický výzkum jako „...činnost zaměře[nou] na systematický popis, analýzu a objasňování jevů a procesů týkajících se celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých.“ (Průcha a Veteška 2014, s. 32) Jak podrobněji popisuje Průcha (2014, s. 15–16), andragogický výzkum je vědecká činnost zkoumající realitu vzdělávání dospělých a jejímž účelem je systematická identifikace, popis a analýza různých variant této reality. Existuje proto mnoho různých druhů a funkcí andragogického výzkumu, stejně jako přístupů a metod. Pro objasnění lze andragogickou realitu chápat jako „všechna ta prostředí a situace, v nichž jsou začleněny dospělé subjekty do nějakých procesů edukace (učení a vzdělávání) a v nichž se používají nějaké edukační konstrukty a vznikají nějaké vzdělávací výsledky a efekty.“ (Průcha, 2014, s. 19)

Stěžejní je rovněž vymezení předmětu andragogického výzkumu. Průcha (2014, s. 16, zvýraznění i kurziva v originále) uvádí následující shrnující charakteristiku předmětu andragogického výzkumu, jak ji s pomocí Sallinga Olesena vymezil Kopecký (2007), kdy se výzkum soustřeďuje na čtyři hlavní témata:

„**1. Učí se subjekt**, schopnost učit se a provázanost učení s vytvářením osobnosti. Za vhodnou metodu se zde považuje výzkum životní historie (*life history a biography*). V souvislosti s tím také zkoumání „nerovnoměrné distribuce schopnosti učit se“ a „příležitosti k učení“ jako činitelů tvorby sociálních nerovností.

**2. Místa, v nichž se vzdělávání a učení odehrávají.** Jsou tím myšleny sociální instituce, tj. pracovní organizace, školy, sféra občanského života (...)

**3. Obsahy učení,** tj. zkoumání toho, jaké znalosti si dospělí osvojují, relevantnost obsahů učení aj. (...)

**4. Kritický rozbor** politických a ideologických koncepcí o celoživotním učení a společnosti znalostí.“

Toto vymezení lze považovat za výstižné i v rámci zkoumání genderových témat v kontextu vzdělávání dospělých. Je však třeba zmínit rovněž specifika a stěžejní charakter těchto výzkumů. Jak uvádí Ostrouch (2008, s. 92), debata o výzkumech vycházejících z ženské perspektivy vznikala již v šedesátých a sedmdesátých letech ve Velké Británii a Spojených státech jakožto kritická reakce na předpoklad, že zkušenosti žen a mužů jsou totožné. Na základě takového přístupu je sociální realita prezentována z hlediska těch, kteří mají zásadní postavení ve vědě a stěžejní vliv na tvorbu kulturních vzorců a norem. Vzhledem k výraznějšímu zastoupení mužů v oblasti vědy tak dle autorky dochází k upořádání témat, která se týkají ženské zkušenosti. Feministická metodologie se proto snaží zdůraznit hodnotu osobní zkušenosti, která bývá androcentrickými akademickými výzkumy opomíjena. Tento přístup je v rámci literatury označován nejednotně, Ostrouch (2008, s. 91) uvádí pojmy *feministický výzkum*, *feministický přístup*, *feministická metodologie* a dle polské terminologie rovněž pojem *feminologie*. Ostrouch (2008, s. 92–93) zároveň uvádí, že feminologická metodologie má blíže k fenomenologii než k pozitivistickým přístupům, nicméně žádné z těchto paradigmat vysloveně neodmítá ani plně nepřebírá. Vychází z původní kritiky kvantitativních výzkumů, které dle autorky zacházely s „porozuměním“ jako s vedlejším efektem, a nikoliv jako s cílem. Feminologický přístup se zároveň odvíjí od

filozofické kritiky pozitivistického předpokladu neutrální vědy a přesvědčení, že vědecké metody by neměly být ovlivňovány subjektivitou.

V rámci feminologických výzkumů převažuje využití kvalitativních výzkumů. V této kapitole vycházím z prací autorů spolupracujících v rámci organizace ESREA (The European Society for Research on the Education of Adults), která poskytuje sérii výzkumů zabývajících se problematikou vzdělávání dospělých a genderu. Jak uvádí Bron (2008, s. 161–173), výzkum je charakterizován využitím interpretativních a biografických přístupů, mezi které patří případové studie, autobiografie, orální historie a narativní rozhovory.

