

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium
2006 / 2009

Michaela Kolářová

Vzdělávání dospělých a nerovnosti v přístupu ke
vzdělání z hlediska gender

Adult Education and Inequality in Access to Education
from Gender Perspective

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2009

Vedoucí práce:PhDr. Kopecký Martin, Ph.D.

P r o h l a š u j i ,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

30. dubna 2009

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat všem, kteří mi svou cennou radou a trpělivou pomocí pomohli k vypracování této bakalářské práce.

Zvláštní díky patří mému vedoucímu práce PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D. za cenné a námětné připomínky ke konceptu práce.

Obsah

0	Úvod.....	7
1	Obecné charakteristiky.....	10
1.1	Nerovnosti a rozdíly mezi lidmi v sociologické perspektivě.....	10
1.1.1	Etablování a outsideři	12
1.1.2	Druhy nerovností	12
1.1.3	Chudoba a feminizace chudoby	15
1.2	Rovnost přístupu ke vzdělání vs. rovnost podmínek vzdělávání.....	16
1.3	Gender.....	18
1.3.1	Co je to feminismus	19
1.3.2	Gender studies, rovné příležitosti pro muže a ženy	21
2	Vzdělanostní nerovnosti v teoretické a historické reflexi.....	23
2.1	Historická reflexe - nástin vývoje ženského vzdělávání.....	23
2.1.1	Ženské organizace.....	23
2.1.2	Maturita a vysokoškolské studium.....	26
2.1.3	Ženy-vysokoškolačky v první Československé republice	26
2.1.4	Období komunismu.....	27
2.2	Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi	29
3	Sociální stratifikace – rozdíl mezi muži a ženami	31
3.1	Co je sociální stratifikace.....	31
3.2	Sociální stratifikace z pohledu gender	32
3.3	Ženy a muži – sociálně kulturní nerovnost.....	33
4	Vzdělávací proces z pohledu gender	35
4.1	Socializační proces.....	35
4.1.1	Žena a muž jako sociologické role.....	36
4.1.2	Formování genderové identity	37
4.1.3	Literatura pro děti a gender.....	38
4.2	Výuka na školách a gender	39
4.2.1	Alternativní vzory při výuce	40
4.2.2	Pozornost a školní výsledky.....	40
4.2.3	Chybějící alternativní vzory v učebnicích	41

4.2.4	Diskriminace ve školách	43
4.2.5	Genderově citlivá výuka	45
4.3	Výuka gender	46
4.3.1	Diskuse	48
4.3.2	Aktivní zapojení do výuky	49
4.3.3	Domácí úkoly	50
5	Vzdělání a zaměstnanost žen s ohledem na situaci v České republice	52
5.1	Ženy jako riziková skupina zaměstnanců	53
5.1.1	Autorčiny zkušenosti	54
5.2	Vstup žen na trh práce	55
5.3	Politika rovných příležitostí do firem	56
6	Závěr	59
7	Soupis bibliografických citací	61

Resumé

Ve své bakalářské práci se zamýšlím nad tématem nerovností ve vzdělání a nerovností v přístupu ke vzdělání z pohledu gender, pohlaví. Jedná se o téma velmi široké a multidisciplinární.

V bakalářské práci lze vystopovat v podstatě čtyři takové pohledy. Obecné charakteristiky vycházejí ze sociologického úhlu pohledu – zde pojednávám o nerovnostech na obecné úrovni, proč se vyskytují, jaké jsou jejich druhy a dále zde vysvětluji pojem gender a níže v textu se potom zabývám tradiční sociologickou problematikou, a sice sociální stratifikací s přihlédnutím ke zvolenému tématu.

Další pohled na téma nerovností ve vzdělání z pohledu gender mi poskytla historická věda – s její pomocí mapuji vývoj ženského vzdělání v České republice a vůbec emancipačních snah na tomto poli do dnešních dnů.

Následně se zabývám uvedeným tématem z pohledu pedagogiky, vědy o výchově a vzdělávání. Rozebírám, kde se vyučující spolu s autory výukových materiálů pro děti dopouštějí nejčastějších chyb a zároveň poskytuji návod, jak se těchto chyb vyvarovat a jak by měla vypadat genderově citlivá výuka.

V poslední řadě pojednávám o dnešní situaci úrovně vzdělání žen s ohledem na situaci v České republice a problematice úzce související, tj. situaci žen na trhu práce.

Summary

In my bachelor work I deal with a topic of inequalities in education and inequalities in the access to education from gender perspective. It is a very wide and multidisciplinary topic.

In my bachelor work it is possible to find in fact four points of view. General characteristics come from the sociological point of view – here I deal with inequalities generally, I give explanation why they exist, what they kinds are and then I explain the meaning of „gender“ and after in the text I deal with traditional sociological theory, which is social stratification in the view of dealt topics.

Next view of inequalities from gender perspective I got from historical theory – with its help I deal with the history of women’s education in the Czech Republic and how the women tried to reach formal education till today.

Then I deal with this topic from the view of pedagogical theory – theory about education. I try to look into the most common mistakes made by the authors of the school materials as well as by teachers and at the same time I try to give them a manual how to avoid these mistakes and how correct gender sensitive education should look like.

At last I deal with today’s situation in women’s education in the Czech Republic and a topic close to it – labour market.

0 Úvod

Ve své práci se zabývám vzdělanostními nerovnostmi z pohledu genderu. Jedná se o pro mě velmi zajímavé téma. Vzdělávání dospělých je mým studijním oborem a problematika gender mě zajímá už jen z toho titulu, že jsem žena, a jako taková se často setkávám s různými, více či méně závažnými formami nerovného zacházení, ať už na poli profesním či soukromém. Spojení těchto dvou témat mě velmi lákalo. Ráda bych zmapovala současnou odbornou literaturu a pohledy na tuto problematiku. Při diskusi se svými spolužáky nad tématem mé bakalářské práce se jich mnoho divilo, proč jsem si vybrala právě toto téma. Vždyť přece nerovnosti ve vzdělání v naší vyspělé společnosti neexistují, každý si prý může studovat, co chce. Nerovnosti ve vzdělání a nemožnost získat vzdělání si dokáží představit africké děti, které nemohou chodit do školy, protože prostě neexistuje. Proto mě o to více zajímaly názory odborné veřejnosti na tuto problematiku, kterou jistě nelze omezit na prostý fakt, že si každý může vybrat libovolný studijní obor.

Uplatňování politiky rovných příležitostí (mezi muži a ženami, či mezi různými sociálními, etnickými a dalšími skupinami) bývá spojováno především s trhem práce. V této oblasti se postupně zavádí opatření, která mají napomoci vyrovnat existující znevýhodnění a poskytnout všem rovné šance. Při odstraňování genderových nerovností se jedná zejména o snahy snížit propast mezi platy mužů a žen a o desegregaci pracovního trhu, kde se setkáváme s tzv. mužskými a ženskými profesemi, a kdy mužské profese bývají zpravidla finančně ohodnoceny lépe než profese ženské. Tyto snahy bývají často zpochybňovány tím, že rozdělení pracovního trhu na sféry mužské a ženské je důsledkem přirozených (biologických) rozdílů mezi ženami a muži a výsledkem svobodných voleb mužů a žen. Poukazuje se na to, že ženy si prostě dobrovolně volí povolání zdravotní sestry častěji než profesi strojní inženýrky. Avšak ať už je role biologické podmíněnosti rozdílů mezi ženami a muži jakákoliv, svou úlohu sehrává i výchova v rodině a ve škole. Je-li jedním z ideálů naší společnosti demokracie a rovnost, musíme začít s výchovou k těmto ideálům již ve

školách. Rovné příležitosti pro muže a ženy na pracovním trhu a ve veřejné sféře vůbec si žádají školství rovných příležitostí.

První kapitola bakalářské práce stručně charakterizuje základní pojmy, se kterými ve své práci pracuji. Výčet těchto pojmů zároveň čtenáři poskytuje obecný rámec a meze, ve kterých se bude tato práce pohybovat.

V druhé kapitole se zabývám historickým vývojem vzdělanostních nerovností (zaměřeno na dobu od národního obrození do období komunismu) a jejich současným teoretickým zpracováním.

Třetí kapitola nazírá na rozdíly mezi ženami a muži z pohledu sociologie a jedné z jejích stěžejních problematik, a to sociální stratifikace. Zatímco stratifikace společnosti jako celku zajímala sociology a jiné vědce odedávna, stratifikace žen a mužů je pro sociologickou vědu problematika poměrně nová.

Obsahem čtvrté a nejobsáhlejší kapitoly je samotný proces vzdělávání, výuky. Jsou zde nahlédnuty hlavní problémy genderově necitlivé výuky a zároveň zdůrazněn význam genderově citlivé výuky stejně jako některé zásady a typy pro genderově rovnocennou výuku.

Pátá, poslední kapitola mapuje vztah mezi vzděláním (resp. vzdělanostními aspiracemi) a pozdější volbou povolání.

Cílem mé bakalářské práce je prozkoumat současnou odbornou literaturu a porovnat názory na problematiku vzdělávání dospělých z pohledu gender mezi současnými sociology a jinými vědci zabývajícími se touto problematikou. Myslím si, že nerovnosti ve vzdělávání i v přístupu k němu přes veškeré snahy o zrovnoprávnění obou pohlaví stále existují. Předpokládám zároveň, že tyto nerovnosti jsou způsobeny spíše tradicí a přetrvávajícími stereotypy v myšlení a výchově než nedostatečnou legislativní úpravou.

Toto téma je, ačkoliv se mi zpočátku nezdálo, velmi rozsáhlé a existuje velké množství pramenů. V soupisu bibliografických prací můžeme nalézt odkazy na literaturu starší, nicméně systematicky se vědci tímto tématem začali zabývat zhruba v polovině minulého století a zájem o něj zdá se kulminuje v dnešní době také v souvislosti s tím,

jak je moderní o genderu mluvit. Ve své práci jsem se pro ucelenost názorů snažila čerpat jak z české, tak zahraniční odborné literatury, zrovna tak jako s ohledem na zvolené téma mé bakalářské práce dbát na vyvážený poměr ženských a mužských autorek a autorů.

1 Obecné charakteristiky

1.1 Nerovnosti a rozdíly mezi lidmi v sociologické perspektivě

K popisu nerovností používá sociologická terminologie výraz sociální stratifikace. Např. Giddens definuje sociální stratifikaci jako „...strukturovanou nerovnost mezi různými skupinami lidí.“ (Giddens, 1999, s. 254). Rozlišuje přitom čtyři základní systémy stratifikací: otroctví, kasty, stavy a třídy.

Všichni víme, že každý z nás je jedinečná osobnost, a že se tudíž navzájem lišíme. Tato odlišnost je výsledkem genetického nebo sociálního vlivu, který právě na každého působí různým způsobem. Přesto ale lze zařadit lidi do různých kategorií, které se mohou vzájemně překrývat: například černoši, běloši, věřící, ateisté, gramotní, negramotní, ženy, muži a podobně.

Podle toho, co lidi rozděluje, se rozlišuje několik druhů rozdílů mezi nimi (Giddens, 1999, s. 254–258):

Rasové rozdíly (pojem „rasa“ zde uvádím vyloženě jako pojem používaný Giddensem) – lidé se liší svým fyziognomickým uspořádáním. Tyto fyzické odlišnosti jsou u některých lidí velmi zřetelné (jsou také dědičné), a právě proto jsou předmětem diskriminace, až nenávisti vůči této skupině. Tato utlačovaná skupina bývá v menšině a od většiny se vyznačuje různou mírou etnické, fyzické, či jiné odlišnosti. Odlišnosti na základě fyziognomie je však nutné chápat jako takové projevy fyzické variability, které si příslušníci etablované komunity nebo společnosti vybírají jako etnický signifikantní.

Kulturní rozdíly – jsou většinou dány historickým vývojem. Nebývá však výjimkou, že se kryjí s rozdíly ve fyziognomii či dalšími rozdíly.

Etnické rozdíly – za etnikum považujeme skupinu lidí, kterou spojuje společný původ, zvláštní kulturní znaky (především jazyk), tradice a mentalita (Šubrt, 1996, s. 96).

Stavovské rozdíly – vyskytovaly se u nás v dřívějších dobách, nyní již nejsou pro dnešní západní společnosti aktuální. Vyplyvaly z odlišného společenského a právního postavení (šlechtic, měšťan, nevolník).

Kastovní rozdíly – v dnešní době se objevují spíše v rozvojových zemích. Projevují se například zákazem smíšeného manželství nebo vzájemného styku vůbec.

Třídní rozdíly – vyskytují se i přes existenci rovného práva. Pátrání po jejich původu naznačuje, že jsou dány bohatstvím a jinými podmínkami (například společenského konexe, původ v „dobré“ rodině a podobně), které zaručují výborné podmínky (pro vzdělání, zaměstnání, pracovní uplatnění, osobní pocit spokojenosti sám se sebou) bohatým a neuspokojivé podmínky chudým. Vědci se zabývali důvodem, proč jsou jedni lidé bohatí a jedni chudí. Na tuto otázku se objevily dvě protichůdné hypotézy: a) bohatství je výsledkem pracovitosti, svědomitosti, píle, trpělivosti, chudoba je následkem upřednostňování radovánek, nestarání se o budoucnost, b) druhý názor se snaží naopak ospravedlnit chudé jako ty utlačované a doplácející na nerovnoměrnou distribuci surovin a jiných zdrojů.

Genderové rozdíly - jedny z mnoha příkladů, kdy je v nově příchozích lidech (tj. těch, kteří se chtějí etablovat do jiné skupiny) viděno ohrožení osvědčených a zažitých stereotypů. Počátek tohoto stavu můžeme spatřovat v okamžiku, kdy se ženy začaly dovolávat stejných práv v zaměstnání a plnohodnotných pozic ve společnosti, které měli do té doby pouze muži. O mnohém také vypovídá skutečnost, že ženy byly dlouho opomíjeny v odborných studiích pojednávajících o sociální stratifikaci a nikdo tedy nechápal tuto skupinu coby diskriminovanou, ať už jakýmkoliv způsobem. Přitom už sama příslušnost k určitému pohlaví představuje jeden ze základních faktorů sociální stratifikace.

1.1.1 Etablovaní a outsideři

Etablovaní a outsideři je sousloví, jehož užívá Norbert Elias jako výraz sociální stratifikace: „Figurace etablovaných a outsiderů charakterizuje vztahy mezi nejrůznějšími společenskými skupinami: mohou to být šlechtici a měšťané, kapitalisté a dělníci, bohatí a chudí, bílí a černí, křesťané a židé, muži a ženy, industriální a rozvojové země.“ (Šubrt, 1996, s. 39) Odpor mužů proti ženám, a vůbec celému feministickému hnutí požadujícímu rovná práva, se projevil tehdy, když ženy vstoupily do, do té doby, výhradně jen mužských oblastí. Tehdy se proti ženám postavili i ti muži, kteří je do té doby podporovali. Nová situace totiž znamenala narušení klidných pravidel určených muži, a navíc se k tomu začal projevovat pocit nastupující zmatku pocíťovaného muži. Pocíťované ohrožení potom logicky vedlo k hněvivým reakcím a agresivním postojům, kterým některé ženy čelí do dnešních dnů.

Zajisté nikdo nepochybuje, že i v dnešním „civilizovaném“ světě přetrvávají různé formy nerovnosti. Odborná literatura rozlišuje několik druhů nerovností. Především se jedná o příjmovou nerovnost, nerovnost bohatství, nerovnost ve schopnostech a nerovnost na trhu práce, nerovnost ve vzdělání a v přístupu ke vzdělání, nerovnost statusovou – o symbolické vyjádření nerovnosti, nerovnost v privilegích a síle sdílených sociálních sítí a o nerovnost v rozdělení vlivu a moci – více viz 1.1.2 Druhy nerovností (Mareš, 1999, s. 27–59).

