

Genderové postavení žen a mužů v edukačním procesu

Bc. Táňa Nečasová

Diplomová práce
20xx



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Táňa NEČASOVÁ**
Osobní číslo: **H128426**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Genderové postavení žen a mužů v edukačním procesu**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- podstatu problematiky genderu
- maskulinitu a femininitu
- ženy a muže v pedagogice
- možnosti sociální pedagogiky při řešení rovného postavení žen a mužů ve školách

Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný výzkum (kvantitativní, příp. kvalitativní) zaměřený na zjištění genderové problematiky v edukačním procesu.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Birkenbihl, V. F. Jak se učí chlapci a jak děvčata: rozdíly ve stylu učení, které byste měli znát. 1.vyd. Havlíčkův Brod: Tobláč, 2009, 111 s. ISBN 978-80-7311-110-6 (váz.).

Kolářová, M. Protest proti globalizaci: gender a feministická kritika. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství ISLONI, 2009, 253 s. ISBN 978-80-86429-96-0 (brož.).

Koldinská, K. Gender a sociální právo. 1.vyd. Praha: C.H.Beck, 2010, 240 s. ISBN 978-80-7400-343-1 (brož.).

Křížková, A. Genderová segregace českého trhu práce: kvantitativní a kvalitativní obraz. 1.vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2009, 115 s. ISBN 978-80-7330-165-1 (brož.).

Lippa, R.A. Pohlaví: příroda a výchova. 1.vyd. Praha: Academia, 2009, 432 s. ISBN 978-80-200-1719-2 (váz.).

Sokačová, L. et al. Gender a demokracie 1989 – 2009. Praha: Gender Studies, 2009, 112 s. ISBN 978-80-86520-64-3 (brož.).

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2014

V Brně dne 30. listopadu 2012


prof. PhDr. Pavel Mchlpače, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

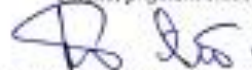
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

V Brně 4. 12. 2012

TIHARA NEČASOVÁ

jméno, příjmení studenta



Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování záverečných prací:

(1) Vysoká škola neradikálně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, v kterých proběhla obhajoba, včetně poznámků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být till nejpozději při pracovních dňích před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určení ve vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracovního vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může se zveřejněnou prací pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožování.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školství či vzdělávací zařízení, aťže-li náhodou za účelem přívětivě nebo nepříjemně hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené učitelem nebo studentem ke společné školní nebo studijní povinnosti vyplývající z jeho pracovního vztahu ke škole nebo školství či vzdělávacího zařízení školní dílo.

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školství či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor školního díla odhlášení bez účelného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybného projevu jeho vůle v soudu. Ústavovou § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li zjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněným zájmem školy nebo školství či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školství či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výpisku jiná dostupného v uzavření o užití díla či poskytnutí licence podle odstavce 2 přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží ke vstříbnosti dosaženého školou nebo školství či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na problematiku genderu ve školách. Je rozdělena na dvě části. Teoretická část se zabývá základními genderovými pojmy a jejich vysvětlením, popisuje vývojové teorie, seznamuje s diskriminací a českou legislativou a je zaměřena na postavení žen a mužů na školách. Druhá část obsahuje životopisy významných osobností historie pedagogiky a neznámějších spolků a sdružení pro ženy.

Klíčová slova:

Gender, gender studies, doing gender, gender mainstreaming, genderová role, genderové stereotypy, teorie identifikační (psychoanalytická), kognitivně vývojová teorie (na ni navazující teorie genderového schématu), teorie sociálního učení, osobnosti pedagogiky, ženské spolky a sdružení.

ABSTRACT

This thesis is focused on gender issues in schools. Thesis is divided into two parts. First, theoretical, describes a basic gender terms and description of a theory of human beings development. It brings information about discrimination and Czech legislation. It is overall focused on gender equality in schools. Second part contend curriculum vitae of important personalities of pedagogical history and representatives of best known women's associations.

Keywords:

Gender, gender studies, doing gender, gender mainstreaming, gender role, gender stereotypes, identification theory (psychoanalytic), cognitive development theory (the related theory of gender schema), social learning theory, personalities education, women's groups and associations.

Za morální podporu, cenné rady a vstřícnou pomoc děkuji vedoucímu diplomové práce panu doc. PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Genderové postavení žen a mužů v edukačním procesu“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použité literatury, který je součástí této diplomové práce. Odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 GENDER	11
1.1 GENDER – ZÁKLADNÍ POJMY	13
1.2 VÝVOJOVÉ TEORIE	18
1.3 DISKRIMINACE A ČESKÁ LEGISLATIVA.....	26
1.4 GENDER VE ŠKOLE	29
1.5 DÍLČÍ ZÁVĚR	35
2 ŽENY A MUŽI V HISTORII PEDAGOGIKY	36
2.1 JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827)	36
2.2 ŽENY V HISTORII SVĚTOVÉ PEDAGOGIKY	37
2.3 ŽENSKÉ SPOLKY A SDRUŽENÍ V ČECHÁCH, NA MORAVĚ A SLOVENSKU	50
2.4 ŽENY V HISTORII ČESKÉ PEDAGOGIKY	61
2.5 DÍLČÍ ZÁVĚR	65
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	66
3 VÝZKUM GENDEROVÉHO POSTAVENÍ ŽEN A MUŽŮ V EDUKAČNÍM PROCESU	67
3.1 CÍL VÝZKUMU	67
3.2 CHARAKTERISTIKA VÝBĚRU RESPONDENTŮ.....	67
3.3 CHARAKTERISTIKA POUŽITÉ METODY A PRŮBĚH VÝZKUMU	73
3.4 FORMULACE OTÁZEK.....	73
3.5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	75
3.5.1 Hypotéza č. 1.....	75
3.5.2 H1 - interpretace.....	81
3.5.3 Hypotéza č. 2.....	83
3.5.4 H2 – interpretace	89
3.5.5 Hypotéza č. 3.....	91
3.5.6 H3 – interpretace	97
3.5.7 Hypotéza č. 4.....	99
3.5.8 H4 – interpretace	104
ZÁVĚR	106
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	108
SEZNAM TABULEK	113
SEZNAM PŘÍLOH	115

ÚVOD

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala rozdílem klimatu ve školách standardních a alternativních. Původně jsem předpokládala mezi jednotlivými třídami jen velmi malé rozdíly. Výsledky, které jsem získala z kvantitativního výzkumu, mě ale překvapily svoji pestrostí. Na základě těchto zjištění jsem se rozhodla znovu zpracovat sociální prostředí školy, tentokrát ale z pohledu genderové problematiky.

Bible praví, že Bůh stvořil ženu a muže a přisoudil jim různé funkce i poslání. Žena rodí děti, stará se o rodinu a je muži podřízena tak, jak on Bohu.

Moderní společnost se stále rozvíjí a zdokonaluje, zároveň přehodnocuje vše, co dříve bylo považováno za trvalé a neměnné. Tyto „nezpochybnitelné pravdy“ přestávají platit. Již z historie je zřejmé, že postavení ženy a muže stále prochází změnami.

Tak je tomu i v edukačním procesu. Vzdělání bývalo dříve výsadou mužů. Ženy však dokázaly, že i ony mají ambice změnit a zlepšit své postavení ve společnosti. V českých zemích začaly vznikat dívčí školy, spolky, které pořádaly přednášky s ženskou tematikou. Před více jak sto lety založila představitelka feministického hnutí a spisovatelka Eliška Krásnohorská v Čechách Spolek pro ženské studium Minerva, na Moravě vznikl pěvecký spolek Vesna, později známý jako Ženská vzdělávací jednota Vesna, jehož jednatelkou byla významná členka pokrokového ženského hnutí Eliška Machová. Další významnou osobností byla Marie Alžběta Stejskalová (Stejskalová). Tato učitelka a organizátorka ženského sociálního hnutí aktivně podporovala ženskou emancipaci a vzdělanost na Moravě. Jejím heslem bylo: „Nepřijde nazmar, co dáte dětem“. Také muži projevovali sympatie s ženským hnutím – např. známý cestovatel Vojtěch Náprstek, který stál u zrodu Amerického klubu dam. Byly to významné kroky k rozvoji emancipace a feminizace u nás.

V současné době je pro oblast školství charakteristická výrazná převaha žen. Zároveň ale platí, že jejich finanční ohodnocení není stejné jako u kolegů – mužů a i postup na vedoucí funkce bývá problematický. Ti, i když tvoří menšinu, mívají mnohem větší šanci kariérního postupu a současné zvýšení platu. Je také možné, že ženy chápou tuto profesi jako vhodnou kombinaci s rodinným životem a uvědomují si jejich vzájemně dobrou „slučitelnost“.

Je vnímáno toto povolání jako prestižní? Na jednu stranu sice přináší sociální jistotu, ale na stranu druhou mnoho pedagogických pracovníků odchází na „méně jistá“, ale finančně

lépe ohodnocená místa. Neznamená vyšší počet žen ve školství jen jakési „přenechání finančně nezajímavé profese někomu jinému“?

V České republice se touto problematikou zabývají nejenom ženy (Irena Smetáčková, Pavlína Janošová, Hana Maříková, Lucie Jarkovská), ale i muži (Petr Pavlík, Jan Poněšický).

Gender se ve škole projevuje různě – v komunikaci, organizaci, uspořádání. Stejně tak může mít odlišný vliv na ženy a na muže. Genderové stereotypy mají své pevné místo v každé kultuře, ale jsou jiné v každé společnosti i době. Také v každé jednotlivé škole můžeme na stejné otázky dostat různé odpovědi.

Ve své práci bych se chtěla zaměřit na problematiku genderu ve školství, na učitelky a učitele, na jejich vnímání a hodnocení této profese, existenci genderových stereotypů v tomto prostředí a jiné. Cílem diplomové práce je verifikovat nebo falzifikovat čtyři hypotézy. První hypotéza je směřována na genderové stereotypy a jejich vliv na vnímání stejných situací, hodnocení žáků a podobně. Druhá hypotéza se zabývá možnostmi žen a mužů, zda jsou rovné a zda ženy i muži toto vnímají stejně. Třetí hypotéza je zaměřena na soukromý život, zda má větší vliv na profesi u žen nebo u mužů. Poslední hypotéza zodpoví otázku, jestli v této profesi jsou šťastnější ženy nebo muži. Sociální pedagogika se mimo jiné zabývá negativními jevy v současné společnosti. Myslím si, že problematika genderu mezi ně určitě patří.