Jak uvádí Antikainen (1998, s. 216), biografické metody jsou známé od dvacátých let dvacátého století, znovu jim však sociologové začali věnovat bližší pozornost až v letech osmdesátých a devadesátých. Tyto metody vycházejí z povahy společnosti, která nabízí obrovské množství možností organizace lidských životů a staví tak jedince před neustálé volby z variant, kterých je mnohem více, než by bylo možné v praxi kdy využít. Alheit (1992 podle Antikaina, 1998, s. 216) hovoří o tzv. biograficitě, kterou chápe jako biografická poznání a z nich vycházející schopnosti člověka. Biograficita dle autora ovlivňuje značnou část učení, je však třeba si uvědomit, že i v případech, kdy máme dojem, že můžeme jednat nezávisle, existují strukturální limity dané naším genderem, etnicitou či sociálním původem. Je tedy třeba procesy učení vždy zkoumat z obou hledisek – strukturálního i subjektivního (Antikainen, 1998, s. 216–217). Biograficita nám umožňuje opakovaně zkoumat vlastní životy v rámci specifických kontextů, ve kterých je prožíváme, a tyto kontexty se nám proto jeví jako tvárné. Svůj život pak interpretujeme na základě svých možností a učiněných rozhodnutí. Z tohoto hlediska lze biograficitu chápat jako obecný rámec pro reflexivní učení, který po rozpadu tradičního normativního rámce může jedinci napomoci porozumět sobě samotnému (Illeris, 2007, s. 73).

Merril a West (2008, s. 266–271) poukazují na obecný obrat k biografické metodologii v rámci společenskovedních výzkumů. Autoři uvádějí, že biografické metody jsou částečně reakcí na výzkumné přístupy, které měly tendenci marginalizovat či odmítat

perspektivy zkoumaných skupin. Pozitivistické přístupy považovaly sociální chování za předurčené či předvídatelné, zatímco subjektivní významy byly považovány za bezpředmětné. Biografický výzkum se naopak zabývá těmito subjektivními významy, které konstruují sociální svět.

Jako další využívanou metodologii v rámci výzkumů vzdělávání dospělých a genderu lze jmenovat akční výzkum. Účelem akčního výzkumu je přímé ovlivňování určité části vzdělávací praxe a řešení aktuálních problémů, v jeho rámci jsou uplatňovány intervenční strategie (Průcha, 1995, s. 17). Heiskanen (2008, s. 126–135) uvádí, že akční výzkum se nejen zabývá sociální změnou, ale zároveň k ní přispívá. Přístupy tohoto druhu výzkumu usilují o sociální spravedlnost, rovná občanská práva, demokracii, ale také zlepšení konkrétní praxe v různých druzích společenských komunit. V rámci výzkumu je vždy kladen velký důraz na spolupráci výzkumníků s účastníky výzkumu. Aby bylo možné efektivně přistupovat k problémům v cílové skupině, je třeba respektovat znalosti a zkušenosti jednotlivých účastníků. Heiskanen (2006, s. 532) poukazuje na to, že v soudobé společnosti může mít vzdělávání dospělých důležitou funkci v rámci posilování a facilitaci veřejných debat či sociálních změn, které by odhalovaly možné scénáře vývoje postmoderní společnosti vyznačující se nepředvídatelností společenského a kulturního života.

Výzkumy navazují na koncept kritického vzdělávání dospělých, který vychází z ideálů sociální spravedlnosti a demokracie. Navazuje na koncept pedagogiky utlačovaných, jejímž autorem je Paolo Freire. Autor jako cíl vzdělávání dospělých vnímá emancipaci a zrovnoprávnění společensky a ekonomicky utlačovaných (Huttunen, 2007, s. 423–433) Ostrouch-Kaminska a Vieira (2016, s. 50) uvádějí Freireho komentář k tématu kritického vzdělávání dospělých následovně: „Je součástí snu o osvobození, ta neustávající honba za svobodou, životem a překonáním všech forem diskriminace. Kritické vzdělání svou schopností odkrývat procesy hraje na této cestě nespornou roli. V každodenní zkušenosti společnosti bude stále efektivnější, umenší-li sílu diskriminačních procesů.“ Freire zdůrazňuje stěžejní roli dialogu v rámci vzdělávání. Prostřednictvím kritického dialogu mezi studenty a vzdělavateli účastníci vzdělávání dochází k tzv. uvědomění a mohou lépe pochopit svoji realitu. Vzdělávání se tak stává

nástrojem svobody (Freire, 2000, s. 73–80). Feministická teoretička a aktivistka bell hooks<sup>1</sup> navazuje na Freireho pojetí učení a blíže ho doplňuje o dimenzi rasy a genderu. Zdůrazňuje význam gramotnosti, která napomáhá především marginalizovaným lidem utvářet si kritické vědomí. Autorka rovněž poukazuje na přítomnost učení v každodenním životě a zdůrazňuje proto potřebu kritické reflexe činnosti médií (Burke, 2004).

Huttunen (2007, s. 423–433) uvádí, že v rámci kritického andragogického výzkumu lze identifikovat dva proudy – tzv. kulturní a kritický. Zatímco kulturní výzkumy se zaměřují na aspekty všedního života a porozumění lidského jednání v jeho kontextu, kritický proud reprezentuje zaměření na ekonomická a strukturální témata, analyzuje sociální, ekonomické a politické struktury a jejich podmínky pro lidská jednání. Kulturně orientovaný výzkum je zacílen na tzv. sociální uznání, charakterizované mezilidským respektem. Cílem kritického výzkumu je analogicky tzv. kritické uznání, které spočívá v univerzální a ekonomické spravedlnosti.