1.1.2 Druhy nerovností

Nerovnosti v příjmech mohou být predikovány jednak sociální pozicí, ale mohou se projevit také jako nerovnosti dané etnickou příslušností, pohlavím, věkem a profesí. Příjmy se mohou lišit také v závislosti na regionu, na typu a velikosti sídla, mohou být určeny také velikostí rodin a počtem osob s vlastním příjmem v rodině. Svou roli

může sehrát také forma příjmu a jeho stabilita. Je obvyklé, že příjem jedince i jeho nejbližší rodiny variuje v čase, a to v závislosti na ekonomickém cyklu, životním cyklu, pohybu cen a inflaci, změnách velikosti rodiny a jiných podmínkách. Stejně tak na něj mohou působit incidenty jako nemoc, rozvod, změna pracovního místa nebo jeho ztráta, ztráty na burze, propad investic a podobně.

Nerovnosti v bohatství – bohatství vzniká kumulací příjmů všeho druhu a statků hmotných i nehmotných, popřípadě dědictvím. Bohatství může nabývat různé formy – například peněžní kapitál, úspory, hmotný a nehmotný majetek, pojistky, zboží různého typu, patentová práva, autorská práva.

Nerovnosti ve spotřebě a životním stylu – konzumace a užívání bohatství nebo příjmu je spojováno zejména se sociální, ekonomickou a politickou mocí a vlivem, ale také se životní úrovní a životním stylem jedince. Vliv na nerovnosti ve spotřebě mají také různé druhy profesí či vzdělání, místo bydliště, etnická příslušnost, velikost rodiny, věk a věková struktura rodiny, osobní či skupinové standardy, hodnoty nebo vkus.

Nerovnost ve spotřebě se však týká také spotřeby statků nehmotných (v současné době například tolik aktuální zdravotní péče, způsob rekreace, vzdělávání – státní, soukromé, vyšší, vysoké a podobně). Existují také další formy statků a služeb, jež mohou být nerovnoměrně konzumovány, přitom často tak, že je ani jako projev nerovnosti nevnímáme. Jedná se zejména o různé formy sociálních odměn, jako jsou statky a služby, poslušnost, jež může být očekávána od ostatních, a úcta, respektive prestiž, jež mohou být použity k symbolické konzumaci. Vlastně mohou být jakýmsi statusovými symboly také různé statky, aktivity, způsoby chování, členství v prestižních klubech (dnes například golfových), vzdělání poskytované dětem, jazyk a úroveň jeho ovládnutí a podobně.

Nerovnosti ve schopnostech, vzdělání a v přístupu ke vzdělání bývá někdy chápáno jako přirozený důsledek všech výše zmíněných nerovností. Z tohoto důvodu vidím

jako velmi obtížné odstraňovat pouze tuto nerovnost – začít by se mělo u předchozích typů nerovností. A s tím, jak se bude společnost, a různé skupiny v rámci ní, zrovnoprávnovat v příjmech, bohatství, spotřebě a tak dále, půjde ruku v ruce také zrovnoprávnění vzdělání a především přístupu k němu. V dnešní společnosti (rozuměj západní) je vzdělání považováno ze významný nástroj společenského vzestupu - čím vyšší vzdělání, tím hodnotnější. Existují však také názory, že kauzalita mezi nerovností ve vzdělání a přístupu k němu a dalšími druhy nerovnosti může být opačná. To znamená, že postupné nastolování rovnosti ve vzdělání a přístupu k němu může způsobovat také zrovnoprávněné rozdělení bohatství a moci a dalších, s tím souvisejících nerovností, neboť poskytuje mladým lidem a dospělým dovednosti, schopnosti a znalosti potřebné k tomu, aby ve společenské struktuře zaujali hodnotnou a uznávanou pozici. Školy totiž poskytují vzdělání a dovednosti potřebné pro úspěšný profesní život a stejně tak vštěpují svým žákům respekt k autoritám a disciplínu.

Na druhé straně někteří autoři (např. Bowles a Gintis) vyslovují názor, že tento naučený respekt a disciplína může mladé lidi omezovat v produkci svých vlastních názorů a myšlenek. Škola je vychovala jen natolik, aby z nich byla použitelná pracovní síla (in Giddens, 1999, s. 399). Reprodukují tak u dětí a mladých dospělých pocit společenské bezmoci a v podstatě tak legitimizují nerovnost. Mechanismy, jimiž státní systém vzdělávání reprodukuje nerovnosti, jsou interpretovány různě. Nejčastějším způsobem analýzy je vysvětlení, že školy, které navštěvují žáci a studenti z relativně privilegovaných rodin, zvyšují svoji kvalitu, zatímco kvalita škol, které navštěvují děti z méně privilegovaných vrstev je nevalná a jako důsledek nemůže poskytnout ne příliš bystrým studentům dostatek pozornosti, kterou by si zasloužili a chytrým studentům motivaci k dalšímu studiu. Přitom se zde nejedná pouze o rozdílné materiální vybavení škol a různou kvalitu profesní úrovně učitelů, ale i o kvalitu komunikace mezi učiteli a žáky a studenty, a potažmo také o atmosféru při spolupráci ve třídě.

Nerovnosti na trhu práce – vyplývají zejména z diferencovaného vlastnictví statků. Podle názorů zastánců marxistické teorie se jedná o nerovnost vyplývající ze skutečnosti, že menšina vlastní výrobní prostředky a většina pouze svoji pracovní sílu,

v důsledku čehož je většina nucena vlastníkům výrobních prostředků tuto svoji pracovní sílu prodávat. Následně si menšina přivlastní vyrobenou nadhodnotu, tj. produkci vyrobenou nad produkci pracovní síly. Nerovnost je také často spojována nejen s diskriminací na trhu práce, ale i diskriminací obecně. Tato diskriminace se může týkat jak etnických skupin, tak žen, starých lidí, nevzdělaných, tělesně či mentálně hendikepovaných osob a podobně.

1.1.3 Chudoba a feminizace chudoby

Nejen lidé, ale i oblasti, ve kterých sídlí, mohou být klasifikovány jako bohaté či chudé.

Posuzuje se chudoba celých společností – společnosti jsou považovány za chudé, jestliže ve srovnání s průmyslově rozvinutými zeměmi (Mareš, 1999, s. 43–44):

- a) zdravotní stav občanů je horší a průměrná délka jejich života je kratší,
- b) reálné výdělky jsou zde v průměru o více než polovinu nižší,
- c) většinu jejich populace tvoří lidé, kteří nejsou schopni udržet v rovnováze své příjmy a výdaje své domácnosti nezbytné k uspokojení svých potřeb,
- d) většina populace v nich žije pod nebo velmi blízko objektivní hranice chudoby,
- e) většina populace se cítí chudá nebo ohrožená chudobou.

Mezi hlavní příčiny, které neustále reprodukuje chudobu, patří na jedné straně nedostatečný lidský kapitál chudých (zejména negramotnost, a to i sociální) a na druhé straně nedostatečná poptávka po pracovní síle a diskriminace.

V souvislosti s chudobou se objevuje pojem feminizace chudoby, se kterým ve své publikaci pracuje například Mareš. Feminizace chudoby vyjadřuje vyšší riziko pro ženy, že se ocitnou mezi chudými. Nejohroženějšími skupinami jsou svobodné ženy, osamělé matky, ale nezdědka také ženy, které jsou součástí velkých rodin (například manželka na mateřské dovolené závislá na manželově, byť vyšším příjmu – dostane přiděl peněz od manžela, který však musí využít na plynulé zajištění chodu

domácnosti, manžel si sice nechává menší část svých výdělků, může s nimi však libovolně disponovat). Chudoba žen všude na světě vyplývá především z jejich nerovného postavení na trhu práce ve srovnání s muži. Příčin, a především těch historických, je několik (Mareš, 1999, s. 51–53):

- ženy byly na přelomu 19. a 20. století vytlačeny z trhu práce, což vyústilo v jejich větší závislost na sociálních dávkách od státu. Bohužel musíme konstatovat, že tato situace ve větší části světa stále přetrvává – statisticky je dokázáno, že míra nezaměstnanosti u žen je vyšší než u mužů,
- ženy se uplatňují v hůře odměňovaných pozicích, především v různých vychovatelských a vzdělávacích institucích a dále ve službách. V těchto zaměstnáních navíc zřídka zastávají vyšší či dokonce manažerskou pozici,
- ženám se dostává nižší finanční odměny za srovnatelnou práci, kterou vykonává její mužský kolega,
- ženy se častěji než muži objevují na pracovních pozicích s částečným úvazkem, popřípadě sdílejí pracovní místo s další kolegyní.

1.2 Rovnost přístupu ke vzdělání vs. rovnost podmínek vzdělávání

Západní demokratické společnosti se snaží dodržovat dvě základní podmínky, co se týká vzdělávacích systémů

. Jedním z těchto požadavků je snažit se zajišťovat maximálně kvalitní systém vzdělávání, což zahrnuje jak vysoce kvalifikovaný učitelský a profesorský kolektiv, tak kvalitní materiální vybavení školních institucí (v dnešní době je to především požadavek na kvalitní IT vybavení – hardwarové i softwarové). Druhým ze zmiňovaných požadavků je snaha o spravedlivou distribuci tohoto vzdělání všem lidem na základě jejich možností, schopností a dovedností (Smetáčková, 2007, s. 49). S trochou nadsázky lze prohlásit, že idea rovného a spravedlivého přístupu ke vzdělání je nejdůležitější metou všech vlád vyspělých demokratických zemí a jejich školských ministerstev.

V této kapitole jsem zmínila dva pojmy, které jsou si velmi blízké, a sice spravedlnost a rovnost. Jejich značná podobnost především v anglickém jazyce (equity a equality) vede k jejich častému zaměňování. Matějů a Straková (Matějů, Straková, 2006, s. 22) zmiňují, že počátky tohoto zaměňování jsou patrné již na počátku 19. století při srovnávání vzdělávacích systémů Spojených států amerických a Velké Británie. Vzdělávací systém ve Velké Británii byl vskutku separativní a diskriminující. Je to tzv. „dvojkolejný“ nebo „duální“ systém (Matějů, Straková, 2006, s. 22). Existovaly zde totiž odděleně školy pro střední a vyšší společenské vrstvy (voluntary schools) a školy pro nižší sociální vrstvy (board schools). Na druhé straně ve Spojených státech amerických se školství téměř od počátku vyvíjelo jako jednotné, přístupné všem – tzv. common schools. „Mnozí autoři poukazují na skutečnost, že pouze zajištění přístupu k nějakému vzdělání (tzv. rovnost v přístupu ke vzdělání – equality of access) nestačí, protože spravedlivá rovnost příležitostí vyžaduje, aby všichni měli přístup k rovnocennému vzdělávání, ke vzdělávání srovnatelné kvality.“ (Matějů, Straková, 2006, s. 22) „Je zřejmé, že pojem „rovné příležitosti“ souvisí s pojmem rovnost, který je spjatý se sociální nerovností a diskriminací na straně jedné, a na straně druhé zase se sociální spravedlností, a souvisí také s pojetím svobody, tedy ústředními pojmy, resp. principy toho, co je označováno za moderní společnost.“ (Maříková, 2007, s. 101)

Samozřejmě, že vždy budou existovat nerovnosti v dosaženém vzdělání mezi lidmi. Jde však o to, aby každému jednotlivci byl umožněn spravedlivý přístup ke vzdělání, aby všichni měli stejné podmínky a byla dodržována stejná pravidla, rovné zacházení a srovnatelná péče. Objevují se však názory, že rovnost příležitostí na vstupu není dosažitelná, neboť v tomto momentu do hry vstupují další faktory, které ji znemožňují, především předchozí sociální nerovnost účastníků. S tímto názorem souhlasím, neboť když si představím například romské dítě při jeho vstupu byť pouze do základního povinného vzdělávání, kde si trůufám tvrdit, že všechny děti mají dnes rovné podmínky, je právě toto romské dítě znevýhodněno jeho předchozí sociální zkušeností, která mu nevštipila smysl pro disciplínu, autoritu, plnění školních povinností a často

ani smysl pro cenění si ve škole nabitých znalostí a dovedností. Zde se dostáváme k otázce, jestli společnost jako taková vůbec může existovat jako sociálně nediferencovaná, tj. sociálně rovná. A dále, jaká míra sociálních nerovností je ještě legitimní, ospravedlnitelná a přijatelná. To bych se však již dostala do jiné oblasti, než je mým cílem. Proto jsem zde učinila pouze takto krátkou poznámku pro ilustraci skutečnosti, jak je toto téma rozsáhlé a zasahující do mnoha oborů.

1.3 Gender

Toto slovo má původ v řečtině, kde znamená rod. Dnes se používá k tomu, abychom v diskusích o mužích a o ženách ve společnosti uměli odlišit biologickou podstatu lidí (sex – česky pohlaví) od dalších vlivů (společenských, kulturních, historických), které formují dnešní podobu postavení žen a mužů. Zatímco pohlaví odkazuje k fyzickým rozdílům lidského těla, gender se týká psychologických, sociálních a kulturních rozdílů mezi muži a ženami. Je však velmi těžké odlišit, co je právě biologické a přírodou dané, a co je na druhé straně dítěti odmalička vštěpováno společností. Existují společnosti, kde pomalované obličejové či nošení sukni není zdaleka výsadou pouze žen, společnosti, kde role živitele rodiny není přisouzena pouze muži, společnosti, kde ženství není považováno za výraz něčeho slabšího, iracionálního, hysterického a potřebujícího ochranu a péči nejprve otce a poté manžela (viz například přechod příjmení – dcera je nejprve tatínkova a poté manželova – viz např. Giddens, 1999, s. 31–60) Jakákoliv diskuse na téma gender je tedy nesmírně obsáhlá (v ČR se tímto tématem již řadu let zabývá např. Lenderová nebo Oates-Indruchová), a to jak v pravém slova smyslu, co do počtu variability proměn vzájemného postavení žen a mužů ve společnostech všude na světě, tak historicky, napříč časem, kde nalézáme velké rozdíly v pojetí ženské a mužské role. Toto téma se také těsně dotýká témat jiných, kromě v této práci pojednávaného vzdělávání jsou to další oblasti jako rodinný život, trh práce, zaměstnání, ekonomika, jazyk a podobně.

1.3.1 Co je to feminismus

Feminismem rozumíme hnutí, které vychází z přesvědčení o nevýhodné situaci žen ve společnosti a o jejich horším, případně ponižujícím postavení ve srovnání s muži. Feministické hnutí vystupuje proti této situaci a usiluje o její změnu. Feminismus se rozvíjí na konci osmnáctého a začátkem devatenáctého století. V první vlně feministky usilují především o dosažení základních práv, jako je právo volební či právo na majetek a vzdělání. Hlavními představitelkami první vlny feminismu jsou například Mary Wollstonecraft či Virginia Woolf (Doležalová, 2004, s. 169–175).

Shrňme si nyní stručně vývoj feministického myšlení od jeho počátků do dnešních dnů (Doležalová, 2004, s. 149–226). Jedna z nejvýraznějších představitelk první vlny feminismu (zhruba od poslední třetiny 18. století přibližně do roku 1830) Mary Wollstonecraftová byla ve svých aktivitách mj. zaměřena především na možnost rovného přístupu ke vzdělání pro dívky i chlapce, usilovala tedy především o rovný přístup ke vzdělání pro všechny. Zastávala ideál smíšeného školství, a to jak pro chlapce a dívky dohromady, tak napříč sociálními vrstvami. Propagovala výchovu a vzdělání volné, svobodné, bez přílišného důrazu na autoritu, a to ani rodičovskou. Právo na vzdělání obhajovala jako jedno ze základních občanských práv. Tvrdila, že ženy nejsou horší nebo slabší než muži, pouze jim není dopřáno vzdělání, které Wollstonecraftová vidí právě jako prostředek zrovnoprávnění žen a mužů. K problému společenské nerovnosti žen přistupuje jako k otázce morálky a kulturní úrovně společnosti – ženy jsou prý do svých rolí tlačeny prostřednictvím společenských tradic a výchovy (Wollstonecraft, 1992, s. 172–196).