Existuje mnoho mužů, kteří to tak nevnímají a v genderových stereotypch nevidí nic diskriminačního, ale vnímají je jako něco, co vzniklo přirozenou cestou: „*Tzv. pohlavní stereotypy se přirozeně vyvinuly a je nejvlastnějším zájmem žen tyto stereotypy zachovat.*“¹

¹ HAUSMANN, Josef. *Základy mužského šovinismu*. Ústí nad Labem: Reneco, 2010. ISBN 978-80-86563-29-9 (brož.) str.75

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GENDER

„Podle Platóna duše mužů v příštím životě za trest se změní v duše žen a zvířat.“²

„Ženy by se měly podpořit – jako ostatně ve všem – i v jejich vědeckém rozvoji. Nikdo ale at' mi nemá za zlé, že na výsledek tohoto snažení se dívám skepticky. Mám přitom na mysli jisté brzdy v ženském organismu, které sice považujeme za přirozené, které nám ovšem brání, abychom jejich vyhlídkám na úspěch přisoudily stejné měřítko jako vyhlídkám mužů.“³

Albert Einstein

Malý feministický rádce se zamýšlí, zda muži uvažují vždy racionálně, zatímco ženy jsou plny hlubokého citu a sentimentality. *„V mužsky šovinistické podobě bývá tento mýtus vyslovován s pocitem triumfu, neboť údajně má světu správně vládnout rozum a muži na něj mají patent, zatímco ženy jsou jen takové mile zmatené hysterky.“⁴*

V přírodě u zvířat je v převážné většině dominantní samec. Člověk je bytost nejenom biologická, ale i společenská. Jak u něj lze otázku dominance řešit? Ženy byly odjakživa považovány za citově labilní, fyzicky slabé, tělesně nevykonné a celkově málo odolné. V některých knihách jsou dokonce zmiňovány jako tvorové ohrožující muže d'ábelským mámením. A to není středověk – statistiky Evropského společenství dokazují, že ještě dnes mnoho mužů v jižní Evropě takto smýšlí a některá náboženství vidí ženu jako nečistou a bez duše.⁵

Pro pochopení debat o postavení žen je třeba vyslechnout i druhou stranu - muže: *„Je těžké se vzepřít zákonitostem přírody, dlouhodobě je to pak úplně nemožné. (...) Přišla však doba, kdy se ženy začínají vzpírat své tisíciletými určené roli. (...) Aby zdůvodnily své proti přírodě směřující snažení, snaží se nám ženy podsunout, že role, jakou jim společnost vymezila, není přirozená, ale že doplácí na výchovu matek a babiček.“⁶*

A názor církve? Papež Lev XIII. Hlásal: *„Muž je pánem rodiny a hlavou ženy. Protože však ta je maso z jeho masa a kost z jeho kosti, neměla by muži být podřízena a poslouchat*

² HAUSEROVÁ, Eva. *Na koštěti se dá i lítat*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-108-5 str.134

³ HAUSMANN, Josef. *Základy mužského šovinismu*. Ústí nad Labem: Reneco, 2010. ISBN 978-80-86563-29-9 (brož.) str. 74

⁴ HAUSEROVÁ, Eva. *Jsi přece ženská*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-690-0 str. 9

⁵ DVOŘÁK, JOSEF, ŠOLCOVÁ, IVA. *Vademecum moderní manažerky*. Praha: Management Press. 1998. ISBN 80-85943-62-X

⁶ HAUSMANN, Josef. *Základy mužského šovinismu*. Ústí nad Labem: Reneco, 2010. ISBN 978-80-86563-29-9 (brož.) str. 103

ho jako služebnice, ale jako družka, neboť pak je poslušnost ctí a důstojenstvím. “ Pius XI.: „Tato poslušnost ženy vůči muži může mít podle různých okolností různou podobu, a když muž zanedbává své povinnosti, musí ho žena v roli hlavy zastoupiti. Avšak ničit strukturu rodiny samotné a její Bohem stanovené základní chápání není povoleno nikdy a nikde.“⁷

Také zednáři měli jasnou představu o postavení žen. Lóže svobodných zednářů mohla mít za členy pouze muže. V 18. století vztah k ženám vycházel z toho, že muž má ve všem přednost a žena nemá vhodné schopnosti nejen pro politiku, ale ani vědu a hospodářství. V současnosti je sice v ústavách rovnoprávnost zakotvena, ale: *„spor probíhá stejně jako dříve o rovnost pohlaví, tedy o stanovisko, zda ženy a muži mají stejné vlastnosti, schopnosti a sklony.“⁸*

První zmínky o genderu jako sociálním pojmu lze nalézt v minulém století nejen ve spojitosti s ženskými otázkami rovnoprávnosti a s rostoucím ženským hnutím, ale i v rámci rozvoje některých vědních disciplín, jako např. antropologie, sociologie a psychologie. Tyto se snažily vysvětlit, čím se vlastně muži a ženy liší, které vlastnosti připisované určitému pohlaví jsou důležité a určující. Proč ve společnosti jsou jedinci dělení na základě genderu, co je to genderová rozdílnost a dominance? Toto dělení nelze specifikovat na základě biologického determinismu, protože vnímání biologického pohlaví je víceméně konstantní, zatímco chápání genderu je proměnlivé v závislosti na čase a vyspělosti společnosti. Zjednodušeně by se dalo říct, že je to jakási zažitá představa o tvorech, bytostech, které se dělí na dvě skupiny. Ty jsou charakteristické maskulinními a femininními znaky a vlastnostmi.

„Antropologové zjistili, že způsob, jak různé kultury vymezují gender, je velmi proměnlivý. Je pravda, že každá společnost vychází z biologického pohlaví jako ze základního kritéria, ale za tímto výchozím bodem už se žádné dvě kultury zcela neshodnou na tom, co odlišuje jeden gender od druhého. (...) Každá společnost věří, že právě její vymezení genderu odpovídá biologické dualitě pohlaví.“⁹

Podle Kimmela se jedná o mocenský vztah, kdy moc není vlastností jedinců, ale je nedílnou součástí sociálního života a vztahů v něm. Fakt, že muži mají větší moc, je neoddiskutovatelný. Mužskou dominanci lze dokázat na několika úrovních. **Úroveň symbolická**, např. na jazyku jako na základní sociální struktuře, demonstruje normu

⁷ HEBEIS, Michael. *Černá kniha církve*. Praha: Knižní klub, 2012. ISBN 978-80-242-3542-4 (váz.)str. 245

⁸ KISCHKE, Horst, ET AL. *Svobodní zednáři: mýty, výmysly, skutečnosti a výhledy*. Praha. ETC Publishing, 1997. ISBN 80-86006-55-7, str. 149

⁹ OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6, str. 121

tzv. generického maskulina: „My občané...“, maskulinita je i normou lidství a božství. To vše má velký vliv na naše vnímání sociálního světa okolo nás.¹⁰

„Na úrovni sociálních vztahů a struktur se symbolická nadřazenost maskulinity projevuje systematickými genderovými nerovnostmi, kdy muži dominují převážně většině společenských hierarchií a kontrolují většinu společenských zdrojů (ekonomických, symbolických, sociálních, politických).“¹¹

V České republice je termín gender znám především prostřednictvím pražské nadace „Gender Studies“, která se touto problematikou zabývá.

1.1 Gender – základní pojmy

Gender - nejjednodušším překladem je sociální rod. Psycholog Stoller navrhl, aby se tímto pojmem označila sociokulturní funkce maskulinity a femininity, na rozdíl od biologických znaků rodu (sex). Barker zase vidí maskulinitu a feminitu jako projevy genderu, které jsou výsledkem kulturní regulace chování.¹²

Podle Beala mají rodové rozdíly v historické a společensko-kulturní souvislosti proměnlivý charakter. O stupni vývoje dané společnosti vypovídá její dělení a vymezení „mužského“ a „ženského“, vlastní chování jednotlivců a vztahy mezi jednotlivými členy daného společenství. Pojem gender poprvé použil v kontextu s mužstvím a ženstvím v roce 1955 J. Money, přiřadil ho pro mužskou a ženskou identitu a zní vyplývající sebepožívání a chování na rozdíl od identity definované anatomickou výbavou.¹³

Podle Jandourka: „*Gender vyjadřuje myšlenku, že pokud jde o sociální chování lidí, lidé se jako muži a ženy nerodí, ale musí se – přinejmenším do značné míry – naučit jako ženy a muži jednat. Existuje totiž řada vzorců chování, které jsou ve společnosti považovány za typicky mužské, nebo ženské.*“¹⁴

Gender studies analyzují hierarchické vztahy mezi rody, jak se chovají v různých oblastech života dané společnosti. Předpokládají, že funkce a role, které se podílejí na vytváření femininity, příp. maskulinity, nejsou automaticky odvozeny z biologických

¹⁰ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

¹¹ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.), str. 9

¹² NIKLESOVÁ, Eva. *Gender v kontextu edukačním a literárním*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2011. ISBN 978-80-87510-06-3 (brož.)

¹³ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

¹⁴ NIKLESOVÁ, Eva. *Gender v kontextu edukačním a literárním*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2011. ISBN 978-80-87510-06-3 (brož.), str. 7

rozdílů mezi mužem a ženou, ale jsou to jakési společenské konstrukty a tedy nejsou stálé, ale proměnlivé (Nünning).¹⁵

„Doing gender – koncept značící konstruovanost sociálního rodu, genderu v průběhu sociální a kulturní jazykové komunikace.“¹⁶

Lidská sexualita – Diamond člení lidský sexuální profil na pět složek:

- genderový vzorec
- reprodukce
- pohlavní identita
- vzrušivost a fyziologické mechanismy
- sexuální orientace

Pojem **pohlaví** se používá v případě, pokud jsou míněny biologické rozdíly mezi mužem a ženou, tzn. rozdíly na úrovni biologické. Stejně jako sexualita má tento pojem několik specifických určení:¹⁷

- pohlaví chromozomální
- pohlaví gonadální
- pohlaví vnějších genitálií
- pohlaví vnitřních genitálií
- hormonální pohlaví
- psychosexuální mozková centra predisponující jádrovou pohlavní identitu
- fenotypické pohlaví

„Kým pojem pohlavie sa vzťahuje k biologickej danosti žien a mužov, počínajúc rozdielmi týkajúcimi sa pohlavných orgánov a reprodukčných dispozícií, ale aj fyziologických rozdielov, pojem rod označuje socio-kultúrne rozdiely medzi mužmi a ženami, ktoré nie sú vrodené, ale menia sa v čase a prostore - variujú v rámci spoločnosti i medzi spoločnosťami. Termín pohlavie sa používa na označenie tých odlišností medzi ženami a mužmi, ktoré sú dané biologicky, kým termín rod sa používa na označenie tých odlišností medzi ženami a mužmi, ktoré sú produktom spoločnosti.“¹⁸

¹⁵ NIKLESOVÁ, Eva. *Gender v kontextu edukačným a literárnim*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2011. ISBN 978-80-87510-06-3 (brož.)