## 5.2 Soukromé a veřejné sféry ve vztahu k informálnímu učení a genderu

Vybrané studie zobrazují pojetí kritického výzkumu ve vztahu k neformálnímu vzdělávání a informálnímu učení napříč životní zkušeností žen a mužů. Zatímco neformální vzdělávání zastupují především výukové aktivity nabízené zaměstnavateli, informální učení pak prostupuje pracovní i soukromé sféry života.

Bancheva a Ivanova (2015, s. 155) se ve svém výzkumu zabývají informálním učením na pracovišti. Autorky uvádějí, že uskutečněné studie naznačují, že ženy mají v porovnání s muži menší přístup k aktivitám informálního učení. Omezení tohoto přístupu má pak vliv na pracovní růst a rozvoj a následné kariérní vyhlídky. Autorky zmiňují, že ženy mívají často problém proniknout do sítí pracovních kontaktů a známostí, ve kterých dominují muži. Přístup k těmto zdrojům je zároveň zásadní v otázce moci, kontroly a vědomostí. Ženy by se tedy měly aktivně možnostmi svého přístupu k informálnímu učení na pracovišti zabývat, aby byly schopné co nejlépe

---

<sup>1</sup> Autorka záměrně používá pseudonym bez kapitál.

porozumět mechanismům integrace a stát se pak přirozenou součástí pracovních kolektivů. Na umožňování přístupu k informálnímu učení má velmi zásadní vliv organizační kultura. Je však třeba podotknout, že silnější zastoupení mužů na vedoucích pozicích má za následek právě to, že ve většině případů jsou to právě muži, kdo jsou primárně zodpovědní za organizační kulturu.

Autorky se proto ve svém výzkumu soustřeďují na otázky, jaké mají muži a ženy možnosti přístupu k informálnímu učení, a jaký význam mu přiřkládají napříč organizacemi s různými organizačními kulturami a způsoby vedení. Výzkum byl prováděn na vzorku bulharských soukromých firem a respondenti byli dotazováni na oblasti míry účasti na aktivitách informálního učení, osobních faktorů, jako je například spokojenost v práci či zájem o daný obor, oblasti faktorů pracovního prostředí a organizační kultury. Výsledky ukázaly, že učení se v práci je ovlivňováno společně organizačními i osobními faktory. Ženy častěji hledají příležitosti k rozšiřování sociálních kontaktů, zatímco muži spíše na své zkušenosti a znalosti. Kvalita učení však závisí především na kontextu a prostředí, ve kterém učení probíhá. Organizační kultura ve smyslu vztahu k jednotlivcům, týmům i vedení pak ovlivňuje, jaký přístup ženy v organizacích k učení mají. Výzkum nicméně ukázal, že právě ženy spíše než muži mají pocit, že jim organizace neposkytuje adekvátní prostředí pro upřímnou zpětnou vazbu a nepodněcuje je ke kladení otázek (Bancheva a Ivanova, 2015, s. 155).

Ostrouch a Ollagnier (2008, s. 25–28) poukazují na další bariéry, se kterými se ženy setkávají v kontextu vzdělávání a práce. Oproti mužům bývají totiž výrazně častěji zaměstnávány na zkrácený úvazek, přičemž se setkávají s mnoha překážkami v rámci firemního vzdělávání. Dle autorky bývá ze strany firem vynakládána podstatně menší snaha poskytovat školení zaměstnancům na zkrácený úvazek. Pokud pak tito zaměstnanci mají možnost se zúčastnit, školení probíhají často mimo jejich pracovní dobu, což pro ženy s dětmi znamená často i bariéru logistickou, potažmo finanční, je-li nezbytné shánět hlídání. Úvazková politika organizací tak může být dvojsečnou zbraní, která sice umožňuje ženám (a pochopitelně i mužům, ačkoliv autorka na příkladu statistik ze Švýcarska ilustruje, že muži jsou v rámci zkrácených úvazků ve výrazné menšině) lépe sladovat pracovní a osobní život, typicky z důvodu rodičovství, ale

zároveň jim komplikuje či zcela znemožňuje podmínky pro profesní vzdělávání a potažmo pak pro kariérní rozvoj. Ačkoliv autorka podotýká, že postoj jednotlivých společností stejně tak jako vzájemná výpomoc v rámci partnerství mohou tyto situace usnadnit, poukazuje tímto na přetrvávající patriarchální struktury v rámci organizace práce.

V rámci diskurzu vzdělávání dospělých je stále velký prostor pro genderové otázky zaměřující se na témata motivů volby povolání a přetrvávající pracovní segregace. Ostrouch-Kaminska a Vieira (2016, s. 46) uvádějí, že ženy si spíše zvolí zaměření vzdělávání, které je pro ně společensky uznávané, ze strachu ze znevažování jejich výkonu v oborech, kterým dominují muži.