Počátek druhé vlny feminismu se datuje do šedesátých let dvacátého století, kdy došlo k zvlášť bouřlivému rozvoji feminismu ve Spojených státech amerických, kde byl úzce spojen s bojem za lidská práva vůbec. Při studentských bouřích za práva minorit si řada studentek uvědomila, že i ženy jsou v americké společnosti svým způsobem minoritou, jsou podceňovány, nemají rovnoprávné zastoupení v politice, v odborech, jsou zesměšňovány, jejich práce v domácnosti a při výchově dětí není finančně

ohodnocena a nemá prestiž jako práce, které vykonávají muži. Dále že existuje mnoho společenských předsudků vůči schopnostem žen a možnostem jejich společenského uplatnění a že tyto postoje společnosti vůči ženám je možno posuzovat jako diskriminační podobně jako postoje vůči etnicky odlišným minoritám. Období od konce padesátých let dvacátého století bývá označováno za druhou vlnu feminismu a mezi nejznámější feministky této doby patří zejména například Simone Beauvoir, Betty Friedman nebo Germaine Greger. Feministky druhé vlny usilovaly především o zpochybnění přirozenosti role žen ve světě ovládaném muži.

Dnes zažíváme již třetí vlnu feminismu. Jeho představitelkami jsou mladé ženy, které vyrostly v osmdesátých a devadesátých letech a které plně požívají práv a výhod vybojovaných ženami předchozích generací. Uvědomují si však, že tato práva nejsou samozřejmostí a je třeba se zasadit o jejich udržení, dodržování a případně i rozšíření. Feministky třetí vlny nevidí v mužích své nepřátele, ale snaží se je přizvat k dialogu o zlepšení podmínek života žen i mužů. Jejich cílem je též rozostřit hranice mezi mužským a ženským, či spíše upozornit na rozostření těchto hranic, ke kterému již v současné euroamerické společnosti došlo.

Dnešní feminismus se rozvíjí v celé řadě směrů a je obtížné mluvit o feminismu jako o celku. Lze však vystopovat některé společné požadavky (např. Štrbáňová, Smetáčková, Valdřová, Doležalová):

1. stejné mzdy žen a mužů za stejnou práci,
2. stejné příležitosti a stejný přístup ke vzdělání mužů a žen,
3. možnost antikoncepce a interrupce,
4. společné formy péče o děti,
5. právní a finanční nezávislost všech žen,
6. ukončení diskriminace lesbiček,
7. ochrana všech žen násilím,

8. změna zákonů, které zvýrazňují mužskou dominanci a umožňují agresi mužů vůči ženám (např. zákony upravující problematiku domácího násilí – v roce 2007 zaveden „institut vykázání“, to však stále nestačí).

Domnívám se, že v České republice je dnes feminismus hodnocen spíše nepříznivě. Je to částečně také vinou minulého režimu, kdy byl kritizován jako idealistická filozofie, která má zmást ženy a oslavit společný boj mužů a žen za vítězství dělnické třídy a socialismu. Zdá se však, že v novém tisíciletí dochází i u nás k pozvolnému obratu a myšlenky rovnosti žen a mužů začínají být promyšleny bez předsudečných emocí. Zčásti je to jistě vyvoláno snahou vyhovět nárokům Evropské unie, ale svou roli jistě hraje i rozvoj občanské společnosti a uvědomování si neudržitelnosti „(pseudo)patriarchálního“ uspořádání společnosti.

1.3.2 Gender studies, rovné příležitosti pro muže a ženy

Gender studies (též rodová studia) jsou vědeckou disciplínou sledující různé sociálně a kulturně podmíněné rozdíly mezi muži a ženami ve společnosti, a to nejen v současnosti, ale i v minulosti. Cílem gender studies je nejen sledovat a interpretovat empirická data o rozdílech a zvláštlostech obou pohlaví, ale vytvářet i sociální citlivost a kultivovat analytickou schopnost z pohledu gender. Problematika feminismu – jeho historický vývoj a dnešní stav je rovněž předmětem zájmu tohoto oboru. Studia gender nejsou orientována jen na problematiku žen, ale šířeji na problematiku žen a mužů ve společnosti a v různých kulturách. Jsou sociálně vědní a humanitní disciplínou, nikoli ideologií. Východní Evropa se tradičně vyznačuje vysokou mírou nízké genderové senzitivity, která má vliv na chování jednotlivců, potažmo institucí. Podíl na existující genderové kultuře (tzn. jak se společnost chová k mužům a jak k ženám) mají obě pohlaví, avšak samozřejmě obě v jiné míře.

Koncept rovných příležitostí říká, že všechny lidské bytosti mohou svobodně rozvíjet své schopnosti a využít příležitostí pro účast na ekonomickém, politickém a sociálním životě bez omezení, které by představovaly genderové role nebo jakékoli bariéry na

základě pohlaví. Jde o to, že například žádná žena nemůže být odmítnuta zaměstnavatelem z důvodu, že se od ní očekává, že bude mít děti a odejde na mateřskou dovolenou, nebo bude často kvůli péči o nemocné dítě v práci chybět.

Gender mainstreaming je systematická integrace potřeb, priorit a pozic žen a mužů ve všech politikách s cílem prosazovat rovnost mezi pohlavími. Jde o to, aby již při plánování nejrůznějších politik a opatření bylo uváženo, jaký vliv budou mít na muže a ženy a zda není některé pohlaví zvýhodněno. Tento přístup bere v úvahu rozdíly a různorodost mužů a žen i jejich zájmů. Rozhodnou-li se například radní ve městě vybudovat fotbalový stadión, který budou využívat pravděpodobně především muži, měli by se zamyslet nad tím, zde mohou stejný díl peněz věnovat i na podnik, který budou využívat ženy.

2 Vzdělanostní nerovnosti v teoretické a historické reflexi

Skutečnost, jak ji známe z dnešní doby, že jsou ženy zahrnuty zcela samozřejmě zahrnuty do systému povinné školní docházky, nebyla ještě před nedávnem natolik samozřejmá. I natolik osvícené období, jakým bylo národní obrození probíhající v 19. století, nebralo ženy coby studentky příliš v potaz. Vzdělání bylo ženám poskytováno jen do té míry, aby obstály ve svých budoucích rolích manželek a matek. Výchova se nesla především ve vlasteneckém duchu, a takový odkaz měla matka předávat svým dětem, tedy především synům. Za tímto účelem byly zřizovány nepočetné vzdělávací instituce, a to jak soukromé, tak veřejné povahy.

2.1 Historická reflexe - nástin vývoje ženského vzdělávání

2.1.1 Ženské organizace

Pokusím se nyní stručně popsat vstup žen do institucionalizovaného vzdělávání (podle Štrbáňové, 2007, s. 27–32):

První škola pro všechny vrstvy, kterou směly navštěvovat i ženy, byla zřízena Karlem Slavojem Amerlingem v Praze roku 1842. O pouhé dva roky později bylo ženám umožněno vstoupit do posluchárny lékařské fakulty, i když pouze jako pasivní posluchačky a na jeden semestr. Tento ušlechtilý úmysl a s ním i knihovny, laboratoře a ostatní vybavení v roce 1848 skončil.

Prvními vlaštovkami na cestě žen za institucionalizovaným vzděláním se staly měšťanské salony, které se staly centrem debat o kultuře, politice, literatuře a podobně, a kde se scházela samozřejmě pouze tzv. vyšší společnost, ale zato včetně některých osvícených mužů (například fyziolog Purkyně, přírodovědci Fričovi, politik Brauner a další). Salony byly centrem žen, kterým nevyhovovalo uplatnění pouze v rodinném prostředí a zároveň měly odvahu to veřejně deklarovat. Toužily po větší nezávislosti, byly většinou nekonvenční, svobodomyšlné, toužící po vzdělání a

prosazení se v mužském světě (například E. Krásnohorská, B. Němcová, sestry Rottovy a další). Ve snaze dokázat společnosti samostatnost, svobodomyšlnost a intelektuální schopnosti žen, usilovala spolková emancipační hnutí v Čechách rovnou o zpřístupnění nejvyššího možného stupně vzdělání. Skutečnost, že nebyla v dostatečné míře vyřešena otázka středoškolského dívčího studia, se tedy v plné míře projevila až po zpřístupnění univerzit ženám (Kádner, 1929, s. 435).

Padesátá a šedesátá léta, která znamenala novou fázi národního obrození a zároveň pád Bachova absolutismu, přinesla další rozkvět ve formě zavádění české výuky na školách všech stupňů. Kromě toho vznikaly také kulturně-vzdělávací spolky typu Hlahol, Sokol, Orel, Umělecká beseda a podobně. Ženy, jež žily zcela ve stínu mužů, si začaly pozvolna uvědomovat, že nedosáhnou větší svobody a samostatnosti, pokud nezískají nějakou profesi a neuplatní se na trhu práce. Klíčem k tomu jim mělo být svobodné a všem dostupné vzdělání. Vznikly dvě možnosti, jak docílit gymnaziálního vzdělání dívek. První cestou bylo zakládání dívčích středních škol prostým napodobením osnov chlapeckých gymnázií. Tento způsob razilo první dívčí gymnázium Minerva. Druhou cestou byla koedukace, tzn. zpřístupnění chlapeckých středních škol i dívkám. Roku 1897 byla za nesouhlasu většiny středoškolských ústavů připuštěna možnost hospitace dívek při vyučování (Drtina, 1909, s. 34). Dívky se však vyučování pouze účastnily a nemohly být pravidelně zkoušeny ani vyvolávány.

V roce 1871 tedy z tohoto popudu vznikl Ženský výrobní spolek, jež vedla Karolína Světlá, a kde ženám bylo umožněno získat jak všeobecné, tak specializované vzdělání (kreslířské, jazykové, kancelářské, ekonomické, ošetrovatelské a jiné). Tento spolek posléze začal vydávat plátek Ženské listy, jež se záhy stal velmi účinným nástrojem budoucích emancipačních snah.

Pro vzdělání dívek se od roku 1900 zřizovala lycea. Tento druh škol měl dívky připravit pro další studium a zároveň jim poskytl všeobecné uzavřené středoškolské vzdělání pro případ, že by nechtěly pokračovat v dalším vzdělávání (Kádner, 1929, s. 285). Většina žaček však v těchto školách spatřovala možnost přípravy k vysokoškolskému studiu. Samotná lycea byla roku 1922 zrušena a ve většině případů přeměněna na reálná gymnázia (Kádner, 1929, s. 292–293).

Ani koedukaci většina veřejnosti nijak nepodporovala a nepocítovala potřebu vyššího ženského vzdělání. A tak Moravský zemský výbor roku 1909 odhlasoval naprostý zákaz hospitování dívek na zemských reálkách (Kádner, 1929, s. 284). Navzdory tomu polemiky nad zavedením rovnocenné koedukace dále pokračovaly. V návaznosti na úspěchy koedukace v zahraničí byli někteří pedagogičtí pracovníci nadále přesvědčeni o její prospěšnosti (Dršina, 1909, s. 18).

V roce 1863 byla v Praze otevřena Vyšší dívčí škola zaměřená na ženy ze středních a vyšších vrstev. Byla to průlomová instituce, neboť nabízela ženám získat středoškolské vzdělání, i když bez maturity.

Druhá polovina devatenáctého byla vůbec plná emancipačních vzdělávacích snah, ačkoliv překvapivě nepocházely ze snah samotných žen, leč mužů. V této souvislosti tedy nelze opominout zvučné jméno Vojtěcha Náprstka, slavného mecenáše a filantropa. Jeho aktivity začínaly předvedením předchůdců dnešních domácích spotřebičů na výstavě na Střeleckém ostrově roku 1862 a zdaleka nekončily založením Amerického klubu českých dam (mimořádně existujícího dodnes) v roce 1865, „... jenž byl důležitým milníkem na cestě vedoucí na konci 19. století až k otevřeným dveřím vysokých škol.“ (Štrbáňová, 2007, s. 28) Klub fungoval jako centrum české, především ženské vzdělanosti – nabízel knihovnu s odbornou i krásnou literaturou, pořádal přednášky z různých oborů lidské činnosti a na lektorování se podíleli takoví velikáni, jako byli například Purkyně, Masaryk, Vrchlický, Holub a další. Klub také organizoval různé charitativní sbírky, akce, exkurze do továren, ale i nemocnic a sociálních ústavů, poskytoval informace o zahraničních (především amerických) emancipačních hnutích a vůbec zprostředkoval ženám vidět, slyšet a poznat do té doby netušené. Klub amerických českých dam společně s Ženským výrobním spolkem „vychoval“ ženy, které se později zasloužily o prosazení ženského vysokoškolského vzdělání nebo volebního práva žen (není bez zajímavosti, že na jeho aktivitách se podílela také Charlotta G. Masaryková).

2.1.2 Maturita a vysokoškolské studium

Skutečnost, že si ženy prosadily možnost vysokoškolského vzdělávání, byla jedna věc. Ovšem úplně jinou věcí byla možnost prosadit se následně na trhu práce. Tehdejší Rakousko-Uhersko například neumožňovalo ženám-lékařkám praktikovat. Zrovna tak jako složit maturitu byla věc spíše teoretická (povoleno od roku 1878). Ženy k ní byly připouštěny na chlapeckých školách, nicméně pro ně neexistovala škola, která by je na maturitu připravila.

Situace se začala pozvolna měnit k lepšímu v osmdesátých letech, a to zejména vlivem těchto faktorů (Štrbáňová, 2007, s. 28):

- jako důsledek demokratizace veřejného života,
- posílení mladočeské strany a vzniku sociálně-demokratické strany a
- rozdělení Univerzity Karlovy na českou a německou univerzitu (1882).

Spolek Minerva založený Eliškou Krásnohorskou s cílem založit gymnázium, které by připravovalo ženy pro vstup na vysokou školu, byl také významným milníkem na cestě vedoucí ke zpřístupnění odborného vzdělání ženám. Spolek organizoval sepisování petic za ustavení práva žen na studium – adresované Říšské radě. Pod silným společenským nátlakem Říšský sněm rozhodl o umožnění studia na Minervě, prvním dívčím gymnáziu ve Střední Evropě. V roce 1895 maturovalo prvních šestnáct „minervistek“. Ačkoliv cesta legislativy byla volná, ženy se v každodenním životě přesto stále setkávaly s netolerancí, výmluvným odmítáním při vstupu do školy či do profesního života a podobně. Cesta společenské, a především mužské tolerance, byla dlouhá a k úplnému otevření a zpřístupnění českých škol pro ženy došlo teprve v období první Československé republiky (1918).

2.1.3 Ženy-vysokoškolačky v první Československé republice

Jak bylo zmíněno výše, po roce 1918 ženám z legislativního hlediska již nic nebránilo ve studiu, a to i dalším, odborném, vysokoškolském. Co se však vždycky jeví být větší překážkou na cestě k prosazení něčeho, je všeobecné společenské mínění a stereotypy.