¹⁶ NIKLESOVÁ, Eva. *Gender v kontextu edukačným a literárnim*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2011. ISBN 978-80-87510-06-3 (brož.), str. 18

¹⁷ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

¹⁸ KICZKOVÁ, Zuzana, ET AL. *Rodová štúdiá: súčasné diskusie, problémy a perspektivy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. ISBN 978-80-223-2934-7 (brož.), str. 35

Gender mainstreaming¹⁹ (GM) – tento termín není příliš známý, ale o to víc významný vzhledem k uplatňování rovných příležitostí pro ženy a muže. V češtině neexistuje ekvivalentní výraz. Poprvé zazněl na Třetí světové konferenci o ženách. Konala se v Nairobi v roce 1985 pod záštitou OSN.²⁰ Na další v Pekingu v roce 1995 byla strategie gender mainstreaming schválena Akční platformou. Evropské společenství zřídilo v téže roce Skupinu specialistů pro mainstreaming a o rok později Evropská komise vydala prohlášení „Zahrnutí rovných příležitostí pro muže a ženy do všech politik a ostatních aktivit Společenství“. V roce 1997 byly členské státy Evropské unie vyzvány Evropským parlamentem, aby prosazovaly politiku gender mainstreamingu na všech úrovních, např. lokální či regionální.²¹ Je to metoda, která má odstranit nerovné postavení mezi pohlavími. Spočívá v tom, že v koncepčních a rozhodovacích procesech jedno z hodnotících hledisek je hodnocení pozitivního nebo negativního dopadu konání na muže a ženy – tzv. **genderová analýza**. Pokud jedno z pohlaví se bude nacházet v nevýhodné pozici, musí ten, kdo rozhoduje, úplně odstranit nebo alespoň minimalizovat nežádoucí dopad na daného jedince změnou rozhodnutí, případně nalezením nového řešení. V České republice se při přípravě a revizích předpisů používá tento princip, který je součástí metodiky hodnocení dopadů regulace (RIA).²² Gender mainstreaming v sobě zahrnuje politickou strategii se zaměřením na genderovou problematiku. Je důležité, aby v demokratické společnosti ve všech oblastech jejího života měly ženy i muži rovné příležitosti.

Ve spojitosti s uplatňováním politiky gender mainstreamingu jsou uváděny hlavně tyto zájmové oblasti:

- právo

V této oblasti se pozornost upírá na postavení žen a mužů v legislativě, přístup k orgánům spravedlnosti a práva, politické a socioekonomické prostředí. Dále na hierarchii pohlaví, přístup k vedoucím funkcím, harmonizaci privátní a pracovní sféry života.

- normy a hodnoty

Tato problematika se zaměřuje na genderové stereotypy, nerovnosti v hodnocení žen a mužů, na dělení pracovních činností podle pohlaví atd.

¹⁹ Mainstreaming je odvozeno od slova mainstream – hlavní proud.

²⁰ Organizace, které tuto metodu podporují: Rada Evropy, Evropská Unie, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, Organizace spojených národů

²¹ ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Manažerka a stres*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1272-5

²² ŠVIHLÍKOVÁ, Ilona. *Ženy a penze: analýza genderových aspektů současné penzijní reformy*. Praha: Otevřená společnost – Centrum ProEquality, 2012. ISBN 978-80-87110-25-6 (brož.)

- zdroje

Tato oblast zkoumá problematiku informační, technologickou apod.

- podíl mužů a žen

Zabývá se složením jednotlivých skupin z hlediska pohlaví, sleduje a srovnává možnosti uplatnění při rozhodování, řízení, vytváření pracovních míst apod.²³

Podle definice Evropské komise z roku 1996 je GM: „*mobilizací všech všeobecných politik a opatření specificky za účelem dosažení rovnosti, a to tak, že se již ve fázi plánování berou aktivně a otevřeně v úvahu jejich možné účinky mužů a žen (genderová perspektiva).*“ Rada Evropy GM definuje jako: „*(re)organizaci, zdokonalování, rozvoj a vyhodnocování koncepčních procesů tím, že při nich všechny zúčastněné subjekty budou na všech úrovních a ve všech stádiích využívat perspektivu rovnosti žen a mužů.*“²⁴

Genderová analýza – zachycuje rozdíly mezi ženami a muži v různých podmínkách, v přístupech ke zdrojům, rozhodovacích pravomocích atd. v souvislosti s jejich genderovými rolemi. Analýza zkoumá tyto rozdíly v kontextu životního, ekonomického, společenského a sociálního prostředí.²⁵

Genderové stereotypy – stereotyp je něco předurčené, předem stanovené. V případě genderu se jedná o vlastnosti, povahové rysy, které jsou automaticky přiřazovány buď muži nebo ženě, aniž by bylo přihlíženo na skutečnou životní situaci. Genderový stereotyp chlapeckých rolí charakterizuje např. dominance, soutěživost, síla, statečnost, asertivní a nezávislé chování. Naopak genderový stereotyp role dívčí prezentují vlastnosti jako je empatie, laskavost, podřízenost, jemnost. V této souvislosti se hovoří o tzv. **polarizaci genderových charakterů**.²⁶

V angličtině existují dva speciální názvy pro chlapce s dívčími projevy „sissy-boys“ a pro dívky, které se svým chováním přibližují chlapcům „tomboys“ – Thorne.²⁷

Genderová role – soubor znaků, chování a činností typických pro určité pohlaví. Podle Pecka: „*Rodová role je souhrnem představ o tom, jací muži a ženy ve skutečnosti jsou, i popisem obecně sdílených přesvědčení o tom, jací by muži a ženy měli být.*“²⁸

²³ ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Manažerka a stres*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1272-5

²⁴ SOKAČOVÁ, Linda, ET AL. *Malé obce za rovné příležitosti žen a mužů*. Praha: Gender Studies, 2011. ISBN 978-80-86520-37-7 (brož.), str. 23

²⁵ ŠVIHLÍKOVÁ, Ilona. *Ženy a penze: analýza genderových aspektů současné penzijní reformy*. Praha: Otevřená společnost – Centrum ProEquality, 2012. ISBN 978-80-87110-25-6 (brož.)

²⁶ NIKLESOVÁ, Eva. *Gender v kontextu edukačním a literárním*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2011. ISBN 978-80-87510-06-3 (brož.)

²⁷ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

Genderový budgeting – je uplatnění genderového mainstreamingu v rozpočtových procesech z hlediska rovnosti mužů a žen. Jedná se o spravedlnost při rozdělování finančních prostředků a čerpání finančních zdrojů, kdy jsou zabezpečeny rovným dílem zájmy mužů i žen.

Skleněný strop je pojem, který označuje bariéru, kdy tradiční postoje zamezují ženám, aby se aktivně podílely na společenském životě stejnou měrou jako muži – např. při obsazování vyšších pozic, přiznání míry pravomocí. Ženám je postup buď úplně uzavřen, případně mají omezený přístup k cestám, které by jim poskytly možnosti k získání žádané profese, ať jsou již formální či neformální. Skleněný strop je imaginární místo, kterého lze dosáhnout, ale dál nelze proniknout. Stropem je vidět tam, kam se žena touží dostat, ale to jí není umožněno. I když její snaha bude sebevětší, vždy narazí na neviditelnou překážku.²⁹

„Skleněný strop je pak metaforické označení pro situaci, kdy povyšování žen v určitém povolání brání bariéry, které jsou implicitně, avšak velice silně vázány na pohlaví. Kariérový postup žen je pomalejší a obvykle končí na nižších pozicích než postup mužů. V povoláních s převahou žen je tento efekt posílen tzv. efektem skleněného výtahu. Ten představuje rychlý pracovní postup mužů ve srovnání s postupem žen, a to navzdory tomu, že jejich zkušenosti, vzdělání a další charakteristiky jsou shodné či dokonce nižší než zkušenosti a vzdělání žen. V povoláních s nízkým zastoupením mužů obvykle dochází k tomu, že muži na rozdíl od žen disponují velmi vysokou šancí obsadit vedoucí funkce. Tato šance je neúměrná tomu, jaký je poměr žen a mužů v daném povolání.“³⁰

Genderová optická skla – tento pojem zavedla Sandra Bem – popisují a interpretují genderové vztahy. V naší společnosti rozeznáváme tři druhy optických skel:

- mužský a ženský svět je oddělen genderovou polarizací
- androcentrismus, který se projevuje v sociálním nadřazování mužů
- biologický esencialismus, který genderové rozdíly odvozuje od biologického základu³¹

²⁸ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.), str. 41

²⁹ ŠVIHLÍKOVÁ, Ilona. *Ženy a penze: analýza genderových aspektů současné penzijní reformy*. Praha: Otevřená společnost – Centrum ProEquality, 2012. ISBN 978-80-87110-25-6 (brož.)

³⁰ PAVLÍK, Petr, ET AL. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-6-8 (brož.), str. 3

³¹ NIKLESOVÁ, Eva. *Gender v kontextu edukačním a literárním*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2011. ISBN 978-80-87510-06-3 (brož.)

1.2 Vývojové teorie

Již po narození je většina děvčátek zahalena růžovou, na rozdíl od chlapečků, kteří bývají v bleděmodré. Tyto barvy mají prezentovat vlastnosti jako je něžná, líbezná a opačně silný a odvážný. Socializace je celoživotní proces, jehož prostřednictvím si jedinec osvojuje společenské hodnoty a normy. Genderová socializace je upevňována genderovým očekáváním. První debaty ohledně pojmů jako je pohlaví a rod se objevily v USA v 70. letech minulého století. Pojem gender – rod byl chápán jako socio-kulturní určení, protikladem k biologickému pohlaví.