Endepohls-Ulpe a kol. (2015, s. 145–156) se ve svých výzkumech zaměřují na genderovou segregaci povolání. Autoři zkoumají problematiku nedostatku žen v technických či matematických profesích. Evropské statistiky ukazují, že v takovýchto pozicích je stále výrazně méně žen než mužů. Ženy v průběhu socializace, vzdělávání i výběru oboru narážejí na stereotypizaci, která má za následek již zmiňovaný efekt skleněného stropu. Ačkoliv nelze poukázat na přímé příčiny nedostatku žen v těchto pozicích, je zřejmé, že školství nebylo dosud schopno tuto nerovnováhu vyřešit, ani na ni nijak efektivně reagovat.

Na základě těchto teoretických přístupů zacílili autoři svůj výzkum na ženy, které jsou v technických, matematických či dalších „typicky mužských“ oborech úspěšné. Základní otázky studie zkoumaly, zda se dají identifikovat v životě žen okamžiky či konkrétní zkušenosti, které určovaly jejich kariérní volbu, a dále jak se tyto ženy dokážou vypořádat s předsudky a stereotypy, se kterými se v rámci výkonu povolání setkávají. Autoři popisují dva obdobné výzkumy, které na základě těchto úvah proběhly. Z obou vyplynulo, že dotazované ženy připisují největší váhu motivaci, která přicházela v rámci primární socializace, tedy ze strany rodiny. Ve velkém množství případů byl ženám hlavním vzorem jejich otec, který vykonával obdobnou práci, jakou si ony následně zvolily. Vliv formálního vzdělávání na volbu profese se v rámci výzkumů ukázal být výrazně méně klíčový. Výjimky tvořilo několik případů, kdy se ženy setkaly s učitelem či

učitelkou, kteří v nich dokázali vzbudit zájem o obor, či které považovaly za vzor. Ženy rovněž ve většině případů uváděly, že k profesi je vedl dlouhodobý zájem o obor. Respondentky však zmiňují, že považují ve svém oboru za nezbytné, aby ženy byly schopné odolávat konstantnímu tlaku stereotypů (Endepohls-Ulpe a kol., 2015, s. 145–156) Ostrouch-Kaminska a Vieira (2016, s. 43) zmiňují v tomto kontextu výzkum Evropské komise (2014), který uvádí, že ačkoliv 29 z 1000 žen v rámci Evropské Unie má titul ze studií výpočetní techniky, pouze 4 z nich nakonec skutečně pracují v oboru souvisejícím s informačními či komunikačními technologiemi. Lze tedy konstatovat, že informální učení a vliv socializace jsou témata, která by měla být mnohem více reflektována v rámci společenských programů, které mají za cíl zvýšit účast žen na těchto pozicích.

### 5.3 Kritické vzdělávání dospělých – výzkum a výzvy

Uvedené výzkumy mohou sloužit jako ilustrace přítomnosti patriarchálních struktur v žité zkušenosti žen v rámci osobního i pracovního života. V rámci socializace, rodiny, vzdělávání i pracovních rolí narážejí ženy na kulturně reprodukovanou stereotypizaci svých rolí. Cesta ke zrovnoprávnění se však ukazuje být ještě o to složitější vzhledem k potřebě subjektivní interpretace významů a pochopení kontextů jednotlivých oblastí nerovnosti.

Jednu z výzev pro andragogické výzkumy a vzdělávání dospělých obecně lze tedy vidět v analytickém postoji k žité zkušenosti. „Současný svět bude stále více vyžadovat, aby lidé byli součástími otevřené, pluralitní, multikulturní, osobní a egalitární komunity. Vzdělávání by mělo lidi pro takový svět připravit, jelikož právě toto jsou základní požadavky pro demokracii a sociální spravedlnost. Výsledky výzkumů v „soukromých světech“ žen a mužů mohou napomoci těmto procesům prostřednictvím poskytnutí poznání pro konstruování alternativních systémů významů žen a mužů a překonání dominantní interpretace světa a zastoupení v něm; poznání, které by vybavilo lidi základními schopnostmi rozumět kultuře a sociálnímu světu, v němž žijí.“ (Ostrouch-Kaminska a Vieira, 2015, s. 188)



Na základě uvedených příkladů je patrné, že interdisciplinarita andragogického i genderového výzkumu umožňuje využívání biografické metodologie k odhalení kontextů a subjektivních významů, které vedou k lepšímu pochopení zkušenosti žen. Dle Merrill a Westa (2008, s. 270–271) biografický výzkum zrcadlí osvědčené postupy ve vzdělávání dospělých tím, že vytváří prostor, ve kterém se lidé cítí oceňováni a pochopeni, a mohou tak lépe pracovat se svými příběhy. Výzkum vzdělávání dospělých s využitím analytické kategorie genderu tedy může napomoci otevírání témat sociální spravedlnosti a odhalování mechanismů strukturálních nerovností mezi pohlavími.