V prosazení se žen na trhu práce jim bránil „skleněný strop“, který můžeme definovat jako neviditelné bariéry či zábrany, které brání v postupu žen na vyšší pozice v profesním životě. Nejhůře se ženám prosazovalo v profesích jako je politika, státní správa, věda či právo, nemluvě o akademické profesní dráze. Na druhé straně nejsnadněji proniknutelným oborem bylo lékařství, ovšem opět to byly nepříliš atraktivní obory, ženy se prosadily do zubního, kožního nebo anatomického lékařství. Lze říci, že ženy v profesním životě končily vždy o stupínek níže než byla jejich kvalifikace – absolventky lékařských fakult končily jako asistentky, právnických fakult jako koncipientky, chemických fakult jako profesorky chemie a podobně.

Musela se opět vzdmout vlna nespokojenosti s tímto stavem a následně založit organizace a spolky hájící zájmy žen-vysokoškolaček – například Sdružení akademicky vzdělaných žen nebo Sdružení vysokoškolsky vzdělaných žen (tyto spolky podporoval například také T. G. Masaryk nebo J. Heyrovský).

2.1.4 Období komunismu

Šedesátá léta a období normalizace je období, které se může na první pohled zdát obdobím rovnoprávnosti žen a mužů na trhu práce. Zaměstnanost žen byla vysoká díky tomu, že každý měl povinnost pracovat. Nebyl to však výsledek péče o zrovnoprávnění profesního postavení žen a mužů. Jak Štrbáňová uvádí, zaměstnanost žen byla pouze uměle zvyšována v „ekonomicky a politicky znevýhodněných odvětvích“ (Štrbáňová, 2007, s. 31). Těmi byla například farmacie, učitelství, ošetrovatelství nebo badatelský výzkum. Právě v tomto období prý získal pojem feminismus poněkud negativní význam. Pokud se mluvilo o „feminizovaném“ oboru, předpokládalo se, že se jedná o pracovní místo ne příliš prestižní a ne příliš dobře finančně ohodnocené.

Mým postřehem je, což není jistě bez zajímavosti, že feminizované obory, jakými jsou v dnešní době školství nebo medicína, se vyznačují převládajícím procentem výskytu

žen, ale pouze na řadových, maximálně středně řídicích pozicích. Řediteli, inspektory, ministry, primáři a tak dále zřídka bývají ženy. K tomuto uvádí zajímavou poznámku také Štrbáňová, když na základě své zkušenosti uvádí, že na jejím bývalém pracovišti (ČSAV) podobně vedoucí místa a řídicí funkce zastávali muži. Ti se obklopovali schopnými a pracovitými ženami, kterým však bránili ve funkčním postupu. Ženy na těchto asistentských místech měla nižší platy než jejich mužští kolegové, navíc byly omezeny na využívání jiných podpůrných prostředků, včetně laboratoří nebo využívání práce sekretářek, což je také určitý způsob diskriminace na pracovišti. Co se mi zdá nejvíce absurdní, publikující asistentky a vědecké pracovnice prý k článkům připojovaly jména svých nadřízených, aniž ti by se na jeho vzniku jakýmkoliv způsobem podíleli.

Tuto situaci zapříčinila nemalou měrou také skutečnost, že vedoucí pozice, pokud byly svěřeny ženám, směly zastávat pouze členky KSČ. Výběr byl proto značně omezený. Malou možnost prosazení se přičítá Štrbáňová neexistenci ženské organizace, která by hájila zájmy žen a byla by schopná na tomto poli prosadit nějaké změny. Tehdejší Československý svaz žen byl jedinou takovou organizací, avšak úzce spolupracující s ústřední KSČ.

Jaký byl pohled (a nebojím se říci, jaký je pohled, neboť se s tím v praxi také setkávám) mužů na smysl jejich profesního snažení, dokládá další Štrbáňové zkušenost na pohled na tak sofistikovaném pracovišti (ČSAV), když muži prý často užívali věty typu: „... muži jsou lépe vybaveni pro koncepční práci a ženy svým smyslem pro detail a svou pílí se hodí na rozpracování jejich myšlenek.“ (Štrbáňová, 2007, s. 31)

Na druhou stranu, abychom přiznali této době něco pozitivního, pro pracující ženy existovala poměrně hustá síť jeslí a mateřských školek, které dnes pracujícím matkám tak chybí, a existovala také státem garantovaná možnost pečovat o nemocné děti (dnešní ošetřovné). Nicméně to nic neměnilo na podřadném postavení žen nejen v profesním životě, ve kterém jednotlivé ženy nemohly nic změnit a svou situaci nijak ovlivnit. Období komunismu byl z pohledu lidstva pouhý zlomek, avšak s jeho dědictvím se potýkáme dodnes.

2.2 Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi

Po stručném historickém nástinu vývoje zpřístupňování vzdělání ženám, bych se ráda zastavila u tématu aktuálního pro dnešní dobu, a sice vzdělanostních aspirací (tj. cílů, požadavků, nároků, které si žák či student sám pro sebe určuje, o jejichž splnění se snaží nebo je přímo očekává). Jsou totiž nahlíženy jako důležitý prvek v kontextu nerovností ve vzdělávání. Nahlížení této problematiky očima gender bylo však dlouhou dobu opomíjeno. Ještě v roce 2005 Buchmann a Park a další uvádějí, že mezi hlavní faktory ovlivňující vzdělanostní aspirace patří především (in Basl, 2006, s. 1):

- vzdělání a sociálně ekonomické postavení rodičů,
- média,
- vrstevníci,
- uspořádání a nastavení vzdělávacího systému v dané zemi (někteří autoři dokonce vyslovují hypotézu, že „čím více je stratifikovaný vzdělávací systém určitého státu, tím větší nerovnosti jsou ve vzdělanostních aspiracích žáků“) (Basl, 2006, s. 2).

Stratifikace vzdělávacího systému znamená jeho různorodost, větší počet různých druhů a stupňů školního vzdělání. Je také dána mírou jeho selektivity (tzn. jak hodně či málo si své žáky a studenty vybírá, jak snadno ne/prostupné je přijímací řízení) a rozdíly mezi jednotlivými typy škol (délka studia, výběr předmětů, vybavení škol, kvalifikace učitelů a podobně). Straková a Matějů upozorňují na vysokou míru stratifikace a selektivity českého školství, což má za následek produkci a reprodukci nerovností již při samotném formování vzdělanostních aspirací dokonce už u žáků základních škol (Straková, Matějů, 2006).

Ve srovnání např. se Spojenými státy americkými je český vzdělávací systém nadměrně stratifikovaný v tom smyslu, že v momentu výběru střední školy dochází k omezení dalších studijních možností (student, který si v patnácti letech vybere ekonomickou školu může jen velmi těžko jít později studovat medicínu). To znamená, že žáci a studenti jsou nuceni vybírat si svou budoucí nejen vzdělanostní, ale potažmo také profesní dráhu, v relativně nízkém věku. Česká republika je dle tohoto ukazatele

řazena mezi země s vysoce standardizovaným a stratifikovaným vzdělávacím systémem (in Basl, 2006, s. 4). Estevez-Ebe a jeho tým (in Basl, 2006, s. 5) se zabýval vztahem vzdělávacího systému a budoucího uplatnění na trhu práce a při své analýze definoval vysoce stratifikované vzdělávací systémy jako tzv. „specific skills systems“ (např. ČR, Německo), které způsobují produkci a podporují reprodukci vzdělanostních nerovností, a tzv. „general skills systems“ (např. USA), které jsou otevřenější a lépe reagují na změny na trhu práce. S termíny „specific skills systems“ a „general skills systems“ používá ve svém příspěvku Basl (např. Basl, 2006, s. 5)

Problematika nerovností ve vzdělání z hlediska vzdělávacího systému má i svoje velmi teoretickou stránku, kterou se široce zabýval Kerckhoff (in Basl, 2006, s. 3–4). Definoval dva přístupy: alokační a socializační model. Alokační model představuje hypotézu, že člověk je ve velké míře ve svém konání a rozhodování ovlivňován sociálními institucemi, ať už v pozitivním či negativním smyslu. Může dosáhnout pouze toho, co mu tyto instituce umožní. Naopak socializační model přisuzuje člověku větší míru autonomie v tom smyslu, že je to především on, kdo se rozhoduje o své budoucnosti a řídí ji. Je omezen pouze svými schopnostmi, dovednostmi, znalostmi, nadáním a socioekonomickým statutem. Modely jsou samozřejmě pouhou teoretickou konstrukcí, v praxi se vyskytují a působí zpravidla společně.

Je zde ještě jeden teoretický model, který dává do vztahu vzdělávací systém a vzdělanostní nerovnosti z pohledu kurikula. Kurikulum je to, co nám je předáváno ve školních lavicích ve formě učebních cílů, obsahu učiva, organizaci učiva, vyučovacích a studijních metodách a prostředcích, o způsobu kontroly efektivity výuky a hodnocení? (Palán, 2002, s. 106–107). Škola však je také nositelem tzv. skrytého kurikula, někdy chtěně, někdy nechtěně. Obsahem skrytého kurikula bývají často příklady chování mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem, chování učitelů k chlapcům a dívkám a podobně a právě tyto nezamýšlené obsahy školních osnov slouží k reprodukci vzdělávacích, socioekonomických a genderových a nerovností založených na odlišném fyziognomickém vzezření.

3 Sociální stratifikace – rozdíl mezi muži a ženami

3.1 Co je sociální stratifikace

Sociální stratifikace znamená společenské rozvrstvení. Pro lepší názornost si společnost můžeme představit jako egyptskou pyramidu (i když příklad pyramidy není již pro dnešní společnost výstižný), kde na vrcholu je pár vyvolených, mocných a bohatých, kteří však víceméně rozhodují o těch, kteří se nacházejí v nižších patrech - méně bohatých, méně mocných a méně privilegovaných. Sociální stratifikace v podstatě vyjadřuje nerovnoměrné rozložení prostředků ve společnosti, především vzácných statků, materiální i nemateriální povahy (bohatství, moc, prestiž). Protože se jedná o nerovné rozdělení, distribuci, nazývají se vzniklé nerovnosti distribuční (pojem používaný např. Šanderovou).

Se sociální stratifikací úzce souvisí další sociologický pojem, a sice sociální struktura. Sociální struktura je množina statusů a s nimi spojených rolí. Role vyjadřují práva, povinnosti a očekávané chování, které je od člověka v daném postavení vyžadováno. Společenská role je způsob našeho jednání, který je ostatními členy skupiny za jisté sociální situace očekáván. Chování člověka pak ukazuje, jak požadavky určité role plní. Člověk se roli učí nápodobou, ztotožněním, velkou úlohu zde mají zkušenosti z dětství (Giddens, 1999, s. 98–100).

Ve všech známých typech společnosti si vyskytuje určitá forma nerovností. Ať už to jsou majetkové rozdíly, rozdíly na základě věku, postavení, pohlaví a jiných ukazatelů. To znamená, že určité osoby ve společnosti mají vyšší společenský status než jiné. Neexistuje univerzální model, každá společnost na základě svého historického a společenského vývoje preferuje rozdílné charakteristiky. V jedné společnosti může být více ceněno mládí (např. západní společnosti tzv. vyspělého demokratického světa), jiná společnost bude více uznávat moudrost a laskavost stáří (např. některé africké kmeny). Termín sociální stratifikace je sociology používán k popisu těchto nerovností. Giddens definuje sociální stratifikaci jako „strukturovanou nerovnost mezi různými skupinami lidí“ (Giddens, 1999, s. 254). Přirovnává ji ke geologickému vrstvení

v zemské kůře, „jemuž se hierarchické řazení jednotlivých společenských vrstev podobá.“ (Giddens, 1999, s. 254)

3.2 Sociální stratifikace z pohledu gender

Sociologie se tradičně zabývala pouze čtyřmi systémy stratifikací: otroctvím, kastami, stavy a třídami. Rozdíly mezi muži a ženami byly dlouho, a to nejen sociologickou teorií, opomíjeny. Předmětem hlubších sociologických výzkumů z hlediska např. dělby moci, bohatství a prestiže, se staly teprve nedávno. Giddens uznává, že „... sama příslušnost k určitému pohlaví představuje jeden ze základních faktorů sociální stratifikace.“ Jde dokonce tak daleko, že tvrdí: „...neexistuje žádná společnost, v níž by muži nedisponovali v té či oné sféře sociálního života větším bohatstvím, statusem a vlivem než ženy.“ (Giddens, 1999, s. 273) Největším úskalím této stratifikace je, že jednak je daná (tzn. člověk se rodí biologickou ženou či mužem) a jednak jsou tyto skupiny ještě dále vnitřně stratifikované. Při zkoumání příčin, proč bylo toto téma tak dlouho opomíjené, dochází Giddens k názoru, že i když odjakživa byli muži ženám ve všech společnostech nadřazení (počínaje společnostmi sběračů a lovců), v dnešní době jsou třídní rozdíly tak významné, že „se nesporně do značné míry překrývají s nerovností obou pohlaví.“ (Giddens, 1999, s. 273)

Protože je žena, minimálně v určitých etapách svého života (dětství, nezletilost, mateřství), závislá na příjmu muže (otce, manžela), odvozuje se její třídní příslušnost od jeho (Ward, 1995, s. 34). Pozitivní skutečností však je, že přibývají domácnosti, v nichž má příjem ženy ze zaměstnání zásadní význam pro bezproblémové udržení chodu domácnosti, nebo žena má dokonce zaměstnání s vyšší společenským statutem než muž.

3.3 Ženy a muži – sociálně kulturní nerovnost

Ward vysvětluje, proč sociální stratifikace mezi ženami a muži byla tak dlouho opomíjeným tématem argumentací, že ve společnosti odjakživa existoval jakýsi mýtus o přirozené dělbě práce (Ward, 1995, s. 161). Při této přirozené dělbě práce muž vystupuje jako hlava rodiny, živitel, lovec a ochránce. Ovládá spíše veřejný prostor. Žena je potom ta, která se stará o teplo domova, vytváří muži zázemí pro jeho odvážné výpravy ven. Její vyhrazen soukromý prostor, kde je sice vládkyní, leč tuto svou nadvládu nemůže navenek demonstrovat – navenek je to vždy muž. Argument o odvěkém a „přirozeném“ uspořádání těchto rolí však již v dnešní moderní době neobstojí. Ženy se staly mužům rovnocennými partnerkami.

Toto stanovisko může být deklarováno navenek, avšak podle mého názoru je česká společnost stále ještě velmi tradiční v tomto smyslu. Souhlasím s Wardovou, která uvádí, že ženy si však často za reprodukci těchto společenských stereotypů mohou samy, když při výchově synů zdůrazňují, že kluci nepláčou, mají být silní, nezávislí, soutěživí a sebedůvěřiví (Ward, 1995, s. 74). Správné a hodné holčičky naproti tomu jsou takové, které jsou poslušné, hodné a tiché. Z těchto holčiček pak vyrůstají ženy submisivní, závislé, emocionální a náladové, pečující o druhé (což se někdy nemusí jevit jako jednoznačně pozitivní vlastnost). Jednoznačným argumentem pro zpochybnění tohoto „přirozeného“ uspořádání je skutečnost, že „role žen a mužů nejsou ve všech kulturách vymezeny stejně, což by být měly, pokud by šlo o důsledek přirozených rozdílů.“ (Šanderová, 2000, s. 22) Je zřejmé, že existují zásadní biologické rozdíly mezi ženami a muži – Šanderová však mezi těmito uvádí pouze jeden determinující rozdíl, a to je schopnost ženy porodit a kojit dítě. Jiné schopnosti, dovednosti a znalosti chápe spíše jako výsledek přirozených rozdílů mezi lidmi, nikoliv mezi ženami a muži. Například není zcela samozřejmé, že jakmile žena odstává dítě, je schopna se o něj postarat lépe než muž. V poslední době se navíc dozvídáme o hrůzných kauzách opuštění (počínaje ještě celkem odpovědným ponecháním dítěte v babyboxu konče pohozením novorozence u popelnic) a dokonce zabití dítěte.