Dítě získává vědomí o vlastním pohlaví. Je to jedna z prvních složek jeho identity. V rámci tohoto sebepoznání, sebeuvědomění a sounáležitosti je schopno samo sebe zařadit do „správné“ skupiny. Jak specifikuje určitou skupinu? Jak zjistí, které vlastnosti náleží k mužům a které k ženám? Co ho k výběru motivuje? Na tyto a další otázky se snaží odpovědět teorie identifikační (psychoanalytická), kognitivně vývojová (na ni navazující teorie genderového schématu) a teorie sociálního učení, které se navzájem nevylučují, ale doplňují.

Nejznámější a zároveň nejstarší z psychoanalytických teorií genderové identity je **teorie identifikace**, jejímž autorem je rakouský lékař Sigmund Freud. Je založena na myšlence identifikace jednotlivce s rodičem stejného pohlaví.

Podle Freuda k tomuto „přijetí“ identity dochází v období předškolního věku, kdy probíhající změny mají zásadní vliv na každého jedince.

Děje se tak na několika úrovních:

- úroveň chování, kdy dítě je fascinováno genitáliemi a příjemnými pocity v rámci masturbace
- úroveň vědomostní, kdy si děti začínají uvědomovat biologické rozdíly mezi mužem a ženou
- úroveň prožívání, která je patrně nejvýznamnější. Na základě zjištění této odlišnosti prožívá dítě ve vztahu k rodičům emoční krizi³²

Podle této teorie prochází jedinec během vývoje své osobnosti několika životními stádii. V prvních dvou, orálním a análním, se chování jedinců ženského a mužského pohlaví příliš neliší. Jejich pozornost se upírá především na matku, která se stará o veškeré potřeby.

³² JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

Od čtyř let si děti začínají uvědomovat existenci vlastních genitálií a genitálií opačného pohlaví – stádium falické. Právě během tohoto stádia dochází k vlastní identifikaci, kdy dítě začíná napodobovat rodiče stejného pohlaví a ve své podstatě se chová způsobem, který je příslušný jeho genderu. Vnitřním prožíváním se příliš neliší dívky od chlapců. Děti obou pohlaví soustřeďují své city především na matku.³³

Další stádium se nazývá kastroční – projevuje se tzv. kastroční úzkostí. Vztah chlapce a matky má erotický podtext. Otec představuje soka. Vztah mezi ním a synem je sice láskyplný, ale fantazijní představa vede k obavě, že hoch bude za svoji lásku k matce kastrován. Tento „ boj“ o matčinu přízeň je Freudem nazýván Oidipovským komplexem. Tento vnitřní rozpor je vyřešen přijetím otce jako svého vzoru a přenechání partnerského vztahu k matce otci. Ten již není protivníkem, ale stává se vzorem, se kterým se chlapec identifikuje a je již připraven sám navázat sexuální vztah s opačným pohlavím.³⁴

Zcela odlišný je vývoj u dívky. Freud jí přisuzuje tzv. závist mužského genitálu a pocit méněcennosti. V této fázi se děvče sice identifikuje s matkou, ale zároveň prožívá vnitřní konflikt, který je vyvolán myšlenkou na „ztrátu penisu, jež dříve vlastnila“. To znamená, že i dívky prožívají tzv. kastroční komplex, pouze v jiné podobě. Jejich vztah s matkou je navíc komplikován intimním svazkem mezi rodiči. Upouštějí od citového vztahu s erotickým podtextem s matkou a vytvářejí si nový a silný vztah k otci. Beal to popisuje: *„Její touha vlastnit penis je postupně nahrazována touhou po dítěti. Děvče však ví, že rození dítěte je podmíněno přijetím ženské role a toto přání se stává motivem k akceptaci jejího ženství. Jako první adekvátní vzor se nabízí žena dívce nejbližší - její matka.“*³⁵ Freud vnímal identifikaci chlapce s mužskou rolí jako silnější než dívčí s rolí matky. Předpokládal dokonce, že dívčí Superego není tak silné jako u mužů a ženy proto mají méně vyvinuté morální zásady. Vysvětlil, že mnoho dívek přijme cele ženskou identitu až po porodu potomka nejlépe mužského pohlaví.³⁶

Freud napsal: *„Přičítáme tedy femininitě větší míru narcismu, který má u žen také vliv na jejich volbu objektu – potřeba být milována u žen převažuje nad potřebou milovat. Důsledky závnsti penisu jsou jednou z příčin tělesné marnivosti žen: mají sklon více si cenit své přitažlivosti, která je jim jakousi opožděnou kompenzací za původní pohlavní*

³³ RENZETTI, Claire M. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2 (brož.)

³⁴ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

³⁵ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.), str. 112

³⁶ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

*méněcennost. (...) Fakt, že ženy mají jen málo smyslu pro spravedlnost, bezesporu souvisí s tím, že jejich mentálnímu životu dominuje závist.*³⁷

Na jednu stranu Freudovo dílo způsobilo, že se vědci začali zabývat otázkou dětské sexuality, která do té doby byla tabuizovaná, ale na stranu druhou jeho teorie byla a je značně kritizována. Říká, že identifikace je proces, který se odehrává v podvědomí, což by znamenalo, že nemůže existovat objektivní způsob, kterým by se její platnost dala potvrdit či vyvrátit. Freud popisuje genderově specifické vzorce chování jako neměnné, které jsou platné jednou pro vždy. Nepřipouští, že by mohlo dojít k jejich změně ani na individuální, ani na společenské úrovni. Je pravda, že gender se snaží odolávat veškerým změnám, zároveň ale platí, že učení genderu probíhá od narození až po smrt jedince a ten dokáže měnit nejen své jednání, ale i postoje, pokud dojde k interakci s novými podněty z vnějšku.³⁸

Pro osvojení pohlavně specifických způsobů chování má základní význam prožívání primárních vztahů. V prvních letech života se vytváří mezi dítětem a jemu nejbližšími osobami silná emocionální vazba. Tato je základem k identifikaci ve vztahu dcera – matka, syn - otec. Vnitřní prožitek a identifikace s rodičem téhož pohlaví dává vzniknout pocitu totožnosti a dítě ve větší míře přejímá postoje i schéma chování vůči svému okolí. Je velmi těžké a obtížné vymezit rozdíl a podobnost mezi teorií identifikace a imitace. *„Rozdíl mezi oběma teoriemi spočívá v tom, že zastánci teorie identifikace předpokládají nejen napodobování a přejímání speciálních způsobů chování navenek (což je imitace), ale zároveň a dodatečně také přejímání odpovídajících vnitřních postojů a hodnotové orientace.*³⁹ V praxi bylo potvrzeno, že pokud má dítě k osobě, se kterou se identifikuje, kladný vztah, identifikační procesy probíhají snadněji a rychleji. Pokud identifikační objekt má atributy jako je přitažlivost, společenský význam, i to přispívá k snadnějšímu ztotožnění.⁴⁰

„Pohlavně typické vzorce chování (a jim odpovídající vnitřní postoje a hodnocení) se samozřejmě mohou ustavovat také díky identifikačním procesům. Vnitřní ztotožnění s jinou osobou, prožívání sebe samého jako totožného s ní (jak bychom mohli opsat pojem „identifikace“), u dětí nastává v první řadě vzhledem k lidem, které mají ve svém srdci, s nimiž se cítí niterně spojeny – bývají to rodiče, sourozenci a další rodinní příslušníci

³⁷ RENZETTI, Claire M. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2 (brož.), str. 95

³⁸ RENZETTI, Claire M. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2 (brož.)

³⁹ KARSTEN, Harmut. *Ženy – muži: generové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X (brož.), str. 39

⁴⁰ KARSTEN, Harmut. *Ženy – muži: generové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X (brož.)

*i blízcí nebo vzdálenější přátelé. Domníváme se, že identifikacemi nezískává dítě – a samozřejmě i mladý člověk, který v úctě ke svým idolům dospívá leckdy až ke zbožňování – jen jednotlivé způsoby chování typické pro jedno či druhé pohlaví (jako když si malá holčička při napodobování matky lakuje prsty na ruku a na nohu), ale hlavně celkové vzorce chování, vnitřní postoje a hodnotovou orientaci.*⁴¹

Psychoanalytickou teorii kritizovali proto i někteří z Freudových následníků, jako např. Karen Horney, Erik Erikson a Melanie Klein. Nesouhlasili s Freudovým zaměřením na „falocentrismus“. Horney je autorkou nové hypotézy, kdy naopak přisuzuje mužům závist vůči ženám kvůli jejich schopnosti rodit děti a tuto nazývá jako závist dělohy. Erikson tvrdí, že schopnost žen rodit je vlastně předurčuje k tomu, aby se duševně angažovaly v péči o druhé. Klein upozorňuje, že primární vztah, který určuje vývoj genderové identity, není vztah mezi otcem a dítětem, kde by hlavní roli hrál penis, ale vztah mezi matkou a dítětem, kdy hlavní roli hraje ženský prs. Také feministka Nancy Chodorow reviduje tuto teorii. Snaží se nalézt odpověď na otázku, proč ženy jako svoji hlavní roli přijaly roli pečovatelek o děti, a proč vztah mezi nimi a dětmi je mnohem silnější, než mezi mužem a dítětem. Předpokládá, že proces identifikace je pro chlapce obtížnější, neboť se musí oprostít od silné vazby k matce a vytvářet si novou s otcem. Myslí si, že matky a dcery mezi sebou mají vztah, který prožívají intenzivně a nepřetržitě, na rozdíl od chlapců, kdy jejich vzor - otec - bývá často mimo domov a chlapci se stávají citově odtažitějšími.⁴²

Maccoby rovněž tuto teorii kritizuje. Namítá, že na jejím základě lze předpokládat u jedince míru maskulinity a femininity, která by měla být stejná jako u stejnopohlavního rodiče. Tento předpoklad však nelze potvrdit ani vyvrátit. Podle Fitzgeralda a Robertse Freud ignoruje fakt, že se děti identifikují nejen s rodiči, ale i se vzory ve svém sociálním okolí.⁴³

Autorem **kognitivně vývojové teorie** je Lawrence Kohlberg. Rozšířil původní teorii vývoje J. Piageta. „*Základním předpokladem této teorie je, že vývoj genderové identity prochází souběžně týmiž stadii jako vývoj kognitivní a vývoj morálního myšlení*“.⁴⁴

Jean Piaget definoval všeobecnou teorii kognitivního vývoje. Předpokládal, že duševní vývoj jedince je ovládán a řízen zevnitř a děje se v různých stupních, které na sebe

⁴¹ KARSTEN, Harmut. *Ženy – muži: generové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X (brož.), str. 40

⁴² RENZETTI, Claire M. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2 (brož.)