Za úskalí lze však považovat hodnotovou nezakotvenost a určitou fragmentaci poznatků biografického výzkumu. Kritická analýza konkrétních zkoumaných jevů zůstává většinou na úrovni jedince či skupiny jedinců, aniž by poskytla reflexi či další doporučení pro roviny sociální. Vrátime-li se k základním myšlenkovým proudům v rámci palety feministického myšlení, jak jsou představeny ve druhé kapitole, lze jejich přítomnost v rámci genderových výzkumů zaznamenat pouze v náznacích. Z hlediska liberálního přístupu lze nalézt snahy o zkoumání možností rovného přístupu žen k vzdělávání a učení na pracovišti (Bancheva a Ivanova, 2015), případně přístup znevýhodněných skupin žen ke vzdělávání a učení – v tomto kontextu lze jmenovat výzkum Da Silvy a Vieiry (2015 s. 59–74) vztahující se k hodnotě informálního učení pro starší negramotné ženy. Je však důležité zmínit, že teoretický přístup k výzkumům zpravidla vychází z předpokladu, že nerovnosti jsou reprodukovány strukturálně, což oponuje základnímu liberálnímu postoji. Častěji je proto možné vztahovat výzkumy spíše k teorii socialistické. Situace žen je prezentována jako nevýhodná, ovlivňovaná sociálními riziky a absencí dostatečné institucionální spravedlnosti. Samotná podstata biografických metod se vztahuje k možnostem jedince opakovaně se zamýšlet nad sociálními kontexty, které ovlivňují jejich možnosti a rozhodnutí. Přesto je patrné, že v současnosti tyto výzkumy zpravidla nemají ambice vycházet explicitně z konkrétních sociálních teorií. Lze tedy uvažovat o možném vývoji genderových biografických výzkumů směrem k sociální teorii jako o možné formě hlubšího poznání společenské reality.

Zásadní v rámci konceptu kritického vzdělávání dospělých je rovněž způsob, jakým účastníci a jako lektori/facilitátoři vzdělávání subjektivně vnímají gender, což může mít vliv na dynamiku moci ve výukových skupinách. Citlivost ke kategorii genderu by měla být patrná i v rámci utváření studijního kurikula. Gender však není jedinou klíčovou kategorií, která by v rámci vzdělávání dospělých měla být reflektována. Pro utváření rovných podmínek pro všechny účastníky vzdělávání je třeba zpochybňování stereotypních vzorců stejně jako otevřenost vůči rozdílnosti a vědomé pracování s principy intersekcionality. Kritické vzdělávání dospělých by pak dle původní Freireho ideje mohlo mít zásadní vliv na omezení reprodukování sociálních nerovností.

## 6 Závěr

Od vzniku tzv. první vlny emancipační snahy feminismu nepochybně urazily dlouhou cestu. Nejvýrazněji můžeme tento pokrok pozorovat v rámci oblasti legislativy. Ženám se podařilo získat základní lidská práva a následně vyrovnávat svou právní pozici s muži ve velké většině hlavních oblastí života. V současnosti můžeme pozorovat mnoho legislativních snah jednotlivých demokratických států stejně jako nadnárodních organizací. Výčet právního zakotvení rovnoprávnosti by jistě vydal na samostatnou práci, nicméně obecně lze jmenovat základní oblasti těchto snah, kterými jsou například rovné odměňování mužů i žen, vyvažování pracovního a osobního života či rovný přístup ke vzdělávání. Přesto zkušenosti žen indikují, že legislativa není zárukou jejich rovného postavení ve společnosti. Co lze tedy považovat za zdroj útlaku žen? Kritické teorie zmiňují, že problém nerovnosti je strukturální, nicméně pohled na jednotlivé mechanismy útlaku se napříč spektrem filozofických a politických přístupů liší.

Ve vztahu k učení a vzdělávání je oblast genderových nerovností ještě o to více problematická, vzhledem k tomu, že vzdělávání je považováno za obecný nástroj zrovnoprávnění a otevírání diskuze, avšak jak kriticky smýšlející autoři a autorky zmiňují, je to právě vzdělávání a učení, které má podíl na reprodukci sociálních nerovností. Tyto nerovnosti mají následně přesah do pracovní sféry života. Genderová segregace povolání je problémem, na který dosud školství ani trh práce nedokázaly uspokojivě reagovat. Ženy tak mají stále omezený přístup ke zdrojům moci.

Sociální kontext tedy výrazně ovlivňuje naše učení. V každodenním životě pak některé podněty přijímáme pasivně a konformně, vůči jiným uplatňujeme metody reflexivního učení, které nám umožňují na situace a problémy pohlédnout kriticky. Tento rámec lze přenést do dvou rovin – roviny učení se genderu a roviny vlivu genderu na učení. Použijeme-li terminologii Iris Marion Young, můžeme připsování stereotypních atributů ženám vnímat jako formu kulturního imperialismu, který ovlivňuje ženy v průběhu celých jejich životů včetně socializace. Autorčino pojetí násilí pak lze přeneseně vztáhnout k volbám, které ženy činí, a k možnostem, které využívají v rámci

konformity vůči normám dominantní kultury. Z tohoto pohledu je možné reflexivitu považovat za nástroj, který může napomoci k odstranění nerovností. Biografické metody v tomto smyslu pracují s možností opakovaného zkoumání vlastních životů a jejich reflexi v rozličných kontextech. Odhalují tak některé aspekty, jako je například vliv primární socializace na následnou segregaci povolání, které mohou sloužit k budoucímu napomáhání odhalování a odstraňování mechanismů nerovných společenských struktur.