Následná socializace (viz níže) má také významný vliv na utváření ženské či mužské identity. Rodiče tak „holčičí“ chování u dívek odměňují, posilují a (z jejich pohledu) „chlapecké“ chování odmítají, ba trestají – opět Ward uvádí několik příkladů (Ward, 1995, s. 159–164).

Další podnětný názor Šanderové si dovolím ocitovat, neboť bych ho vlastními slovy nevystihla lépe: „... různý status mužů a žen plyne především z hodnocení jejich schopností, které je zakotveno kulturně. I kdyby například byli muži skutečně soutěživější a lépe jim to logicky myslelo než ženám, není objektivně (tj. nezávisle na kultuře) dáno, že jde o vlastnosti hodnotnější či vhodnější pro status vůdce než kooperativnost a intuice; jde o symbolické hodnocení, které je v různých kulturách různé.“ (Šanderová, 2000, s. 22)

Sociální role (a nejen pouze ty ženské a mužské) se neustále mění. Vyvíjí se v kontaktu s každodenní realitou, liší se dle historického a kulturního prostředí. Ženy a muži a s jejich chováním spjaté očekávání je vhodným příkladem této proměnlivosti. Jak uvádí Giddens (Giddens, 1999, s. 37–38), změny v očekávaném chování se ale mohou lišit také v rámci jedné společnosti, rozuměj státu. Ačkoliv v západních demokratických společnostech je rovnost mezi ženami a muži legislativně zakotvena, v praktickém životě se formálně uznaná a reálná očekávaná chování liší. Očekávané chování, spíše to reálné, má následně vliv na další změny rolí. Šanderová uvádí několik příkladů stereotypního chování spojeného s očekávaným chováním určité role (Šanderová, 2000, s. 18):

- ženy dostávají za tutéž práci méně zapláceno, protože se předpokládá, že značnou část energie vynaloží na péči o domácnost a nemohou proto podat stejný výkon jako muži,
- mladé ženy bez ohledu na to, zda pečují o malé děti, obtížně nalézají zaměstnání,
- při rozvodu mají matky daleko větší šanci získat děti do své péče než muži bez ohledu na to, že v mnoha rodinách se dětem více věnuje otec.

4 Vzdělávací proces z pohledu gender

Na úvod této kapitoly si dovoluji ocitovat Hoskovcovou Horákovou, která se jako vystudovaná psychologka zabývající se výzkumem vývoje psychické odolnosti dětí: „Pokud voláme po rovných příležitostech a považujeme je za důležitou hodnotu našeho kulturního okruhu, musíme si uvědomit, že nejdůležitější práce v tomto směru nás čeká při výchově další generace. Uplatnění rovnosti šanci v nejrůznějších oblastech lidského života je velmi závislé na postojích, hodnotové orientaci a toleranci zúčastněných. Mnohé se může posunout na úrovni nás dospělých, ale trvalého výsledku dosáhneme až tím, že další generace bude považovat rovnost v příležitostech za samozřejmost, protože tak bude vychovaná.“ (Hoskovcová Horáková, 2007, s. 6) S tímto názorem se naprosto ztotožňuji. Tato práce sice obsahuje ve svém názvu pojem „vzdělávání dospělých“, avšak je nutné si uvědomit, že vzdělání začíná v raném věku, kdy je dítě velmi vnímavé vůči okolnímu prostředí, učí se nápodobou, tzn. ve velké míře přebírá vzorce chování, které vidí u rodičů. Je tedy nutné si uvědomit, že vychováváme novou generaci, která bude „utvářet“ svět. Co našim dětem předáme v dětství a mládí, to si s sebou ponese celý život, ať v pozitivním či negativním slova smyslu.

4.1 Socializační proces

Rozdíl mezi dívkami a chlapci, ženami a muži, bývá často vysvětlován biologicky. Říká se, že dívky se chovají jinak než chlapci, protože jsou od přírody jiné. Že chlapci mají v genech agresivitu, jsou dravější, hrají rádi soutěživé hry, zatímco dívky jsou tišší, tíhnou k hrám souvisejícím s pečováním o druhé a s jejich budoucím mateřstvím. Avšak vývoj dítěte není naprogramován v den jeho zplazení, velký vliv na něj má výchova v rodině i ve škole. Vědci a vědkyně se již dlouhá léta přou o to, do jaké míry jsou genderové rozdíly zapříčiněny biologicky a do jaké míry se děti stávají muži a ženami až působením výchovy a pod tlakem společnosti (např. Pavlík, 2007, s. 9–10).

Biologicky založené teorie předpokládají nějakou danou a víceméně neměnnou podstatu a jsou založeny na přesvědčení, že rozdíly mezi ženami a muži jsou především vrozené, a že ženy jsou přirozeně jiné než muži nejen v biologické, ale i v emocionální oblasti. Výhradní platnost tohoto hlediska zpochybňují názory o zásadním vlivu socializace (např. Giddens). Rozdíly prý plynou především ze socializace ve společnosti a lidé se učí žít ve společenství při vzájemné interakci - ženami a muži stáváme až výchovou. Jsem toho názoru, že ať už však hraje výchova roli naprosto zásadní či o něco menší, už od narození se k děvčátkům a chlapečkům chováme odlišně, a to má samozřejmě své důsledky.

4.1.1 Žena a muž jako sociologické role

Být mužem či ženou v určité společnosti znamená naplňovat společenské představy o mužství a ženství. Pavlík hovoří dokonce o „genderové identitě“ (Pavlík, 2007, s. 11), která ovlivňuje celý náš život, počínaje každodenními činnostmi jako je oblékání, česání, způsob stání, sezení, konče našimi sny, plány a aspiracemi. Když se člověk nechová v souladu s těmito normativními představami, s tím, co po něm chce společnost, bývá ženství či mužství dané osoby zpochybňováno bez ohledu na to, že biologický základ zůstává stejný (viz muž starající se s partnerkou rovným dílem o domácnost či muž pečující o dítě na rodičovské dovolené, žena na ředitelském postu nechovající se žensky – tj. razantně, nekompromisně apod.). Tyto příklady poukazují na to, že lidé umějí být tvrdí i milující a pečující bez ohledu na to, zda jsou to ženy či muži. Naše myšlení se však často orientuje spíše podle všeobecně vžitých, stereotypních představ o mužích a ženách než podle toho, s čím se v realitě setkáváme. A tak místo abychom těmto „výjimkám“ (kterých je mnoho) přizpůsobili naše představy, podivujeme se jim, možná je i někteří odsuzujeme a vyžadujeme dodržování tradičního rozdělení na mužské a ženské.

4.1.2 Formování genderové identity

V sedmdesátých letech se téma odlišné výchovy chlapců a dívek dostalo do centra pozornosti mnoha feministických badatelek a uskutečnilo se mnoho experimentů – např. D. Spenser, A. Kelly nebo J. Sunderland (in Pavlík, 2007, s. 36). Nedávno na České televizi 2 běžel cyklus dokumentů BBC nazvaný Lidské mládě. V jednom z jeho dílů byl ukazován experiment, v němž byly pozorovány mladé maminky při komunikaci se šestiměsíčním kojencem, které bylo jednou oblečeno do holčičích šatů a podruhé do šatů chlapeckých. Když se maminky domnívaly, že „hovoří“ s holčičkou, měly tendenci často se na ni usmívat a nabízely jí na hraní panenku. Navíc jí říkaly, jak je sladká a jemná. Když si myslely, že komunikují s chlapečkem, byly jejich reakce zcela odlišné a ženy nabízely chlapci vláček či jiné hračky, které považovaly za chlapecké.

Genderově odlišné hračky mají velký podíl na formování genderové identity. I zde se často má za to, že chlapci prostě chtějí autíčka a děvčata panenky. Děti ale nejsou od narození naprogramované, aby chtěli tu nebo onu hračku. Hračku jim do ruky vkládají rodiče, ony se rozhodovat nemohou, a tak rodiče určují, jaké hračky budou mít na výběr. Často i po tom, co se děti mluvit naučí, se nečeká na to, až si dítě o určitou hračku řekne, ale holčička dostane k narozeninám domeček pro panenky a chlapec dostane tank.

Vzpomeňme na hračkárny a katalogy hraček (např. reklamní leták Tesco, 17. 12. 2008). Jsou striktně rozdělené na oddělení pro chlapce s auty, stavebnicemi a zbraněmi a oddělení pro dívky s panenkami, kočárky, líčidly a šperky. Je to návod pro samotné dítě, kterou hračku si zde má vybrat. Již malé dítě ví, že vybrat si hračku z oddělení pro dívky se jaksi nesluší. Projeví-li dítě přání o hračku určenou pro druhé pohlaví, rodič mu dá okamžitě najevo, že volba není správná. Většinou bude tato prosba odmítnuta s tím, že to se pro holčičky/kluky nehodí. Větší svobodu v tomto mají dívky, u nichž je častěji tolerován výběr „chlapecké“ hračky, ačkoli např. i autíčka pro

dívky bývají jiná, než jaká dostávají chlapci, jde o auta-sanitky či auta, ve kterých lze vozit panenky. Pro dívky bývá zase obtížnější získat přístup k počítačům (počítačovým hrám). Dívkám je počítač pořizován průměrně ve vyšším věku než chlapcům, pokud vůbec. Chlapci, kteří projeví přání vozit na procházky v kočárku panenku či plyšovou hračku, podobně jako maminka s tatínkem vozí mladšího sourozence, bývají odmítnuti. Někdy bývá vyjádřena obava, zda nebudou homosexuální, když se zajímají o „holčičí“ hračky, ačkoliv paralela hry na rodičovství s homosexualitou postrádá veškerou logiku (Valdrová, 2007, s. 34).

4.1.3 Literatura pro děti a gender

Svou úlohu sehrává i literatura pro děti. Na Princetovské univerzitě ve státě New Jersey analyzovala skupina feministek knihy pro děti a mládež a texty určené pro základní školy a zjistila, že zhruba třikrát častěji jsou hlavními hrdiny chlapci a 100 % matek z učebních textů bylo v domácnosti, ačkoliv ve skutečnosti 40 % amerických žen chodí do zaměstnání (Smetáčková, 2007, s. 44). Jiná feministická skupina zjistila, že knížek určených dívkám vychází méně než knížek pro chlapce. Autoři a vydavatelé se bránili tím, že dívky čtou všechno, zatímco chlapci pouze literaturu chlapeckou (Belotti, 2000, s. 22–30).

Velmi omezenou škálou typů ženských hrdinek nabízí i klasické pohádky. Dětem se předvádí mírné, nevýrazné, pasivní ženy, které se zaměstnávají pouze svou krásou. Naopak mužské postavy jsou aktivní, silné, čestné a inteligentní. Zamysleme se nad příklady nejznámějších pohádkových žen (Franz, 1998, s. 22–38). Červená Karkulka je tak hloupá, že nerozezná vlastní babičku od vlka. Sněhurka je prototypem uvězněné ženy v domácnosti, která nemá, kam by šla. A tak vaří, pere, uklízí a čeká, až se její mužský protějšek, sedm trpaslíků, vrátí z práce mimo domov. Ačkoliv je nabádána, aby nikomu neotevírala, otevře stařeně a vezme si od ní hřebínek, nástroj pro zušlechtění své krásy (model ženy bez rozhledu, která se nechá obalamutit podomními

prodejci cetek). Je nepoučitelná a tato situace se opakuje třikrát, i když se při každém předchozím „nákupu“ spálí. Další ze známých pohádkových postav, Popelka, je hodná, úslušná, ústupná a tichá, neschopná udělat cokoliv pro zlepšení svého osudu. Jejím největším kladem, stejně jako v případě Sněhurky, je její krása.

Všechny tři jmenované ženy čekají na vysvobození mužem, který se objeví ve správný čas na správném místě. Výše uvedené příklady ukazují, jak rozdílné jsou podmínky pro vývoj dívek a chlapců.

Socializace podle genderu začíná ihned po narození, a k rozdílnému přístupu rodičů k synům a dcerám se přidávají další nespočetné kulturní vlivy, které posilují rozdíly a nerovnost mezi pohlavími. Právě proto je důležitá úloha vzdělávacího systému, kde může dojít k citlivému ošetření těchto rozdílů a k nápravě nerovností.

4.2 Výuka na školách a gender

Jak již bylo řečeno výše, škola může a měla by výrazně přispět k uplatňování politiky rovných příležitostí. Smetáčková dodává, že k účinnému a spokojenému uplatňování rovných principů samozřejmě patří vzdělávat se v problematice gender, citlivě ošetřit genderová specifika chlapců a dívek, která se při výuce projeví, a reflektovat vlastní genderově stereotypní uvažování (Smetáčková, 2007, s. 49). Vyučující, kteří se domnívají, že genderový pohled na realitu pro svou výuku nepotřebují, budou výuku vést pod vedením genderově stereotypního myšlení a nevědomky budou reprodukovat nerovnost. Naopak ti, kdo si nerovných šancí v dětském kolektivu budou všimnout a nenásilným a poutavým způsobem dokážou tyto bariéry odstraňovat, budou moci ze získaných zkušeností těžit příklady pro tvorbu a přípravu hodin na různá témata.

4.2.1 Alternativní vzory při výuce

K genderově pozitivní výuce patří také předkládání alternativních vzorů. Jak jsme si již řekli, těch tradičních je převaha a netradiční je třeba aktivně vyhledávat. Pokud se vyučujícím zdá, že jich nemohou dostatek objevit, mohou se pokusit mladším dětem tradiční příběhy a pohádky převyprávět tak, aby byly genderově citlivější. Takového pokusu jsem byla svědkem na své praxi ve Waldorfské škole v Pardubicích a musím konstatovat, že ač ze začátku byly děti poněkud zaražené, nakonec si výuku moc užily a snad si i uvědomily, jak jsou role v každodenním životě snadno přenositelné. Učitelé a učitelky starších studentů a studentek mohou k takovému pokusu vyzvat je. Stačí otočit rody, udělat z ženských postav mužské a z mužských ženské. Tím se obvykle ukáže absurdita některých ženských postav. Pro genderově vyvážený příběh však je třeba nespojovat negativní ani pozitivní vlastnosti s určitým pohlavím.

Smetáčková doplňuje, že je vhodné dbát na komunikaci mezi pohlavími a na vyjádření vlastních přání a vůle hrdinů i hrdinek. U ženských hrdinek neustále neodkazovat ke kráse a sňatku s princem a u mužských hrdinů nezdůrazňovat sílu a odvalu na úkor schopnosti vyjádřit obavy a další city (Smetáčková, 2007, 45).

4.2.2 Pozornost a školní výsledky

Valdrová zmiňuje zajímavý výzkum vlivu výuky na utváření ženské osobnosti (Valdrová, 1999, s. 56–58). Výzkumnice na základě nahrávek svých kolegyně a kolegů zjistila, že výuka je zaměřena mužsky a vyučující věnují o jednu třetinu času více chlapcům než dívkám. Sama byla až do poslechu své nahrávky přesvědčena, že dívkám i chlapcům věnuje stejnou pozornost. Chlapci bývají častěji vyvoláváni či pověřováni složitějšími úkoly, aby byla zvládnuta jejich neposednost a zamezilo se jim ve vyrušování.