⁴³ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

⁴⁴ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.), str. 116

zákonitě navazují. V Piagetově teorii vyrůstá dítě v silné interakci se svým fyzikálním a sociálním okolím, tak získává povědomí a schopnost diferencovat obsahy a znaky, které mají vztah k vlastnímu pohlaví a které společnost dělí mezi typicky mužské a typicky ženské.⁴⁵

Každé dítě se snaží porozumět svým prožitkům a pozorováním právě pomocí kognitivních procesů. Děti se učí genderu, aby našly řád ve světě, který je obklopuje. Jednou z prvních situací, se kterou se dítě setká, je třídění a hledání smyslu informací, které přijímá z okolního prostředí. Podle kognitivně vývojových teorií jsou tyto situace řešeny podle vzorců. Děti mají k řešení přirozené nadání a spontánně se snaží o vytváření vzorců a vytváření představ vlastním já. Kategorie, které si tímto způsobem tvoří, se nazývají schémata. Jedním z nich je právě pohlaví. Podle Piageta mezi 18ti měsíci a sedmi lety se dítě opírá o jednoduchá a jasná schémata. Existují ženy a muži v naší společnosti, vypadají odlišně, jinak se oblékají, češou a vykonávají různou práci. Rozdíl mezi oběma pohlavími je viditelný a snadno se dá identifikovat. Děti se nejprve s touto kategorií ztotožňují samy, snaží se nalézt svoji vlastní identitu. Zároveň se snaží třídít a rozlišovat lidské vlastnosti a typy chování na mužskou a ženskou skupinu. Toto dělení později hodnotí jako genderově správné či nesprávné.⁴⁶

Od dvou do šesti let se děti podle Piageta nacházejí v předoperačním stádiu. V okolním světě nacházejí pravidelnosti, které vnímají jako neměnné zákony a nemají schopnost vnímat jednotu, která se projevuje různě. Výzkumy dokazují, že s rozvojem kognitivního myšlení získávají děti pružnější postoj na dělení a vnímání mužů a žen a toto trvá až do období adolescence. Kritické napadají tuto teorii z důvodu věku, ve kterém si jedinec údajně vytváří genderovou identitu. Teorie jí připisuje období od tří do pěti let, výzkumy však dokázaly, že se tak děje již od dvou let. Skitka a Maslach uvádějí, že: „z nejnovějších výsledků vyplývá, že pohlaví a gender nejsou základními pořadajícími kategoriemi či schématy pro všechny lidi bez rozdílu: existují jednotlivci, které lze hodnotit jako genderově „aschematické“, přestože si sami genderovou identitu osvojili.“⁴⁷

Dá se souhlasit s tím, že děti si samy tvoří rámec pro osvojení a vysvětlení dění v okolním světě, ale míra převzetí genderových rolí je spíše závislá na vyspělosti kultury, než na duševní vyspělosti každého jedince.

⁴⁵ KARSTEN, Harmut. *Ženy – muži: generové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X (brož.)

⁴⁶ RENZETTI, Claire M. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2 (brož.)

⁴⁷ RENZETTI, Claire M. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2 (brož.), str. 102

Podle Kohlberga jedinec během vývoje prochází třemi stadii:

- V prvním zjišťuje příslušnost k rodové skupině. Zpracovává získané informace o pohlaví a začíná rozlišovat rozdíly. Gender se stává pevně stanoveným schématem.
- Ve druhém dochází k poznání, že příslušnost k určitému pohlaví je nezávislá na čase a do budoucna je neměnná (gender stability). Dítě si vytváří vztah především k vlastnostem, které se týkají jeho samého. Součástí je i identifikace s rodičem stejného pohlaví.
- Ve věku 5 – 7 let jedinec začíná chápat pohlaví a rod v širších souvislostech, vnímá pohlaví jako neměnné (gender consistency, gender permanence, gender constancy). K tomuto porozumění dochází až v pěti letech, kdy si děti poznatky dokážou vytřídit a náležitě zpracovat a vědí, že i když se lidé nechovají adekvátně vzhledem ke svojí pohlavní příslušnosti, nemohou ji změnit.⁴⁸

Proti Kohlbergově teorii stojí zjištěná skutečnost, že jedinci přibližně stejné inteligence na přibližně stejném stupni kognitivního vývoje ve svém specifickém chování vykazují mnohem silnější typizaci, pokud jsou součástí nižší socioekonomické společenské skupiny. To znamená, že vývoj rozdílných pohlavních rolí a pohlavních rozdílů v psychice nesouvisí jen s kognitivním vývojem. Každý jedinec je po celou dobu svého vývoje v interakci se svým sociálním okolím. V dětství je to neoddiskutovatelný vliv matky, v předškolním a školním věku chování rodiče téhož pohlaví a zároveň působení nejen vrstevníků, ale i médií. Největší zásluhou této Kohlbergovy teorie je to, že zdůrazňuje nutnost pochopení tvorby pohlavní role a jejího průběhu a vývoje psychických pohlavních rozdílů. Tyto procesy, na nichž má rozhodující podíl samotné dítě, aktivně zpracovávají informace. Dítě je odměňováno, pokud se chová tak, jak je vhodné a jak se očekává od jedince jeho pohlaví, zároveň napodobuje různé vzory, pokud je k nim citově angažováno. Čím větší je citová vazba k těmto vzorům, tím silnější bývá snaha o identifikaci. Je zajímavé, že ve skupinách, které jsou socioekonomicky lépe situované, jsou děti vedeny k samostatnosti myšlení a je podporována schopnost kritického usuzování. Je zde větší podpora ze strany rodičů dalších blízkých osob. V socioekonomicky slabších rodinách je vyžadována podřízenost a přizpůsobivost a není podporována samostatnost a vlastní názor. Na tvorbě individuální podoby každého jedince se významně podílejí nejenom jeho zkušenosti se sociálním prostředím, ve kterém vyrůstá, ale i to, které z jeho pohlavně typických způsobů chování jsou klasifikovány jako patřičné

⁴⁸ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

nebo naopak nepřiměřené. A podle toho jsou buď pozitivně utvrzovány či negativně potlačovány. Je důležitý i výběr vzorů, které dítě přijme za své a snaží se o jejich imitaci. Důležitou roli zde hrají blízké osoby, se kterými se dítě identifikuje a přejímá takřka vše. V individuálním vývoji jedince je v prvních letech života nejdůležitější utvrzování, v předškolním věku přibývá pozorování a důležitou roli hraje napodobování modelových vzorců chování. V pozdějším věku má asi největší význam identifikace a kognitivní utváření vlastní pohlavní identifikace.⁴⁹

Teorie genderového schématu navázala na kognitivně vývojovou koncepci v 70. letech. Zabývá se především tvorbou genderových kognitivních kategorií (categorical processing), na jejichž základě si jednotlivec řadí a třídí nové informace ohledně dělení na ženské a mužské pohlaví.

Podle Martina se v dětské kognitivní struktuře utvářejí postupně dvě základní schematické databáze:

- nadřazené schéma, které obsahuje všechny informace důležité pro dítě, potřebné při identifikaci a následnému zařazení osob, vlastností a chování k mužskému, případně ženskému světu.
- podřazené téma, které slouží k doplnění detailnějších informací o vlastním pohlaví.

Genderová schémata se také uplatňují při deduktivním myšlení. Při orientaci v běžné sociální situaci, v níž nejsou pevně stanoveny všechny dostupné informace, jsou chybějící detaily dodány těmito databázemi. Tato schémata jsou využívána hlavně:

- pokud jsou pro jednotlivce důležité genderové rozdíly
- pokud jednotlivec zastává tradiční hodnoty
- pokud určitou situaci jednotlivec vyhodnotí jako ohrožující
- pokud na vyhodnocení nových informací ohledně genderu má nedostatek času
- pokud vyvozené závěry nejsou pro ostatní důležité

Také genderová konformita zaujímá důležitou roli. Rodově konformní lidé využívají k vyhodnocení nově získaných informací genderová schémata častěji než schémata jiného druhu.

V obou těchto teoriích je kladen důraz na jednotlivce jako na aktivní prvek vlastní socializace. Rozhodující motivační roli zde hraje identita, nikoliv vnější podněty, jak

⁴⁹ KARSTEN, Harmut. *Ženy – muži: generové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X (brož.)

naznačuje teorie sociálního učení. Co má kognitivně vývojová teorie společné s psychoanalytickou, je význam znalostí tělesných rozdílů u žen a mužů, které jsou klíčové při osvojování si role a zároveň předpokládají dostatečnou vyspělost a zralost dítěte. Obě kognitivní teorie také zdůrazňují, že si jedinec osvojí mnohé prvky své rodové role dříve, než chápe biologickou podstatu rozdílů.⁵⁰

Teorie sociálního učení: „ vychází z předpokladu, že pohlavní identita dítěte a genderová role se vytvářejí na základě výchovných zásahů jeho rodičů a vychovatelů.“⁵¹

Jedinec svoji pohlavní roli přijme:

- posilováním, kdy formou odměn (pochvala, povzbuzení, úsměv, dar) se žádoucí chování podporuje, nebo formou trestů (zákaz, fyzické tresty, mračení), kdy je nežádoucí chování potlačováno
- pozorováním, kdy je v okolním světě podrobně sledována pozitivní i negativní činnost a reakce ostatních jedinců
- napodobováním, kdy děti opakuji vyzorované chování z důvodu odměny, případně vyhnutí se trestu⁵²