Je však třeba vztáhnout pozornost ke stavu společnosti, kterou lze charakterizovat její tendencí k individualizaci, jak popisuje Ulrich Beck ve své koncepci rizikové společnosti. Individualizace staví ženy do ambivalentní pozice, kdy pro ně snahy o vymanění se z tradičních rolí společně s konstantní nutností voleb za absence normativních rámců znamenají zároveň zásadní sociální rizika. Autor tedy předkládá druhou pozici učení, která je spíše než emancipací zdrojem kulturního a ekonomického tlaku.

Dle kritických přístupů tedy distributivní forma spravedlnosti v případě žen selhala. Ženy mají k zásadním ekonomickým i mocenským zdrojům šanci *de iure, de facto* však kulturní společenská reprodukce stereotypů vycházející z tradičně připisovaných mužských a ženských rolí představuje bariéru ve většině oblastí života žen. Možností analýzy mechanismů útlaku žen proto může být kritická koncepce spravedlnosti Iris M. Young. Tento teoretický rámec umožňuje v rámci analýzy spravedlnosti rovněž reflexi kulturních a vztahových vzorců, které mohou mít na pozici žen ve společnosti zásadní vliv.

Tato práce poskytuje přehled základních kritických perspektiv ve vztahu k genderové nerovnosti, práce, vzdělávání a učení. Zahrnuje rovněž pohled na širší rámec této společenské problematiky reprezentovaný konceptem individualizace Ulricha Becka a Elisabeth Beck-Gernsheim a rovněž konceptem sociální spravedlnosti Iris M. Young.

Oblast kritických přístupů k tématům rolí a učení se žen v práci bezpochyby nebyla mou prací vyčerpána. Pozornost budoucí analýzy by jistě bylo možné zaměřit na další feministická díla kritických autorů a autorek, jako jsou například Alison Jaggar či Nancy Fraser. V oblasti domácí práce je pak jistě možné detailněji rozpracovat koncepci

nepodmíněného základního příjmu ve vztahu k genderovým nerovnostem. V neposlední řadě pak doufám v nárůst kritických andragogických výzkumů ve vztahu k genderu, které považuji za velmi hodnotný nástroj odkrývání mechanismů nerovnosti v žité zkušenosti žen.

## 7 Soupis bibliografických citací

ANDRE, Claire a Manuel VELASQUEZ. Comparable Worth. *Issues in Ethics* [online]. 1990, 3(1) [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <https://www.scu.edu/ethics/focus-areas/business-ethics/resources/comparable-worth/>

ANTIKAINEN, Ari. Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. *International Review of Education* [online]. 1998, 44(2–3), 215–234 [cit. 2018-07-25]. ISSN 1573-0638. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/3445179>

BANCHEVA, Elmira a Maria IVANOVA. Informal Learning in the Workplace: Gender Differences. In: OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna a Cristina VIEIRA. *Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015, s. 145–156. ISBN 978-94-6209-969-2.

BARKER, Drucilla K. a Susan FEINER. *Liberating economics: feminist perspectives on families, work, and globalization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004. ISBN 978-0-472-06843-2.

BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 978-80-204-1195-2.

BEAUVOIR, Simone. *Druhé pohlaví*. Praha: Orbis, 1966. ISBN neuvedeno.

BECK, Ulrich. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7419-047-6.

BECK, Ulrich a Elisabeth BECK-GERNSHEIM. *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. Thousand Oaks: SAGE, 2001. ISBN 978-0-7619-6112-3.

BENEŠ, Milan. *Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-2474-824-5.

BENSTON, Margaret. The Political Economy of Women's Liberation. *Monthly Review* [online]. 1969, 21(4), 13–27 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: [http://dx.doi.org/10.14452/MR-021-04-1969-08\\_2](http://dx.doi.org/10.14452/MR-021-04-1969-08_2)

BERGERON, Suzan. Formal, Informal, and Care Economies. In: DISCH, Lisa a Mary HAWKESWORTH. *The Oxford handbook of feminist theory* [online]. Oxford: Oxford University Press, 2016, s. 179–206 [cit. 2017-04-08]. ISBN 978-0-19-932858-1. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzExMDA1MDBfX0FOO?sid=924c0945-cb48-4bdf-8534-215b8b5988cf@sessionmgr104&vid=0&format=EB&rid=2>

BRON, Agnieszka. Biographical methodology in gender studies and adult learning. In: OSTROUCH, Joanna a Edmée OLLAGNIER. *Researching Gender in Adult Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008, s. 161–174. ISBN 978-3-631-58251-0.

BURKE, Barry. bell hooks on education. *The encyclopedia of informal education* [online]. 2004 [cit. 2018-07-24]. Dostupné z: <http://infed.org/mobi/bell-hooks-on-education/>

DA SILVA, Joana P. V. a Cristina C. VIEIRA. The Value of Informal Learning for Illiterate Older Women across the Lifespan: Perceptions of Elderly Women from a Rural Region of Portugal. In: OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna a Cristina VIEIRA. *Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015, s. 59–74. ISBN 978-94-6209-969-2.