Rozdílně jsou posuzovány také výsledky chlapců a dívek. Panuje představa, že dívky jsou ve škole pečlivější, snaživější a hodnější. Pokud se však ve třídě vyskytne dívka, která vyrušuje, je neposedná nebo projeví např. agresivitu, dostává se jí důraznějšího napomenutí a větších trestů, než by se ve stejném případě dostalo chlapci. K chlapcům bývají vyučující v takovém případě tolerantnější, protože zlobení se od nich očekává, „kluci jsou prostě takoví“. Obecně se má též za to, že dívky dříve dospívají. To s sebou nese nižší toleranci ke špatným výsledkům. O chlapci, který má špatné známky na střední škole, se předpokládá, že ještě dospěje, že se vzpamatuje později a ještě má šance vystudovat vysokou školu. Nad dívkami, které mají špatné známky na základní a střední, je zlomena hůl, jakoby dívky neměly právo na chyby, jako by měly jen jednu šanci. Pokud jí nevyužijí a sejdou na špatnou cestu, nemohou se už vrátit. Dívky, zvláště ty, které touží po vysokoškolském vzdělání, se cítí pod velkým tlakem, který jim nedává možnost experimentovat. Vědí, že pokud jednou selžou, může být zpochybněno jejich nadání a intelekt. Bojí se, aby nesešly na scestí a nepokazily si budoucnost (Hermann, 2000, s. 85–97).

4.2.3 Chybějící alternativní vzory v učebnicích

K utužování genderových stereotypů a nerovností v České republice stále přispívají genderově necitlivé učebnice. Ve slabikáři pro první třídy nakladatelství Alter si můžeme přečíst následující básničku Jiřího Žáčka (Žáček, Zmatlíková, 1997, s. 40):

„K čemu jsou holky na světě:

Aby z nich byly maminky,

Aby se pěkně usmály,

Na toho, kdo je malinký.

Aby nás měl kdo pohladit,

A vyprávět nám pohádku.

Proto jsou tady maminky,

Aby náš svět byl v pořádku.

Páni kluci jsou tu k tomu, aby svět byl veselý.

Vystartují ráno z domu,

Jako když je vystřelí.

Neleknou se blesku, hromu,

Nevadí jim mráz a led.

Páni kluci jsou tu k tomu,

Aby se svět točil vpřed.“

Děti se učí, že očekávání společnosti se liší podle genderu, a protože to, co je jim ve škole předkládáno, se může jevit jako jediná platná společenská norma, berou si to následně za vlastní a přizpůsobují se. Úkolem genderově citlivé výuky samozřejmě není to, aby z holek nebyly maminky, ale to, aby i z kluků byli tatínci, aby se vědělo, že i holky či maminky mohou být nebojácné, a zároveň však že není slabostí, pokud se někdo bojí, ať už je to chlapec či děvče, a se svými obavami se může svěřit. Falešnou představou, která podporuje genderovou hierarchii, je i obecné tvrzení, že díky pánům klukům se točí svět. To, co nám tato věta nepřímou sděluje je, že smyslem života žen je být tu pro druhé a smyslem života mužů a chlapců je prosadit se ve světě.

Genderové necitlivosti nacházíme nezdědka v jazykových učebnicích, a to především těch, které byly napsány v České republice. Na materiálech importovaných ze zahraničí je často patrná snaha o genderovou neutralitu a podporu rovných příležitostí. Bohužel, v českých učebnicích se setkáváme spíše s opakem. Např. učebnicí Angličtina pro jazykové školy nás provází rodinka Prokopových, která je prototypem tradičního uspořádání rodinných vztahů (Peprník, 1994).

U členů rodiny jsou zdůrazňovány genderově stereotypní vlastnosti. Již v první lekci se dozvídáme, že Mr. And Mrs. Prokop jsou velmi šťastní lidé – mají krásnou dceru a chytrého syna. Každá mladá dívka je krásná, ale jejich dcera je velmi přitažlivá. Jack, její přítel, je proto velmi šťastný mladý muž. K studentkám a studentům se dostává poselství, že u žen je důležitý vzhled a u mužů inteligence a dobrý partnerský vztah spočívá v tom, že šikovný a inteligentní muž získá krásnou ženu.

V učebnici francouzštiny *On y va*, která je novější a u níž bychom očekávali posun sexistického obsahu, jsou v třetí lekci dva paralelní texty popisující dva modely rodiny (*On y va*, 2007). První z nich popisuje klasickou rodinu, kde otec chodí do práce a matka se stará o domácnost. Matka je popisována jako usměvavá a šťastná. Děti jsou ještě malé a rodina tráví večery pospolu v klidu a míru. Ve druhém textu je popisována „moderní“ rodina (uvozovky naznačují záměrnou ironizaci). Jediným rozdílem je to, že žena zde chodí do zaměstnání. Nemá se kdy postarat o rodinu a psa, večer jsou všichni unavení a ztrhaní a nemají chuť spolu mluvit. Studenti a studentky se tak nepřímou dozdívají, že když žena se začne starat o profesní kariéru, trpí tím rodinný život a pohodlí všech členů rodiny.

Také jazyk, který se ve školách používá, bývá často diskriminační. Studijní řády jsou psány pouze v mužském rodě, maturantky dostávají stužky s nápisem *maturant roku XXXX*, chlapci, kteří chtějí vystudovat střední zdravotní školu, mohou získat pouze titul *zdravotní sestra*. Výskyt tohoto jevu má své pojmenování, a sice generické maskulinum. V České republice se o jeho prosazení zasloužila především Valdřová (Valdřová, 2007, s. 25).

4.2.4 Diskriminace ve školách

Na příkladech několika situací, do nichž se dívky a chlapci na středních a základních školách dostali, si můžeme ukázat, jak mohou fungovat rozdílně nastavená kritéria pro jednotlivá pohlaví. Jde o skutečné příběhy dnešních mladých lidí, kteří opustili lavice středních škol nedávno a lze předpokládat, že se od příběhů dnešních náctiletých zásadně neliší. Jedná se o situace, se kterými jsem udělala zkušenost já osobně (dokonce na bakalářském stupni studia), nebo které mi zprostředkoval můj synovec, který studuje pardubické Sportovní gymnázium. Nejednalo se o cílený empirický výzkum pro účely této práce. Níže uvedené zkušenosti uvádím pro dokreslení obrázku

výuky na středních školách a dosud zažité genderové stereotypy v myslích mnoha učitelů a profesorů (ač vzdělaných lidí).

Třída se rozdělovala do volitelných předmětů. Studenti a studentky si mohli vybrat mezi literárním a infromatickým seminářem. Do infromatického semináře se přihlásilo příliš mnoho lidí, a proto byly dívky požádány, aby přešli do semináře literárního, protože to pro ně nebude tak nepříjemné, jako by to bylo pro kluky.

Tento příklad ukazuje, že u dívek se stále předpokládá, že se zajímají o humanitní předměty a technické jsou jim cizí, ačkoli samy vyjádří jiné přání. Nejen, že je jim zamezen přístup do některých oblastí, ale není respektována jejich vůle (není jim dopřán vlastní hlas) a předpokládá se, že to budou ony, kdo se přizpůsobí nepříznivým podmínkám, nikoliv chlapci nebo vyučující.

Do volitelného předmětu etika na jednom nejmenovaném gymnáziu na Pardubicku se přihlásily samé dívky a jeden chlapec. Na první hodině si učitel povzdechl, že je mu líto, že vidí jen skoro samé dívky, protože etika je předmětem spíše mužským, stejně jako filozofie.

Stále je podříváno sebevědomí dívek a jsou snižovány jejich intelektuální schopnosti v některých oborech. Stává se, že pokud udělá chybu v matematice chlapec, je to považováno za zbrklost či výjimečnou nepřesnost, udělá-li chybu děvče, je vysvětlením to, že nemá na matematiku buňky. Podobný příklad se může stát i chlapcům v předmětech považovaných za spíše ženské. Někdy vyučující kladou na to pohlaví, o kterém se domnívají, že nemá na jejich předmět od přírody talent, nižší nároky, a tak se tato skupina naučí skutečně méně. Dívky z jedné brněnské školy uváděly tento výrok svého učitele fyziky: „Chlapci to pochopí, děvčata se to naučí nazpaměť.“

Na stejném pardubickém gymnáziu si dívky stěžovaly, že učitel biologie se chová přívětivěji k atraktivním dívkám a pokud si oblečou minisukni a nechají se vyzkoušet, zkouší je pan učitel velmi krátce a dostanou jedničku. Třídní učitelka, na kterou se obrátily, řekla: „Ale děvčata, to určitě přeháníte.“

Když jsem vyslechla tuto zkušenost, napadla mě hned zkušenost týraných žen svými partnery, které také, když už se odhodlají, a násilí na nich páchané ohlásí, policie ani okolí jim často nevěří a jejich situaci zlehčuje, mnohokrát je dokonce nařkne ze lži. Pokud se samy dívky pokusí diskriminaci řešit, je jejich zkušenost zlehčována a mnoho se pro řešení problému neudělá. Dívky se tak učí, že jejich problémy jsou nedůležité, že diskriminace je vlastně přirozená a že bojovat tzv. ženskými zbraněmi, jako jsou minisukně a velké výstřihy, je v pořádku, dokonce se to snad od nich očekává. Podobně může být zlehčen samozřejmě i problém týkající se celé třídy či jenom chlapců. I takové jednání подрývá výchovu k rovnosti, protože v sobě obsahuje poselství říkající, že ten, kdo je autoritou, kdo má moc a je silnější, nemusí naslouchat těm, kdo jsou mu podřízeni, kdo nad ním moc nemají a jsou slabší. U chlapců může být problém sice respektován, ale zameten pod koberec výrobky typu: „Jste přeci chlapi, tak se s tím nějak poperte a nechoďte si stěžovat jako báby.“ A tak se chlapci učí, že mají problémy hrdě vydržet, neřešit je a hlavně se nevyjadřovat o svých pocitech.

4.2.5 Genderově citlivá výuka

Vyučující (Smetáčková, 2007, s. 46–48)

- snaží se reflektovat odlišný přístup k dívkám a chlapcům
- respektuje rozdíly mezi pohlavími, ale a priori je nepředpokládá
- usiluje o rovný přístup k chlapcům i dívkám, avšak k specifikům pohlaví, která se v jeho hodinách projeví, se snaží přistupovat citlivě a tak, aby podpořil/a chlapce či dívky tam, kde se cítí být nejistí/é
- vyvaruje se genderově stereotypních výroků („Na dívku je to slušný výkon.“, „Kluci jsou prostě takoví.“)
- vyhledává genderově nestereotypní učební materiály
- pokud v používaných učebních materiálech objeví genderové stereotypy, mluví o nich s dětmi, zpochybní jejich samozřejmost

- vyhledává alternativní genderové vzory pro chlapce i dívky, např. ženy kosmonautky, muži na rodičovské dovolené apod., kterými rozšíří dětem možnost volby vlastní budoucnosti
- nežadává genderově stereotypně rozdělené úkoly, např. holky vyšívají, kluci zatloukají hřebíky, či na školních výletech holky uklízejí a kluci jdou do lesa na dříví.

U některých předmětů se osvědčila oddělená výuka chlapců a děvčat. Jedná se především o technické předměty, ve kterých se dívky cítí nejistě a neodvažují se příliš projevovat, aby neudělaly chybu a nebyly zesměšněné. Proto se doporučuje pro hodiny matematiky, fyziky a informatiky sloučit dívky a chlapce z různých tříd tak, aby se vytvořily stejnopohlavní skupiny. V případě, že jsou vytvářeny seminární skupiny, zvolit jako kritérium dělení právě pohlaví.

4.3 Výuka gender

Učit se genderu neznamená učit se určitému penzu vědomostí. Znamená to pěstovat schopnost vnímat svět, který tvoří ženy a muži, které a kteří nějakým způsobem jednají, jsou svým okolím hodnoceni/y. Pro volbu, jak prožijí své životy, jsou jim některé cesty otevřené, jiné jsou méně dostupné a ještě jiné jsou zcela uzavřené, a to všechno úzce souvisí s jejich genderem, tedy tím, zda je okolí vnímá jako muže či jako ženy. Životy mužů a žen nejsou životy lidí, vždy jde o život určité ženy či určitého muže, která/ý žije v určité společnosti. To znamená, že na ženy i muže působí jistá společenská očekávání, jsou jim předkládány modely ideálních žen a ideálních mužů, je na ně vyvíjen nátlak, aby se těmto očekáváním a modelům přizpůsobili, ale přesto se každá jednotlivá žena liší od jiné ženy, stejně jako se liší muž od muže. A někdy je rozdíl mezi jednou a druhou ženou větší než mezi určitou ženou a určitým mužem. Společenské tlaky se střetávají s individuálním nastavením a utváří se muž či žena, vždy však naprosto jedinečná bytost.

Proto model, který by měl naplňovat genderově pozitivní hodiny a hodiny výuky gender, by měl být pluralismus. Vyučující nemůže předložit „správný“ model vnímání světa. Je pochopitelné že sám/a bude mít představu o tom, jak by mělo vypadat ideální uspořádání světa. Úkolem učitelek a učitelů ale není předat svůj názor, ale podpořit své studenty a studentky, aby si byli schopni kriticky vytvořit názor vlastní, který budou schopni/y podpořit vhodnými argumenty.

Výuka gender je zároveň výchovou k toleranci a k rovnosti (nejen) mezi pohlavími. Tím, že zpochybňuje stereotypy a předkládá širokou škálu alternativních modelů, napomáhá též ke svobodné volbě mladých žen a mužů, jak chtějí prožít svůj život, jak si chtějí uspořádat své partnerské vztahy a jakou si v budoucnu chtějí zvolit profesi (Smetáčková, 2007, s. 50). Boří staré hranice tradičních rolí a oblastí vymezených ženám či mužům, do kterých bylo pro mnohé těžké se napasovat či kvůli kterým byli/y diskriminováni/y a nemohli dosáhnout toho, o čem snili nebo toho dosáhli. Avšak s vynaložením neskutečně většího úsilí, než které by bylo potřeba, kdyby tyto svazující hranice neexistovaly.

Výuka gender tedy znamená především pozorování světa a společnosti, ve které žijeme. Jsou to hlavně otázky a hledání odpovědí o tom, co znamená být mužem a co znamená být ženou. Jak jsou ženy a muži prezentováni/i v médiích či v našich učebnicích? Jak jsou zobrazeni/i? Odpovídají charakteristiky mužů a žen z médií a učebnic tomu, co známe ze svého okolí? Vyhovuje nám uspořádání vztahů mezi muži a ženami? Co případně můžeme udělat pro změnu?

Představení gender problematiky ve školách se může stát součástí téměř jakéhokoliv předmětu. Nejbližší k tomu však jistě budou mít vyučující humanitních a sociálně vědních oborů. Smetáčková uvádí vhodné příklady, jak s gender ve výuce pracovat (Smetáčková, 2007, s. 53): v hodinách literatury je možné se zaměřit na odlišnost prezentace mužských a ženských hlavních postav či na množství žen autorek v poměru k mužům autorům v čítankách a učebnicích. Při výuce jazyků lze různá genderová

témata zvolit jako předmět konverzace, či se lze pozastavit nad genderově stereotypními cvičeními, obrázky a texty, které se ještě často v českých učebnicích objevují.

Ačkoliv, jak bylo uvedeno výše, neznamená výuka gender memorování znalostí, ale spíše kultivaci pohledu na společnost, je třeba se seznámit s některými pojmy. Lze však předpokládat, že ani po uvedení definice slova gender nebude studentům a studentkám jeho význam zcela zřejmý. Pochopení přijde později v souvislosti s naučeným pozorováním poměrů vztahů a postavení žen a mužů ve společnosti.