Teorie sociálního učení se zaměřuje na události a jejich důsledky, které lze pozorovat, na rozdíl od teorií psychoanalytických (nevědomé pohnutky a pudy). Důležitou myšlenkou je posilování, to znamená, že po chování určitého typu následuje odměna, to znamená, že jedinec se bude snažit toto chování opakovat a v tom se bude utvrzovat a posilovat. Pokud následuje trest, pravděpodobnost, že jedinec se k tomuto chování bude vracet, se zmenšuje. Behavioristé si myslí, že na stejném principu je založeno i lidské učení, posilování a učení genderových rolí. „Konkrétně tedy teorie sociálního učení říká, že děti získávají jim odpovídající genderové identity proto, že jsou odměňovány za chování odpovídající jejich genderu a trestány za chování, které je s ním v rozporu“.⁵³

Děti se však mohou také učit nepřímým posilováním, a to tak, že z okolí vyzorují standardní vzorce - důsledky nevhodného či vhodného chování. Velký vliv na formování má i kultura, která představuje jakýsi soubor ženských a mužských vzorů, např. ve filmu, knize a tím lze také vysvětlit, že ani děti, které vyrůstají bez rodičů a nemají přímý vzor, se nevyhnou vývoji rodových stereotypů. Mohou se učit nejenom posilováním,

⁵⁰ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

⁵¹ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.), str. 114

⁵² JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

⁵³ RENZETTI, Claire M. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2 (brož.), str. 99

ale i nápodobou či modelováním objektů v jejich okolí. Děti si vybírají jako vzor svého chování hlavně ty dospělé osoby, které se jim zdají vlídné, empatické a zároveň mají vlastnosti, případně statky, které dítě obdivuje a po kterých vnitřně touží. Je dokázáno, že děti nenapodobují stoprocentně pouze vzory stejného pohlaví, ale i pohlavní opačného. Jacklyn upozorňuje, že: „*shodnost pohlaví se naopak zdá být méně důležitým faktorem podporujícím modelování než některé jiné proměnné – např. moc, která je napodobované osobě připisována.*“⁵⁴

Pohlavní identitu vysvětluje tato teorie jako výsledek vlivů výchovy, která odpovídá genderovému stereotypu. Tato teorie vznikla na základech behaviorismu a mechanismus fungování nebyl nikdy experimentálně prokázán. Behaviorismus klade důraz na působení vnějších vlivů a kvalitu prostředí, ale opomíjí vrozené dispozice – vrozenými biologickými dispozicemi by byl ovlivněn a podmíněn vznik příslušné pohlavní identity. „*Poznatky, k nimž na základě této teorie vědci dospěli, se vztahují spíše k podpoře rozvoje vnějších (kulturně variabilních) složek genderové identity a role, než ke vzniku jádrové pohlavní identity.*“ (Badura)⁵⁵

Kritikové této teorie upozorňují na povrchní posouzení kvality vztahu mezi dítětem a osobou, která je předlohou jeho nápodoby. Na rozdíl od teorie identifikační však lépe chápe, proč mají děti odlišné chování v období, kdy si ještě plně neuvědomují svoji pohlavní identitu. A naopak, proč se rodiče chovají rozdílně k dceři a synovi. Teorie sociálního učení také nevnímá jedince jako aktivní prvek, ale naopak jako pasivního příjemce informací z vnějšího prostředí.⁵⁶

1.3 Diskriminace a česká legislativa

Diskriminace žen v české historické společnosti se projevovala již v počátcích českého státu, kdy společnost ženám, na základě zvyků a tradic, připisovala „typicky“ ženské vlastnosti a podle tohoto „hodnocení“ byl pracovní trh pro ně uzavřen a vzdělávání znemožněno. Pokud pracovaly, jejich finanční ohodnocení bylo nesrovnatelné s muži. Ani v pozdějším období, a to až do první poloviny 20. století, se situace nezměnila.

⁵⁴ RENZETTI, Claire M. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2 (brož.), str. 100

⁵⁵ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskali*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.), str. 115

⁵⁶ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskali*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)

Při pracovním povýšení byla přednost dávána automaticky mužům, protože žena: se starala o děti, neměla vysoký výkon, bude těhotná, fyzicky nebyla natolik zdatná apod.

Uvádí se, že: „úsilí o dosažení formální rovnoprávnosti mezi pohlavími bylo dovršeno přijetím první československé ústavy 29. února 1920.“⁵⁷

Dalo by se předpokládat, že po tomto datu bude postavení žen a mužů naprosto rovnocenné. Jak však ukázala praxe, do dnešní doby najdeme málo příkladů, kdy by bylo možno s čistým svědomím poukázat na stejné podmínky a možnosti pro ženy i muže.

Po druhé světové válce se v západní Evropě vydal společenský vývoj cestou faktického zrovnoprávnění žen, což se projevilo zejména v dokumentech a legislativě nově budovaných Evropských společenství. Již při založení Evropského hospodářského společenství byla věnována pozornost rovnému postavení mužů a žen – tou byla v tomto případě zásada stejné odměny za stejný pracovní výkon, která byla zahrnuta do Římských smluv. Její včlenění bylo původně motivováno ekonomickou situací v rámci konkurenceschopnosti, ale zanedlouho se z ní stává nástroj sociálního boje o jedno ze základních lidských práv. Rovnost mužů a žen je v roce 1997 začleněna mezi základní principy Společenství do Amsterodamské smlouvy. O tři roky později přijalo Společenství Rámcovou strategii pro rovnost pohlaví a stanovilo si několik cílů: podporovat rovnost mužů a žen v hospodářském životě, podporovat rovné účasti a zastoupení, rovný přístup a sociální práva stejná pro ženy i muže, rovnost pohlaví v občanském životě a podpora změn genderových rolí a stereotypů. Ve stejném roce byla na zasedání Rady EU v Nice včleněna do ústavní smlouvy Charta základních práv občanů Evropské unie, která se také zabývá genderovou problematikou a to: ekonomickou nezávislostí, harmonizací soukromého a profesního života, rovného zastoupení v rozhodovacích procesech, odstraňování genderových stereotypů a další.⁵⁸

Česká republika, která vznikla po rozpadu Československa k 1.1.1993, se v roce 1995 přihlásila k závěrům čtvrté světové konference o ženách v roce 1995. To znamená, že přijala závazky z toho vyplývající a rozhodla se řešit otázky rovného postavení žen a mužů. Pekingský program „Akční platforma“ je zaměřený na posílení práv žen a jejich možnosti ohledně využívání lidských práv. Jeho hlavním úkolem je vytipování nejproblémovějších sfér ve společnosti a nalezení prioritních opatření. Na základě tohoto

⁵⁷ BAHENSKÁ, Marie., HECZKOVÁ, Libuše, MUSILOVÁ, Dana. *Ženy na stráž! : české feministické myšlení 19. a 20. století*. Praha: Masarykův ústav a Archiv Akademie věd České republiky, 2010. ISBN 978-80-86495-70-5 (brož.), str. 19

⁵⁸ ŘEHOŘOVÁ, Pavla, ET AL. *Genderová problematika v praxi. Komparace vyspělých tržních ekonomik a ČR*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010. ISBN 978-80-7372-651-5 (brož.)

dokumentu je věnována mnohem větší pozornost rovnoprávnému postavení mužů a žen, což se potvrdilo přijetím vládního programu „Priority a postupy vlády při prosazování rovnosti mužů a žen“. Každý rok probíhá připomínkování, kontrola plnění a případná aktualizace. Touto problematikou se od roku 1998 také zabývá Rada vlády pro lidská práva, konkrétně Výbor pro odstranění všech forem diskriminace žen, poradní orgán vlády. Ve stejném roce vzniká oddělení pro rovnost mužů a žen na Ministerstvu práce a sociálních věcí, které má na starosti koordinaci a koncepci v oblasti genderu, a od července 2002 je ustanovena Stálá komise Poslanecké sněmovny pro rodinu a rovné příležitosti.⁵⁹

Po vstupu do Evropské unie se ČR automaticky přihlásila ke všem dokumentům EU týkající se rovnoprávnosti mužů a žen. Tímto směrem byla v období přístupových jednání upravena i česká legislativa tak, aby byla kompatibilní s legislativou EU. Například podle zákoníku práce musí na všech pracovištích být pracovní řád, který definuje práva a povinnosti všech pracovníků a zároveň ochraňuje jednotlivé pracovníky před diskriminací. Rovné zacházení se zaměstnanci (pracovní podmínky, finanční ohodnocení, odbornou přípravu, možnost postupu) je povinen zajistit každý zaměstnavatel. Základním ústavním dokumentem, který uzákonil rovnoprávnost, je kromě samotné ústavy i Listina základních práv a svobod, ve které se uvádí:

1. *„Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.*
2. *Nikommu nesmí být způsobena újma na právech pro uplatňování jeho základních práv a svobod.*“⁶⁰

Diskriminaci lze definovat jako posuzování podle nestejných kritérií v něčí neprospěch, rozlišování lidí bez ohledu na skutečný stav, schopnosti a dovednosti. Legislativa chápe takovéto konání jako nepřipustné a určuje, kdy jsou porušována základní práva jedince. Na ústavní články resp. články Listiny základních práv a svobod navazují jednotlivá ustanovení zákonů, například zákona antidiskriminačního (zákon č. 198/2009 Sb.,

⁵⁹ ŘEHOŘOVÁ Pavla, ET AL. *Genderová problematika v praxi. Komparace vyspělých tržních ekonomik a ČR*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010. ISBN 978-80-7372-651-5 (brož.)

⁶⁰ SOKAČOVÁ, Linda, ET AL. *Malé obce za rovné příležitosti žen a mužů*. Praha: Gender Studies, 2011. ISBN 978-80-86520-37-7 (brož.), str. 14

o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů).⁶¹

1.4 Gender ve škole

Po roce 1989 prošla naše země politickými změnami. Také řešení otázek genderu se stalo významným prvkem v novém společenském uspořádání. Velkou měrou k tomu přispěly i celoevropské trendy změn rolí žen a mužů. Porevoluční období však přineslo i negativní prvky, které dříve nebyly tolik zřetelné – např. viditelné rozdíly mezi platy u mužů a žen. Také česká veřejnost si začala uvědomovat toto rozdílné postavení a na základě těchto postojů začaly vznikat neziskové organizace, které se přímo zabývaly genderovou problematikou a diskriminací žen.⁶²

„Škola je politikum, jak svého času prohlásila císařovna Marie Terezie.“⁶³

Co to znamená? Stát má právo určit, jaké budou cíle školního vzdělávání. V České republice jsou vymezeny pro jednotlivé stupně škol, jako je předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné, a jsou uzákoněny ve školském zákonu č. 561/2004 Sb.