DUBROVSKY, Rebekah. Iris Young's Five Faces of Oppression Applied to Nursing. *Nursing Forum* [online]. 2013, 48(3), 205–210 [cit. 2017-02-04]. DOI: 10.1111/nuf.12027. ISSN 0029-6473. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=89398194&lang=cs&site=ehost-live>

ENDEPOHLS-ULPE, Martina et al. How They Became Different: Life Courses of Women Working Successfully in the Fields of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). In: OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna a Cristina VIEIRA. *Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015, s. 145–156. ISBN 978-94-6209-969-2.

FORST, Rainer. Radical Justice: On Iris Marion Young's Critique of the „Distributive Paradigm“. *Constellations* [online]. 2007, 14(2), 260–265 [cit. 2017-01-27]. ISSN 1351-0487. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8675.2007.00437.x>

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2000. ISBN 978-0-8264-1276-8.

HAVELKOVÁ, Hana. První a druhá vlna feminismu: podobnosti a rozdíly. In. VADROVÁ, Jana a et al. *Abc feminismu* [online]. Brno: Nesehnutí, 2004, s. 169–182 [cit. 2018-05-01]. ISBN 978-80-903228-3-7. Dostupné z: [http://zenskaprava.cz/files/abc\\_fem1.pdf](http://zenskaprava.cz/files/abc_fem1.pdf)

HAVELKOVÁ, Hana a Libora OATES-INDRUCHOVÁ. *Vyvlastněný hlas: proměny genderové kultury české společnosti 1948-1989*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2015. ISBN 978-80-7419-096-4.

HEISKANEN, Tuula. Gender issues in action research: implications for adult education. *International Journal of Lifelong Education*. 2006, 25(5), 519–533. DOI: 10.1080/02601370600912147. ISSN 1464-519X. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370600912147>

HEISKANEN, Tuula. Approaching gender issues with action research: collaboration an creation of learning spaces. In: OSTROUCH, Joanna a Edmée OLLAGNIER. *Researching Gender in Adult Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008, s. 121–138. ISBN 978-3-631-58251-0.



HEMMINGS, Clare. The Life and Times of Academic Feminism. In: DAVIS, Kathy, Mary EVANS a Judith. LORBER. *Handbook of gender and women's studies*. London: Sage, 2006. ISBN 978-0-7619-4390-7.

HOLMSTROM, Nancy. Women's Work, the Family and Capitalism. *Science & Society* [online]. 1981, 45(2), 186–221 [cit. 2017-04-01]. ISSN 0036-8237. Dostupné z: [https://www.jstor.org/stable/40402313?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40402313?seq=1#page_scan_tab_contents)

HRUBEC, Marek. Feministická polemika mezi Iris Marion Young a Judith Butler. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2009, 10(2/2009), 54–55. ISSN 1213-0028.

HUTTUNEN, Rauno. Critical Adult Education and the Political-Philosophical Debate between Nancy Fraser and Axel Honneth. *Educational Theory* [online]. 2007, 57(4), 423–433 [cit. 2018-07-06]. ISSN 1741-5446. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00266.x>

ILLERIS, Knud. *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. New York: Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-43847-6.

JARVIS, Peter. Learning from everyday life. In: JARVIS, Peter, ed. *The Routledge international handbook of lifelong learning*. New York: Routledge, 2009, s. 19–30. ISBN 978-0-415-41904-8.

KELLER, Jan. *Nová sociální rizika a proč se jim nevyhneme*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011a. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-059-9.

KELLER, Jan. Beckova kritická teorie modernizace. In: BECK, Ulrich. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011b, s. 419–431. ISBN 978-80-7419-047-6.

LUTTRELL, Wendy. "The Teachers, They All Had Their Pets": Concepts of Gender, Knowledge, and Power. *Signs* [online]. The University of Chicago Press, 1993, 18(3), 505–546 [cit. 2018-07-03]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/3174856>

MAGID, Carolyn H. Does Comparable Worth Have Radical Potential? In: DIQUINZIO, Patrice a Iris Marion YOUNG, ed. *Feminist ethics and social policy*. Bloomington: Indiana University Press, 1997, s. 125–142. ISBN 978-0-2532-1125-5.

MAŘÍKOVÁ, Hana a kol. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-310-8.

MERRILL, Barbara a Linden WEST. Using Life History and Biographical Methodologies in Researching Adult and Lifelong Learning: Challenges and Achievements in Building a Global Conversation. In: GROEN, Janet a Shibao GUO. *Thinking Beyond Borders: Global Ideas, Global Values*. Vancouver: L'Association Canadienne pour l'Étude de l'Éducation des Adultes, 2008, s. 266–272. ISBN 978-0-920056-50-9.

MCHUGH, Nancy Arden. *Feminist philosophies A-Z*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007. ISBN 978-0-7486-2153-8.

MILLETT, Kate. *Sexual Politics*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2000. ISBN 987-0-252-06889-8.

MORRIS, Pam. *Literatura a feminismus*. Brno: Host, 2000. ISBN 978-80-86055-90-9.