4.3.1 Diskuse

Základem výuky genderu by se měly stát diskuse. Podnětem pro ně mohou být citáty či texty, a to jak feministek či feministů, tak i autorů či autorek zaměřených proti feminismu či podporujících nerovnost a biologizující přístup k rozdílům pohlaví. Studentky a studenti se zamyslí nad tím, jak danému textu porozuměli, zda s ním souhlasí či nikoli, jak se obsah textu slučuje s tím, co znají ze své zkušenosti, a co mohou teď i v budoucnosti udělat pro změnu, pokud článek vypovídá o skutečnosti, která se jim nelíbí. V diskusi se pak pokouší text buď obhájit, nebo zpochybnit. Vhodné jsou především texty, které se svým obsahem týkají toho, co studenty a studentky v daném věku zajímá – partnerské vztahy, tělo a móda atd. Studující si mohou texty najít sami v denním tisku, v časopisech určených speciálně mužům či ženám nebo v beletrii. Jako úkol jim lze zadat, aby se při hledání textů zaměřili na způsob vyobrazení mužů a žen na ilustračních fotografiích k článkům, na genderově

odlišné vlastnosti prezentované v člancích, na typy otázek kladené v rozhovorech se známými osobnostmi mužů a ženám apod.¹

4.3.2 Aktivní zapojení do výuky

Pro výuku gender je důležité, aby se ke slovu dostali všichni, aby bylo zřejmé, že názor každého studenta a každé studentky má právo zaznít. Při výuce výše uvedených předmětů jsme se účastnili např. těchto aktivit: je vhodné třídu rozdělit do menších skupin. Skupiny mohou být vytvořeny na základě rozdílných pohledů na určitou problematiku (pro feminismus vs. proti feminizmu, upozorňující na nerovné příležitosti vs. popírající nerovnost příležitostí) nebo jako týmy připravující dílčí podtémata k tématu hodiny (téma: rovné příležitosti mužů a žen na pracovním trhu, podtéma I: prohřešky zaměstnavatelů proti rovným příležitostem, podtéma II: nerovné rozdělení práce v domácnosti, podtéma III: rozdělení žen a mužů na trhu práce).

Aby měl opravdu každý a každá prostor k vyjádření svého názoru, může být studujícím zadán citát či otázka a ponecháno několik minut na to, aby na papír zaznamenali, co je k danému tématu napadne. Anonymní odpovědi může vyučující vybrat a vyhodnotit, v případě potřeby může požádat, aby bylo na papíře uvedeno

¹ Při svém bakalářském studiu jsem absolvovala předmět Gender Studies (vedla Prof. Ph.D. Milena Lenderová, CSc.) a výběrový předmět Literary Theory (vedla doc. Libora Oates-Indruchová, Ph.D.). Musím říci, že oba předměty byly velmi přínosné, zprostředkovaly mi úplně jiný pohled na společnost, uspořádání vztahů mezi ženami a muži a možná i trochu inspirovali k mému pozdějšímu zájmu o tuto problematiku, a přitom tak nenásilným způsobem, že si každý student mohl z výuky odnést to, co bylo užitečné právě pro jeho život.

pohlaví odpovídající/ho. Nebo může některé ze studentů a studentek, popřípadě všechny, vyzvat, aby svou odpověď prezentovali. Nikdy však nesmí odpověď či úvahu hodnotit jako správnou či špatnou. Vhodná je pouze pochvala za zajímavou, logicky konzistentní, argumenty podloženou odpověď apod. Pokud vyučující s odpovědí nesouhlasí, není to podnět k pokárání a předání „správného“ názoru, ale podnět k diskusi, kde nejde o osobní sympatie či antipatie nebo o uplatňování moci a autority, ale o kladení a opětné zpochybňování argumentů. Vyučující nepředává neměnné pravdy a fakta, ale prezentuje svůj názor, svou zkušenost. Moderuje diskusi a zadává podněty. Vždy musí zůstat prostor pro různé názory, ať jsou v souladu či rozporu s tím, co říká vyučující. Úkolem výuky gender i genderově pozitivní výuky není převrácení nerovností, aby z mužů byli otcové v domácnosti a z žen dravé podnikatelky, ale podpora možnosti svobodné volby, kdy se mohou dívky a chlapci stejně tak dobře rozhodnout pro tradiční role, pokud jim vyhovují, jako pro ty alternativní, a také kultivace těch vlastností, které jsou jinak u dívek či chlapců potlačovány.

4.3.3 Domácí úkoly

Mají-li studentky a studenti získat genderovou perspektivu pohledu na společnost, nebude jim pravděpodobně stačit několik málo hodin, které jim budou pro výuku gender ve vyučování vyhrazeny. Důležitá jsou jejich vlastní pozorování a jejich vlastní zkušenosti. Také kvalitní diskuse bude vyžadovat dlouhodobější přípravu a přemýšlení. Proto je dobré iniciovat aktivity studujícím předem. Vyhlásit téma příští diskuse s týdenním předstihem, doporučit a zapůjčit literaturu, ze které lze čerpat, vyzvat studentky a studenty k tomu, aby se zaměřili genderovýmá očima na některou z oblastí každodenního života a udělali si poznámky ke svému pozorování (např. Sledujte televizní noviny, v kolika příspěvcích vystupovaly ženy a v kolika muži? Jakých témat se tyto příspěvky týkaly? Nebo Kolik času denně věnuje odpočinku a svým zálibám matka a kolik otec? Je tato doba odlišná od toho, co by si oni sami

představovali? Jak to zdůvodňují?). Zajímavé bývají také ankety, kde se studující mohou ptát svých vrstevníků a vrstevnic, sourozenců, rodičů, ostatních vyučujících na genderová témata, která je zajímají.

5 Vzdělání a zaměstnanost žen s ohledem na situaci v České republice

Na začátek kapitoly si dovolím poměrně rozsáhlou, avšak pro účely této práce z mého pohledu neopominutelnou citaci: „Status ženy s sebou nepochybně nese ve srovnání s muži řadu nevýhod, jež se týkají řady oblastí sociálního života – pracovních příležitostí, vlastnictví majetku, příjmů atd. ... U valné většiny žen závisí jejich přístup ke společenským a ekonomickým privilegiím především na postavení jejich rodiny, respektive muže, který stojí v jejím čele. I když současné ženy sdílejí určité společné vlastnosti, plynoucí z jejich ženství jako takového, nebývá jejich hmotná situace určena jejich vlastním zaměstnáním, ale spíše zaměstnáním jejich otců a manželů.“ (Parkin, in Giddens, 1999, s. 273) Na druhou stranu výzkum Normana Booneyho (1992) přinesl překvapivé výsledky, když ukázal, že „ženy s vyššími příjmy mají obvykle dobře situované partnery a že manželky odborníků a řídicích pracovníků většinou vydělávají více než jiné zaměstnané ženy.“ (in Giddens, 1999, s. 274)

Formální vzdělání, které získáme v průběhu školní docházky již dnes vliv především informačních technologií nestačí. Musíme se neustále vzdělávat a rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Osoba, které se nebudou účastnit dalšího, ať už profesního nebo neformálního zájmového vzdělání, neobstojí do budoucna na trhu práce. Faktory, které ovlivňují naše rozhodnutí o účasti či neúčasti na dalším vzdělávání, jsou různé. Ženy jsou ovlivňovány hlavně sociální situací rodiny a rodinným prostředím (vzdělání jim vezme čas, který by jinak mohly věnovat rodině). Jinak zde působí celá řada dalších faktorů (věk, úroveň dosaženého vzdělání, trh práce, ráz regionu apod). Je třeba zkoumat odlišnosti v přístupu k nejen dalšímu vzdělávání mezi jednotlivými sociálními skupinami. Jen tímto způsobem je možné zjistit, kde působí různé bariéry.

Česká republika patří mezi země, jejíž obyvatelstvo vykazuje nízkou míru počátečního vzdělání – pouze malá část obyvatelstva dosáhla ve škole terciárního vzdělání.

Zároveň patří Česká republika mezi země s velmi nízkou účastí na dalším vzdělávání a v Evropě zastává 21. místo za 25 zemí (Matějů, Straková, 2006, s. 116). Rozdíly v celkové úrovni vzdělání mezi různými skupinami obyvatelstva jsou většinou odrazem společenské a ekonomické úrovně dané země. Rozdíly mezi různými skupinami najdeme všude na světě, záleží však na míře jejich odlišnosti. Státy se proto snaží svými politikami tyto rozdíly snižovat a zajistit rovný přístup všech skupin ke vzdělání.

Ve všech státech Evropy se v dnešní době výrazně prosazují politiky rovných příležitostí pro muže a ženy. Poměr účasti žen a mužů na vzdělání v České republice nevýznamně odlišný ve prospěch mužů. Nejvyšší rozdíl je možné spatřit ve věkové skupině 55–64 let, což však může být dáno kratší dobou ekonomicky produktivního života žen oproti mužům (Valdrová, 2006, s. 83). Samozřejmě obdobný rozdíl bychom našli i u mladších žen, které zřejmě jsou příliš ochotné ve věku typickém pro zakládání rodiny věnovat čas dalšímu vzdělávání.

5.1 Ženy jako riziková skupina zaměstnanců

Přes veškerou emancipaci žen a práva, kterých za minulých sto let dosáhly, zůstává do dnešní doby pro větší část z nich těžiště jejich působnosti v soukromé sféře. I když mají svá zaměstnání, je to často považováno pouze jako přínos ve formě druhého příjmu pro domácnost, nikoliv jako znak jejich společenské prestiže, nástroj kariérního růstu či jako něčeho, co je naplňuje a dává smysl jejich životu, jako je tomu u muže. Jejich svět se točí a má točit kolem rodiny, dětí a domácnosti. Naproti tomu muži jsou ti, jejichž výsadou je život veřejný, mimo rodinu. Na celém světě jsou to většinou oni, kdo rozhoduje o distribuci moci, bohatství a příjmů.

Tato skutečnost z žen dělá i „rizikovější“ pracovní sílu z pohledu zaměstnavatelů, neboť menší úroveň příjmů předurčuje ženu např. k tomu, že to bude ona, kdo zůstane při onemocnění doma s dítětem.

5.1.1 Autorčiny zkušenosti

Pracuji jako personalistka v jedné velké pardubické společnosti a ze své praxe mohu potvrdit, že jako nejzásadnější problém svých nerovných šancí vidí ženy na mateřské a rodičovské dovolené právě v možnosti návratu na trh práce. Není se čemu divit, několikaletý pobyt v domácnosti staraje se o děti a manžela ženu velmi hendikepuje při jejím návratu do pracovního života, a to bez ohledu na její předchozí úroveň vzdělání. Je to dáno příliš rychlým vývojem nových technologií nutných pro výkon mnoha profesí a stále novými poznatky z řady oborů. Žena, která je doma tak v podstatě nemá šanci s tímto držet krok a následně konkurovat při přijímacím pohovoru. Pokud se žena rozhodne pro návrat do zaměstnání, najde si novou práci, rozšíří kvalifikaci, a tím vlastně přidá k domácímu pracovnímu úvazku ještě další, nastává jí štafetový běh na dlouhou trať. Téma rovných příležitostí žen a mužů je dnes obrovskou studnicí různých názorů, od popírajících, že nějaké nerovnosti vůbec existují až po ty názory, že ženy jsou skutečně diskriminovanou skupinou a je třeba je při vstupu na pracovní trh zvýhodňovat (kvóty pro ženy, částečné pracovní úvazky, sdílené pracovní místo, zajištění školení, psychická a profesní podpora ze strany nadřízeného a podobně).

Avšak ať již chceme nebo nikoliv, stále se setkáváme s otevřenou diskriminací ze strany potenciálních zaměstnavatelů ve vztahu k pohlaví nebo věku. Sama jsem se s takovou praxí setkala. Téma diskuse obyčejně bývá nastoleno větou typu: „Neměla bych se na to ptát, ale přesto musím: Jste svobodná? Plánujete děti?“ Tuto nemilou pravdu rovněž potvrzují ženy, se kterými se setkávám při příležitosti přijímacích a vstupních pohovů ve společnosti, kde pracuji. Ohroženou skupinou jsou nejen ženy svobodné a rodinu teprve plánující, ale rovněž ženy, které svou mateřskou povinnost již splnily a nyní se chtějí do pracovního života vrátit. U nich zaměstnavatel spatřuje riziko vyšší absence z důvodu nemocnosti dětí, nemožnost konání přesčasových hodin z rodinných důvodů a podobně. Zde narážíme na v praxi teprve málo využívané

pracovní úvazky s využitím flexibilního pracovního fondu, téměř neexistující poloviční pracovní úvazky, sdílená pracovní místa a tak dále.

5.2 Vstup žen na trh práce

Práci žen (tu finančně ohodnocenou) do značné míry umožnilo teprve oddělení pracoviště od domova, které s sebou mimo jiné přinesl rozvoj moderního průmyslu. To znamená, že z malých, izolovaných domácích dílen značná část výroby přesunula do velkých, automatizovaných továren. Současně s tím však rodina postupně přestávala být vnímána jako pracovní jednotka, lidé byli do továren často najímáni jako jednotlivci, nikoliv jako celé rodiny, jako tomu bylo zvykem předtím. Do továren byli tedy na těžkou práci najímáni především muži a čím dál silněji vznikl obraz ženy jako strážkyně rodinného krbu čekající na muže vracícího se z těžké roboty domů. Zaměstnanost žen, tak jak ji známe z dnešní doby, tedy už poměrně značnou a normální, je však skutečnost poměrně nová. „Ještě v roce 1910 tvořily ve Velké Británii více než třetinu zaměstnaných žen služebné a posluhovačky. Zaměstnány bývaly především mladé neprovdané ženy, které pracovaly v továrnách nebo kancelářích a jejichž mzdu zaměstnavatelé často posílali přímo rodičům. Když se provdaly, přestaly do zaměstnání chodit.“ (Giddens, 1999, s. 320)

Zlomovým obdobím pro rozkvět zaměstnanosti žen se stala teprve první světová válka, která znamenala nedostatek pracovních sil v továrnách, když muži byli povoláni na frontu. S návratem mužů z války se zaměstnanost žen opět snížila a tyto se vrátily k domácímu krbu, nicméně dosud zažitý stereotyp muže pracujícího a ženy pečující byl již jednou provždy narušen. Dnes zaměstnanost žen trvale stoupá. To však neznámá, že by zabíraly pracovní místa mužům, avšak tento fakt „vyplývá z růstu celkového počtu pracovních míst.“ (Giddens, 1999, s. 320)

5.3 Politika rovných příležitostí do firem

S pojmem rovnost šancí či příležitostí se nejčastěji setkáváme ve významu rovnosti žen a mužů zvláště na trhu práce. Pojem rovné příležitosti není vymezen a chápán jednoznačně ani v běžném jazyce, ani v jazyce vědy. Pojem rovnost souvisí se sociální nerovností a diskriminací stejně jako se sociální spravedlností a svobodou (principy moderní demokratické společnosti). V každodenním životě ho potom nejčastěji chápeme jako distribuce materiálních a finančních zdrojů směrem k sociálně potřebným či ekonomicky nesoběstačným.²

V České republice má dnes velký podíl na vytváření a udržování politiky rovných příležitostí mužů a žen nezisková sféra. Tato problematika však stále není u nás dostatečně veřejně ani vědecky tematizována a diskutována. Stále existuje mnoho jednostranných zájmů, které hájí postavení žen ve společnosti (problematika prosazování reprodukčních práv, obhajoba práv žen v oblasti porodnictví, pomoc ženám postiženým nádorovým onemocněním, pomoc ženám trpícím poruchami příjmu potravy či pomoc ženám jako obětem domácího násilí), ale chybí širší diskurs o genderové rovnosti (rovné příležitosti na trhu práce, sladování práce a rodiny, postavení žen a mužů ve společnosti obecně apod.) (Maříková, 2007, s. 108).