Obecnými cíly vzdělávání jsou zejména:

- rozvoj osobnosti člověka
- získání všeobecného nebo odborného vzdělání
- pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod
- **pochopení a uplatňování rovnosti žen a mužů ve společnosti**
- utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic
- získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně⁶⁴

Vstup žen do edukačního procesu lze zaznamenat až koncem 19. století. Učitelství bylo dlouhá léta pro ně tabu a po nesmělých pokusech o vstup na tuto půdu směly vykonávat práci pouhých guvernantelek, vychovatelek a pečovatelek. Tato práce byla spojena s „péčí

⁶¹ NIKLESOVÁ, Eva. *Gender v kontextu edukačním a literárním*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2011. ISBN 978-80-87510-06-3 (brož.)

⁶² SOKAČOVÁ, Linda, ET AL. *Gender a demokracie 1989 – 2009*. Praha: Gender Studies, 2009. ISBN 978-80-86520-64-3 (brož.)

⁶³ JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Praha: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6 (brož.), str. 11

⁶⁴ JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Praha: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6 (brož.)

o děti“ a žena byla tudíž pro ni přímo stvořena. Učitelská profese vyžadovala přípravu a vzdělání, jež bylo přístupné pouze vyšším společenským kruhům. Výuka dívek spočívala převážně v aktivitách, které nebylo možno považovat za přípravu na zaměstnání umožňující vlastní výdělek a obživu. Učily se vyšívát, vařit, starat se o rodinu a manžela. O svoje vzdělání musely v profesích, které dosud ovládali muži, bojovat. Panovala snad obava, že vzdělaná žena nebude dobrou manželkou a matkou?

Horská uvádí, že: „*Více než třetinový podíl žen v oboru vyučování v roce 1910 je vnímán jako počátek feminizace oboru u nás.*“⁶⁵

Pokud školu lze považovat za sociální prostředí, pak feminizaci edukačního procesu můžeme považovat za sociální jev, kdy převážná část vyučujících a pracujících ve školství jsou ženy. Existují zaměstnání, která jsou pro ně naprosto nevhodná z důvodu fyzické, případně psychické náročnosti. Školství se naopak řadí (studie z roku 1991) mezi nejvíce feminizované obory za sociální péčí, zdravotnictvím a peněžnictvím.⁶⁶

Proč došlo k tak vysokému nárůstu počtu žen ve školství? Jsou jejich vlastnosti předurčující k tomuto povolání? Nebo naopak – je pro muže málo atraktivní? Jaké je dnes postavení žen v edukačním procesu? Existují rovné podmínky?

Ideální by samozřejmě bylo, aby tato nerovnováha byla odstraněna a počet mužů se zvýšil. Bohužel v nejbližší době se takové změny nedají předpokládat. Finančním ohodnocením i nízkou společenskou prestiží toto povolání i nadále bude doménou žen. Alespoň na těch nižších stupních určitě.

Škola jako instituce zastává v životě každého jedince neoddiskutovatelnou roli. Nejenže zde získává vzdělání, ale zároveň si ujasňuje své postavení ve společnosti a upevňuje či mění svoje postoje a názory na společenské a politické dění, uvědomuje si morální a ekonomické hodnoty. Jedním z důležitých činitelů formujících vnímání dětí je problematika genderu.

Škola jako vzdělávací instituce sama určuje to, co a jak bude děti učit. Nejen sestavení učební látky, ale i projevy a chování učitelů ovlivní jaká sdělení a jakým způsobem budou předávána. „*Na symbolické úrovni působí toto skryté kurikulum na žáky a žákyně*

⁶⁵ SMETÁČKOVÁ, Irena, JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X (brož.), str. 20

⁶⁶ GOBYOVÁ, Jitka. *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání. 1994. ISBN 80-211-0205-5

či studující stejně významně jako přiznané kurikulum formální a učí je, jak skrze určitou čtecí mřížku svět nazírat a pojímat.⁶⁷

„Gender je kategorie, která nazírání světa výrazně ovlivňuje. Reflexe této kategorie však vstupuje do vzdělávání a školství velice nesystematicky: genderově citlivá a nediskriminační výuka není samozřejmým aspektem vzdělávání, předměty, které by vyučovaly gender, chybí.“⁶⁸

K nejdůležitějším orgánům, které ovlivňují a řídí školství a celý vzdělávací systém v České republice, patří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy:

- zpracovává koncepci vzdělávání
- řídí výkon státní správy v oblasti školství
- vede rejstřík škol
- schvaluje učební plány (osnovy)
- schvaluje finanční normativy na žáka
- registruje vnitřní předpisy vysokých škol⁶⁹

O čem však není ani zmínka, je právě problematika genderu. Děti si formují svoje postoje v prostředí, kde se s touto tematikou buď neseškávají vůbec, nebo jen v minimální míře. Přitom je pro jejich další vývoj a náhled na okolní svět velmi důležité nejenom biflování různých jmen a dat, ale i utváření smysluplných a pro život potřebných názorů.

Irena Smetáčková, která se touto problematikou zabývá již několik let, přiznává, že: „Školství je oblast s výraznou převahou žen, která je však vnitřně rozrůzněna podle stupně a typu školy. Současně platí, že ženy ve školství často nedosahují na vedoucí funkce. Tato skutečnost má vliv i na finanční odměňování pedagogických pracovníků a pracovníc. Z finančního hlediska patří práce ve školství obecně mezi méně atraktivní, i zde však ženy pobírají méně než muži. Platy žen-učitelek jsou na základních a středních školách nižší než platy mužů-učitelů, přičemž tuto skutečnost nelze vysvětlit pouze tím, že muži jsou více zastoupeni na řídicích pozicích.“⁷⁰

Děti již od první třídy se mohou setkat s genderovými stereotypy. Velký počet učitelek a jen pár učitelů ve sboru může pro ně znamenat, že ženy jsou pro výuku na základní škole

⁶⁷ RENZETTI, Claire. M. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2 (brož.), str. 262

⁶⁸ BABANOVÁ, Anna, ET AL. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, 2008. ISBN 978-80-86520-28-5 (brož.), str. 7

⁶⁹ BABANOVÁ, Anna, ET AL. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, 2008. ISBN 978-80-86520-28-5 (brož.), str. 7

⁷⁰ BABANOVÁ, Anna, ET AL. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, 2008. ISBN 978-80-86520-28-5 (brož.), str. 9

vhodnější, protože se jedná o práci související s výchovou, která je tradičně připisována jim a ne mužům. Také hodnocení jednotlivých vyučujících může odrážet genderové stereotypy, kdy muž je chápán jako odborník a žena jako vychovatelka.⁷¹

Je smutné, že většina snah o pronikání genderové problematiky do vzdělávání není iniciována vládními institucemi, ale hlavně neziskovými organizacemi. Mezi ně patří například Otevřená společnost, o.p.s. se svým projektem Gender ve škole, dále Žába na prameni, o.s., která realizuje projekt Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Nezávislé sociálně ekologické hnutí Nesehnutí pořádá pro pedagogy různé přednášky. Gender Studies, o.p.s. spolupracovala při analýze stavu školství s názvem Stínová zpráva.⁷²

Dalším frekventovaným tématem posledních let se stalo i platové ohodnocení, které je nejenom samotnými zaměstnanci škol, ale i veřejností, hodnoceno jako nízké a neodpovídající náročnosti tohoto povolání. V souvislosti s tímto rozdílným odměňováním se lze setkat s výrazy skleněný strop a skleněný výtah.

Dalším výrazem, se kterým se ve spojitosti s touto problematikou lze setkat, je **genderová polarizace**. Je to členění společenských struktur, osob, činností apod. na ženské a mužské, a je vnímáno jako samozřejmé a přirozené.⁷³ V případě dotazovaných ředitelů a ředitelk ohledně rozdílů mezi muži a ženami bylo potvrzeno, že pracují právě s tímto principem a v jejich výpovědích lze rozpoznat běžné genderové stereotypy. Do jaké míry jsou tímto ovlivňována jejich rozhodnutí nelze s určitostí ani dokázat, ani vyvrátit.

Feminizace školství, kariérní postup, diskriminace v odměňování – to vše jsou znaky výše uvedených znaků genderové nerovnosti. Při rozhovorech ohledně kariérního postupu byly zjištěny zajímavé skutečnosti: „*Vyplývalo z nich například, že dva z osmi ředitelů-mužů byli do funkce jmenováni před uspořádáním samotného konkurzu, který následně potvrdil stav věci.*“⁷⁴ Toto chování mezi muži je možno považovat za vzájemnou podporu a pomoc při jmenování do vedoucích pozic. Podle Kimmela se jedná o projev fenoménu tzv. mužských sítí. Jeho opakovaný výskyt byl potvrzen v mnoha povoláních. Muži inklinují k vzájemné pomoci pouze s ohledem na genderovou příslušnost, bez ohledu

⁷¹ SMETÁČKOVÁ, Irena, JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X (brož.)

⁷² BABANOVÁ, Anna, ET AL. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, 2008. ISBN 978-80-86520-28-5 (brož.)

⁷³ PAVLÍK, Petr, ET AL. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-6-8 (brož.)

⁷⁴ PAVLÍK, Petr, ET AL. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-6-8 (brož.), str. 23

na osobní sympatie. Mezi ženami se tyto vztahy a způsob pomoci vyskytují velmi sporadicky.⁷⁵

Nejen snadnější cesta k získání vyšší pozice, ale i nerovnost finančních odměn prohlubuje propast mezi zaměstnanci škol. Tarifní systém, který má zajišťovat spravedlivé hodnocení, je nastaven tak, že umožňuje velký manipulační prostor a možnost subjektivního posouzení a ovlivnění ze strany vedení. „Analýza prokázala, že ředitelé a ředitelky škol vesměs uvažují o postavení žen a mužů v duchu genderových stereotypů. (...) Nebezpečí genderových stereotypů je o to větší, že si ředitelé/ky škol jen velmi zřídka uvědomují jejich existenci. Bez jejich znalosti a možnosti rozpoznání tak nemají ani příležitost se jejich vlivu bránit.“⁷⁶

Co se týká získaných statistických údajů, platová ohodnocení ve školách lze nalézt ve výkazu P1-04, příp. P1a-04 od Ústavu pro informace ve vzdělávání. Podrobně rozepsané složky platu ale nejsou rozděleny podle pohlaví, bylo proto nutné tato data doplnit především ze zdrojů Českého statistického ústavu a Ministerstva práce a sociálních věcí. Zde je sice přehledně uvedeno členění podle pohlaví, naopak ale chybí ostatní podrobné údaje.