*National Organization for Women* [online]. Washington: National Organization for Women, 2018 [cit. 2018-05-01]. Dostupné z: <https://now.org/>

OATES-INDRUCHOVÁ, Libora. *Dívčí válka s ideologií: klasické texty angloamerického feministického myšlení*. Praha: Sociologické Nakladatelství, 1998. ISBN 978-80-8585-067-3.

OLLAGNIER, Edmée. Gender, learning, recognition. In: OSTROUCH, Joanna a Edmée OLLAGNIER. *Researching Gender in Adult Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008, s. 19–34. ISBN 978-3-631-58251-0.

OSTROUCH, Joanna. Researching with gender sensitiveness: two cases. In: OSTROUCH, Joanna a Edmée OLLAGNIER. *Researching Gender in Adult Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008, s. 91–104. ISBN 978-3-631-58251-0.

OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna. (L)earning Power: Gender and Power Based on the Commitment to Marital Relation. In: OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna a Cristina VIEIRA. *Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015, s. 31–40. ISBN 978-94-6209-969-2.

OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna a Cristina VIEIRA. Informal Learning and Gender: A Revision for the Future. In: OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna a Cristina VIEIRA. *Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015, s. 183–191. ISBN 978-94-6209-969-2.

OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna a Cristina VIEIRA. Introduction: Gender and World(s) of Informal Learning. In: OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna a Cristina VIEIRA. *Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015, s. 1–15. ISBN 978-94-6209-969-2.

OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna a Cristina VIEIRA. Gender sensitive adult education: Critical Perspective. *Revista Portuguesa de Pedagogia* [online]. 2016, 50(1), 37–55 [cit. 2018-05-01]. ISSN 1647-8614. Dostupné z: [https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/gender\\_sensitive\\_adult\\_education\\_critical\\_perspective](https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/gender_sensitive_adult_education_critical_perspective)

PREECE, Julia. Feminist perspectives in lifelong learning. In: JARVIS, Peter, ed.. *The Routledge international handbook of lifelong learning*. New York: Routledge, 2009, s. 423–433. ISBN 978-0-415-41904-8.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 978-80-7184-132-6.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PUTNAM TONG, Rosemarie. *Feminist thought: a more comprehensive introduction*. Boulder: Westview Press, 1998. ISBN 978-0-8133-3295-6.

RAWLS, John. *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 978-80-85605-89-1.

RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 978-80-2460-525-8.

ROHLAND, Lindsay. Comparable worth (economics). *Salem Press Encyclopedia* [online]. 2016 [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=shib&custid=s1240919&direct=true&db=ers&AN=87321067&site=eds-live&scope=site&lang=cs>

SAULNIER, Christine Flynn. *Feminist Theories and Social Work Approaches and Applications* [online]. New York: Routledge, 1996 [cit. 2017-04-05]. ISBN 978-078-9009-456. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=shib&custid=s1240919&direct=true&db=sih&AN=21736000&site=eds-live&scope=site&lang=cs>

SILBERSTANG, Joyce. Learning Gender: The Effects of Gender-Role Stereotypes on Women's Lifelong Learning and Career Advancement Opportunities. In: LONDON, Manuel. *The Oxford handbook of lifelong learning*. New York: Oxford University Press, 2011, s. 370–388. ISBN 978-0-19-539048-3.

SMITH, Bonnie G. *Women's studies: the basics*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group, 2013. ISBN 978-0-415-60944-9.

TOUPIN, Louise. Le salaire au travail ménager, 1972-1977: retour sur un courant féministe évanoui. *Recherches Feministes* [online]. 2016, 29(1), 244–256 [cit. 2017-04-01].

Dostupné z: <http://search.proquest.com/openview/cd3974ec7cb5fa91122c898a0d5353a6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=39599>

UHDE, Zuzana. Kritická teorie Iris M. Young: analýza strukturálních nespravedlností a genderu. In: YOUNG, Iris Marion, UHDE, Zuzana, ed. *Proti útlaku a nadvládě: transnacionální výzvy politické a feministické teorii*. Praha: Filosofia, 2010, s. 9–40. ISBN 978-80-7007-341-4.

UHDE, Zuzana. Nepodmíněný základní příjem ocení práci těch, kteří pečují. In: HRUBEC, Marek a kol. *Nepodmíněný základní příjem*. Praha: Ekumenická akademie, 2013, s. 17–20. ISBN 978-80-87661-06-2.

YOUNG, Iris Marion. *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press, 1990. ISBN 978-0-691-02315-1.

YOUNG, Iris Marion. *Intersecting voices: dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press, 1997. ISBN 978-0-6910-1200-1.

YOUNG, Iris Marion. Serialita genderu: úvahy nad ženami jako sociálním kolektivem. *Sociální studia*. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 2008, 5(1/2008), 121–142. ISSN 1214-813X.

YOUNG, Iris Marion, UHDE, Zuzana, ed. *Proti útlaku a nadvládě: transnacionální výzvy politické a feministické teorii*. Praha: Filosofia, 2010. ISBN 978-80-7007-341-4.