Žena sama od sebe ani společnost od ní neočekává, že by mohla dosáhnout velkého úspěchu v zaměstnání, proto její nižší pracovní pozice není vnímána jako neúspěch nebo dokonce jako životní prohra, jak tomu je často u mužů. Žena se potýká s daleko menšími psychickými potížemi v případě pracovního neúspěchu či prosté stagnace oproti muži. Na druhé straně ženy již dopředu inklinují k menší kariérové motivaci a často dávají přednost rodině před kariérou.

² Na zamyšlenou je jistě příklad z německé praxe, kde je zastáván takový koncept rovných příležitostí, který zastává neměnnost biologických rozdílů mezi muži a ženami v každodenním životě – je zde ale upřednostňováno postupné vyrovnávání sociálních realit obou pohlaví – ženy se více zapojují do produktivní sféry a muži do rodinné (Maříková, 2007, s. 105).

Politika rovných příležitostí je důležitou součástí firemní kultury. Samotná existence politiky rovných příležitostí však nestačí, musíme se naučit, jak rovné příležitosti uplatňovat. Dnes funguje mnoho projektů financovaných Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky – například „Půl na půl – rovné příležitosti žen a mužů“. Je nutné se neustále snažit překonávat genderové stereotypy, které nepříznivým způsobem ovlivňují pozice žen a mužů na trhu práce. Je nutné vzdělávat v tomto směru především manažery, vedoucí pracovníky a personalisty. Nejohroženějšími skupinami v tomto směru jsou ženy a muži na mateřské a rodičovské dovolené a ženy starší padesáti let – je nezbytné pro tyto skupiny vytvářet právní, personalistické a argumentační zázemí.

Oblastí, kam musí být tyto snahy zaměřeny, je několik (Rovné příležitosti do firem, 2006, s. 3)

- rovnost příležitosti žen a mužů na trhu práce a v rodinném životě
- snižování rozdílů mezi zaměstnáváním žen a mužů
- snižování diskriminace na základě pohlaví
- zvyšování informovanosti o nových příležitostech u ohrožených skupin na trhu práce a osob v rozhodovacích pozicích.

Společnost Gender Studies také každoročně vyhlašuje soutěž o nejlepší firmu s rovnými příležitostmi v České republice – vítězem se jednou stala společnost, ve které jsem pracovala. V tomto případě bych však spíše konstatovala, že se není čemu divit, neboť šlo o společnost působící v oblasti vzdělávání a většina řadových pozic konzultantek a obchodních asistentek byla obsazena ženami – při stávajícím finančním ohodnocení a prestiži této pozice se muži o tuto práci ani nezajímali. Ženy se vyskytovaly ještě na pozici oblastních ředitelek, ale pozice od regionálních ředitelů po nejvyšší management byly obsazeny muži. V souhrnu však můj bývalý zaměstnavatel měl mediální obraz jako firmy prosazující a zabezpečující politiku rovných příležitostí.

Politika rovných příležitostí ve své ideální představě představuje srovnatelnou pomyslnou startovací čáru pro různé skupiny obyvatelstva bez ohledu na pohlaví, zdravotní stav, věk (společnost posedlá mládím, věková diskriminace) nebo sociální původ. Jde o celkovou změnu lidí ve vnímání toho, že žena s dětmi či starší padesáti let nemusí být pro firmu zátěží, ale výhodou (diskriminace na základě předsudků). Ženy jsou na trhu práce často diskriminovány prostřednictvím nižší odměny za stejnou práci nebo nemožností kariérního růstu ve srovnání s jejich mužským kolegou. Bezdětnost nebo pohlaví ale přece nejsou zárukou lepších pracovních výsledků.

Jak výzkumy ukazují, politika rovných příležitostí přináší firmě zisky ve formě nižší absence a fluktuace, navíc pracující ženy jsou loajálnější a motivovanější než muži, neboť si uvědomují, co pro ně jejich zaměstnavatel dělá. Mezi nástroje politiky rovných příležitostí patří (Rovné příležitosti do firem, 2006, s. 6):

- flexibilní pracovní doba,
- práce z domova
- posilování postavení žen v řídicích pozicích
- pracovní podmínky přátelské rodině
- neexistické pracovní prostředí

Je potřeba pracovat na odbourávání stereotypu, že určitá zaměstnání jsou vhodná pouze pro ženy a jiná pouze pro muže. V mnoha odborných pracích jsem se dočetla, že Česká republika zůstává na konci tabulek hodnocení, co se týká zastoupení žen ve vyšších řídicích a manažerských pozicích, ve výzkumu nebo v počtu studentek vysokých škol či doktorandek. Podobně smutnou skutečností je fakt, že platový rozdíl mezi českými vědci a vědkyněmi je jeden z nejvyšších v Evropě. Počátky tohoto problému spatřuji právě ve vzdělávání a jeho systémovému uspořádání. Vzdělávací systém a genderové stereotypy mají negativní vliv na skutečnost, že se ženy dosud v malé míře zaměřují na výzkum v přírodních nebo technických vědách kvůli očekáváním, která učitelé a učitelky, rodiče a dívky vůči sobě mají.

6 Závěr

Na závěr si nejprve dovolím konstatovat zajímavou skutečnost, kterou jsem si při studiu materiálů k této bakalářské práci uvědomila. Literatura a zdroje, ze kterých jsem vycházela, mi neposkytly jednoznačně kladné potvrzení mé původní hypotézy, tedy že i v naší moderní demokratické společnosti existují nerovnosti ve vzdělání a přístupu k němu. Co se týká vybrané literatury, snažila jsem se vybírat jak autory mužské, tak ženské a dle předpokladu se mi potvrdil fakt, že ženy více než muži zastávají radikálnější názory na danou problematiku. To znamená, že se více přiklánějí k názoru o nerovném vzdělání, stejně jako nerovném přístupu k němu.

Oproti tomu mužští autoři jsou shovívavější a optimističtější. Spíše prezentují názor, že tyto nerovnosti v našem evropském prostoru neexistují, popř. se touto problematikou nezabývají vůbec. Tato skutečnost je neméně cenným zdrojem informace k této problematice.

Dá se říci, že odborná literatura od mužských autorů mi spíše posloužila ke zmapování této problematiky na obecné úrovni – viz např. kapitoly o nerovnostech, rozdílech mezi lidmi nebo sociální stratifikaci. Naopak ženské autorky byly zdrojem mnoha příkladů z praxe, mnohdy vlastní, které dokládaly existující nerovnosti. Svědčí to dle mého názoru o tom, že muži nevidí tento jev jako problém a tím pádem se jím ani ve svých odborných pojednáních nezabývají.

Přesto se stále přikláním k názoru ženských autorek (jak jinak). Genderové nerovnosti se začínají formovat již na prvních stupních vzdělávacího systému, v mateřských a základních školách. Výzkumy poukazují na rozdílný přístup k chlapcům a dívkám při výchově a vzdělávání v rodině i v institucích mimo rodinu (tento názor zastávají např. Giddens či Smetáčková). Není tedy divu, že dívky zásobované hračkami kufříčků zdravotnic a chlapci obdaření konstrukčními stavebnicemi se i v budoucnu ubírají rozdílnými cestami. Proto je třeba politiku rovných příležitostí uplatňovat již při výuce a výchově nejmladších dětí a zvláště pak při vzdělávání posledních ročníků základních škol a na školách středních, kdy se rozhoduje o budoucím povolání dospívajících. Politika rovných příležitostí ve vzdělávání se zaměřuje především na odhalení a

podporu individuálních schopností dítěte bez ohledu na to, zda jsou tyto schopnosti charakteristické pro chlapce či dívky, dále na podporu alternativních vzorů, které rozšiřují obzory pro volbu budoucího zaměstnání (např. zdravotní „bratr“, strojní inženýrka).

Podceňování žen a jejich pozice outsiderů v prestižních, zajímavých, vysoce finančně hodnocených (a proto většinou mužských) oblastech lidské činnosti se vyskytuje po celém světě. Cílem politiky rovných příležitostí však není dosáhnout vyššího počtu žen v top managementu za každou cenu, ale rozvinout schopnosti žen, kterou jsou ve většině firem přehlíženy. Rozdíly mezi vzdělaností žen (stále rostoucí počet vysokoškolaček) a nízkým počtem žen v manažerských pozicích mohou být vysvětleny také tím, že ženy někdy kvůli prospěchu svých dětí a rodin ani nepřijímají takové pozice a funkce, který by kariérní postup umožňovaly a které by odpovídaly jejich vzdělanosti. A opět jsme u stereotypů, které i v západních společnostech dosud silně působí. Problémem pro uplatnění žen v managementu je především očekávání, že pro ženy je mateřství důležitější než kariéra, a s tím i předpoklad, že většina s tím souvisejících povinností bude jimi samotnými zajištěna.

Nemůžeme čekat, že sto let vývoje ženské emancipace vyrovná tisíce let mužské hegemonie (Pierre Bourdieu pracuje s pojmem mužská dominance či nadvláda). Genderově citlivé a vyrovnané vzdělávání by však mělo být prioritou.

Dnešní společnost je stále ještě příliš maskulinní, je třeba snažit se ji obohatovat o to, co do kultury přinášejí ženy, feminní prvek, aby obě části tvořily vyvážený celek. Počet žen na vyšších a vysokých manažerských postech je stále minimální. Důvodem je neústupná mužská konkurence i psychické bariéry žen samotných se o takové pozice ucházet. Boj jednotlivců (jednotlivkyň) přesto nestačí, je třeba otevřít širokou společenskou diskusi a vypracovat určité programy, které se budou opírat o legislativní ustanovení, např. prostřednictvím pozitivní diskriminace či velmi diskutovaných kvót.

7 Soupis bibliografických citací

- 1) BASL, J. *Vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků a nezamýšlené důsledky testování. Příspěvek pro doktorandskou sociologickou konferenci UK FSV a UK FF 2006*. 18 s. Dostupné z <http://sociologicka.mysteria.cz/konference/text/basl.doc>.
- 2) BELOTTI, E. G. *Hra, hračky a dětská literatura*. In *Aspekt* 1/2000, s. 22–30. ISSN 0862-657X.
- 3) BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul, 1976. In GIDDENS, A. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. 596 s. ISBN 80-7203-124-4.
- 4) BUCHMANN, C.; PARK, H. *The Institutional Embeddedness and Occupational Expectations: A Comparative Study of 12 Countries*. Los Angeles, 2005. In BASL, J. *Vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků a nezamýšlené důsledky testování. Příspěvek pro doktorandskou sociologickou konferenci UK FSV a UK FF 2006*. 18 s. Dostupné z <http://sociologicka.mysteria.cz/konference/text/basl.doc>.
- 5) DOLEŽALOVÁ, I. *Historie a současnost feministického hnutí*. In *ABC feminismu*. Praha: Open Society Fund, 2004. 232 s. ISBN 80-903228-3-2.
- 6) DRTINA, F. *Dívčí školství u nás a jinde*. Praha: Jednota učitelek, 1909. 49 s.
- 7) ESTEVEZ-EBE, M.; IVERSEN, T.; SOSKICE, D. *Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State*. In BASL, J. *Vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků a nezamýšlené důsledky testování. Příspěvek pro doktorandskou sociologickou konferenci UK FSV a UK FF 2006*. 18 s. Dostupné z <http://sociologicka.mysteria.cz/konference/text/basl.doc>.
- 8) FRANZ, M.-L. Von. *Psychologický výklad pohádek*. 1. vyd. Praha: Portál 1998. 182 s. ISBN 80-7178-260-2.
- 9) GIDDENS, A. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. 596 s. ISBN 80-7203-124-4.
- 10) HERRMANN, M. *S Bravom mám lepší pocit: nemecká dievčatá a ich poulárny časopis pre mládež*. In *Aspekt* 1/2000, s. 85–97. ISSN 0862-657X.
- 11) KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Díl I. Praha: Sfinx, 1929, 549 s.

- 12) KERCKHOFF, A.C. *Status Attainment Process: Socialization of Allocation. Social Forces*. In BASL, J. *Vzdělanostní aspirace patnáctiletých žáků a nezamýšlené důsledky testování. Příspěvek pro doktorandskou sociologickou konferenci UK FSV a UK FF 2006*. 18 s. Dostupné z <http://sociologicka.mysteria.cz/konference/text/basl.doc>.
- 13) HOSKOVCOVÁ HORÁKOVÁ, S. *Úvod*. In LICHÁ, Klára; HOSKOVCOVÁ HORÁKOVÁ, S.; MAŘÍKOVÁ, H. *Inspirace pro rovné šance. Sborník textů*. 1. vyd. Praha: Občanská inspirace, 2007. 119 s. ISBN 978-80-904000-0-9.
- 14) MAREŠ, P. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Slon, 1999. 248 s. ISBN 80-85850-61-3.
- 15) MAŘÍKOVÁ, H. *Rovné příležitosti a šance v čem a pro koho*. In LICHÁ, K.; HOSKOVCOVÁ HORÁKOVÁ, S.; MAŘÍKOVÁ, H. *Inspirace pro rovné šance. Sborník textů*. 1. vyd. Praha: Občanská inspirace, 2007. 119 s. ISBN 978-80-904000-0-9.
- 16) MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 412 s. ISBN 80-200-1400-4.
- 17) *On y va*. Praha: LEDA, 2007. 223 s. ISBN 80-7335-107-2.
- 18) PARKIN, F. *Class Inequality and Political Order*. In GIDDENS, A. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. 596 s. ISBN 80-7203-124-4.
- 19) PAVLÍK, P. *Ženy a muži v genderové perspektivě: Gender přináší nový pohled*. In SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.
- 20) PEPRNÍK, J. a kol. 1. vyd. *Angličtina pro jazykové školy I*. Praha: Fortuna, 1994. 304 s. ISBN 80-7168-159-8.
- 21) *Rovné příležitosti do firem*. Praha: Gender Studies, o.p.s. 27 s. ISBN 80-86520-15-3.
- 22) SMETÁČKOVÁ, I. *Genderově rovná škola, genderově citlivá výuka*. In *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. 67 s. ISBN 978-80-87110-01-0.

- 23) ŠANDEROVÁ, J. *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 172 s. ISBN 80-246-0025-0.
- 24) ŠUBRT, J. *Civilizační teorie Norberta Eliase*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 106 s. ISBN 80-7184-197-8.
- 25) ŠTRBÁŇOVÁ, S. *Ženy ve vědě 1840–1989*. In *Trans/formace: gender, věda a společnost*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2007. 62 s. ISBN 978-80-7330-118-7.
- 26) VALDROVÁ, J. *Dívky, chlapci a vyučující*. In SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.
- 27) VALDROVÁ, J. *Komunikace mezi vyučujícími a studujícími*. In SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. 76 s. ISBN 978-80-87110-01-0.
- 28) VALDROVÁ, J. *Gender a společnost: vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry bakalářských a magisterských studií*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. 236 s. ISBN 80-7044-808-3
- 29) VALDROVÁ, J. *Mužské zaměření výchovy a výuky z pohledu lingvistiky*. In *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund, 1999.
- 30) WARD, M. C. *A World Full of Women*. USA: University of New Orleans, 1995. 319 s. ISBN 0-205-16992-9.
- 31) WOLLSTONECRAFT, M. *A vindication of the rights of woman*. London: David Campbell, 1992. 213 s. ISBN 1-85715-086-4.
- 32) ŽÁČEK, J. ZMATLÍKOVÁ, H. *Slabikář*. 4. vyd. Praha: ALTER, 1997. 117 s. ISBN 80-85775-45-X.
- 33) <http://www.ceskatelevize.cz/program/1187765472.html>

Bakalářské práce
se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci
Kolářová, M. Vzdělanostní nerovnosti z pohledu gender
využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně
citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