Následující údaje jsou z let 2004/2005 a slouží pro názornou představu o zastoupení mužů a žen na jednotlivých stupních:

- základní školy

celkem 63 267 vyučujících - z toho 83% žen (na 1. stupni 95 %, a na 2. stupni 75 %)

- střední školy

celkem 67 228 vyučujících – z toho 55 % žen⁷⁷

Škola je významným činitelem, který formuje postoje a vzorce chování dětí. Ovlivňuje jejich hodnotové žebříčky, vzorce konání, seznamuje je s tradicemi a návyky. Role učitelek a učitelů nespočívá v náhradě rodičů, ale i oni mají velkou zodpovědnost, jakým způsobem formují a uvádějí žákyně a žáky do života. Učitelství vždy stálo v popředí zájmu veřejnosti. Existuje několik mýtů o učitelském povolání. Jedním z nich je nízká prestiž. Pokud by se měla povolání seřadit podle tohoto kritéria, vysokoškolské pedagogové by

⁷⁵ PAVLÍK, Petr, ET AL. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-6-8 (brož.)

⁷⁶ PAVLÍK, Petr, ET AL. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-6-8 (brož.), str. 25

⁷⁷ PAVLÍK, Petr, ET AL. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-6-8 (brož.)

podle veřejného mínění byli na třetím místě hned za lékaři a vědci. Sami učitelé ale vnímají své povolání jako málo prestižní. Tato tendence k sebedoceňování je ovlivněna i výškou platů ve školství. Také feminizace v této oblasti přispívá velkou měrou k nedocení náročnosti učitelé profese.⁷⁸

O náročnosti psychické svědčí i výzkumy v posledních letech se zaměřením na stresory v učitelé povolání, které spolu s hornickou a lékařskou profesí patří k jedněm z nejrizikovějších z hlediska vzniku stresu. V. Holeček při sledování kantorů na základních a středních školách zjistil sedm významných faktorů, jež předcházejí vzniku neurotických problémů. Patří mezi ně:

- pracovní přetížení
- vedení
- žáci
- frustrace
- rodiče
- pracovní prostředí
- kolegové⁷⁹

Je zajímavé, že mezi stresory nikde nefiguruje problematika genderu. Jestliže podle genderových stereotypů jsou ženy citlivější, pak zákonitě musí být tou ohroženější skupinou. A při současné feminizaci škol je bezpodmínečně nutné, aby byly vytvořeny takové podmínky, které by v tomto již tak dost stresovém prostředí odstranily i nerovné postavení mezi muži a ženami.

V některých povoláních může nadřazený vyjít vstříc ženám a pomoci jim usnadnit a zharmonizovat soukromí a profesi přizpůsobením pracovní doby – jedná se o poloviční úvazky, klouzavou pracovní dobu, práci z domova apod. To, bohužel, v učitelé praxi je možné jen do určité míry.⁸⁰

⁷⁸ VALIŠOVÁ, Alena, ET AL. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9 (brož.)

⁷⁹ LAŠEK, Jan, ET AL. *Aktuální otázky psychologie učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-210-0 (brož.)

⁸⁰ MACHOVCOVÁ, Kateřina. *Náklady a zisky rovných příležitostí pro ženy a muže*. Praha: Gender Studies, 2012. ISBN 978-80-86520-42-1 (brož.)

A jaké jsou vyhlídky pro pracující ženy do budoucna?

Český model zaměstnanosti žen⁸¹:

- ženy chtějí pracovat, i když z různých důvodů a tyto souvisí se sociálním statutem ženy
- ženy nechtějí vykonávat takovou práci, která by vyloučila mít rodinu
- ženy jsou smířeny s rovností na trhu práce zakotvenou v právu, respektují jen některé genderové rozdíly, parciální rovnost považují za dostatečnou
- ženy zlepšují svoji sociální strukturu generaci od generace
- ženy metodou „participace“ boří hierarchickou strukturu dominance mužů v sociální oblasti

Genderová diferenciacie má dopad nejenom na učitelský sbor, ale i na žáky a žákyně.

Ženy učitelky jsou každodenně konfrontovány s genderově unifikovaným prostředím. Vzájemné vztahy, komunikace i rozhodování jsou ovlivněny genderovými stereotypy a to může vést k určité rutině a disharmonii. To také velkou měrou může ovlivnit děti ve škole. A protože i v domácím prostředí převažuje podíl matky na výchově, může se stát, že mohou začít postrádat vzor muže. Mohou ho vidět zkresleně, protože se stane vzácným. Nebudou mít možnost srovnání a vyhodnocování.

1.5 Dílčí závěr

Pokud se má změnit postavení žen ve společnosti, je třeba změnit celkové společenské klima. Je třeba nastavit a dodržovat rovné podmínky. To vše je možné pouze v případě, kdy se změní veřejné mínění a ženy i muži budou mít takové právní vědomí, aby právo nebylo porušováno.

Život každého jednotlivce probíhá ve dvou rovinách – profesní a soukromé. Bylo by samozřejmě ideální harmonicky skloubit obě dvě - jak pro muže, tak i pro ženu. Není však snadné dosáhnout naprosté harmonie. Většina mužů je schopna operativně reagovat a přizpůsobovat se nenadálým situacím. U žen však může dojít ke „střetu zájmů“, kdy rozhodnutí, čemu dát přednost, není vůbec jednoduché. A od toho se může odvíjet i menší snaha získat vyšší funkci právě z důvodu negativního dopadu na rodinu.

⁸¹ KUCHAŘOVÁ, Věra, ZAMYKALOVÁ, Lenka. *Aktuální otázky postavení žen v ČR*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 1998. ČNB cnb000653534

2 ŽENY A MUŽI V HISTORII PEDAGOGIKY

V historii pedagogiky najdeme mnoho významných jmen. Až na pár výjimek se jedná o muže. Tato kapitola je věnována hlavně ženám, které se jako jedny z prvních angažovaly v oblasti vzdělávání a výchovy a jejichž snaha vedla k založení dívčích škol (ústavů, penzionátů) a různých vzdělávacích spolků se zaměřením na potřeby žen. Jednoho muže ale je nutno zmínit v souvislosti se sociální pedagogikou. Je jím Johann Heinrich Pestalozzi.

2.1 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Narodil se v Curychu. Když mu bylo pouhých pět let, zemřel mu otec. Malý Johann tedy vyrůstal se svou matkou a chůvou, které se staraly ještě o jeho dva sourozence. V osmi letech nastoupil do latinské školy a své studium zakončil na Karolinské koleji, kde studoval filologii a filozofii. Po sňatku s o osm let starší Annou zakoupil mlýn. I když toto hospodářství v Neuhofo nebylo výnosné, začal v roce 1774 uskutečňovat svůj pedagogický sen - poskytnout domov osiřelým dětem. Snažil se jim dát nejen přístřeší, ale i elementární znalosti a praktickou výuku. K propagaci tohoto statku přispěl i časopis „Die Ephemeriden“, jehož vydavatel byl Pestalozziho přítel Iselin. Odezvu našlo i od bernských úřadů i jednotlivců. Bohužel milodary brzy ustaly a v roce 1779 byl ústav uzavřen. V té době poskytoval přístřeší 50 osobám, z toho bylo 36 dětí. Poté se zabýval pouze spisovatelskou činností. Byl posedlý myšlenkou sepsání knihy, která by venkovský lid poučila o výchově dětí. Napsal výchovný vesnický román s názvem „Lienhard und Gertrud“. Tato kniha byla čtivá a velmi oblíbená a brzy si získala mnoho čtenářů. Vyprávěla mravoučné příběhy. Hlavní hrdinka Gertruda děti nejen učila manuální práci, ale zároveň je vedla k samostatnému myšlení. Druhou knihou byl spis „Chrystoph und Else“, ale tento nedosáhl většího úspěchu. V roce 1792 byl jmenován čestným občanem republiky za zásluhy o práva lidu a jeho vzdělání. V roce 1798 mu vláda pomohla zřídit výchovný ústav pro děti, které osiřely během války. Sám pečoval až o 80 dětí: „*Chtěl jsem svým pokusem dokázat, že má-li veřejné vychování míti nějakou skutečnou cenu pro lidstvo, musí napodobovati prostředky, jež jsou zásluhou domácího vychování*“⁸². Pestalozzi přiznal, že někdy užívá i tělesných trestů, ale děti, ke kterým má citový vztah a ti jsou si jisti jeho láskou, chápou nutnost a spravedlnost trestu. Trvání tohoto ústavu bylo

⁸² CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramenů výchovy. Druhý svazek, Devatenácté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9, str. 9

bohužel velmi krátké, pouze 5 měsíců, poté budova sloužila jako vojenský lazaret. Pestalozzi se nevzdal myšlenky na založení výchovného ústavu pro děti a další svoje pedagogické působení přenesl do Burgdorfu, kde mu v roce 1800 dala vláda pro tyto jeho záměry k dispozici zámek, ve kterém bylo nakonec umístěno kolem 60 dětí. Zde také napsal svoje další výchovné dílo, které vyšlo v roce 1801, „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. Toto dílo se sestává ze 14 dopisů. Nejvýznamnějším přínosem do didaktiky vůbec je Pestalozziho myšlenka tzv. rozvíjejícího vyučování. Pestalozzi rozpracoval systém cvičení, které seřadil do určitého pořadí, a tím motivoval přirozený zájem dítěte. Po rozpadu Švýcarské konfederace byl ústav v Burghofu zrušen a přemístěn do Münchenbuchsee. Zde Pestalozzi začíná spolupracovat s Emmanuelem z Fellenbergu. Tato spolupráce ale byla záhy pro vzájemné antipatie ukončena. Nový ústav vybudoval v Yverdonu. Jeho chovanci již nebyly sirotci, ale naopak děti z majetných rodin. První léta trvání byla úspěšná, žáci přicházeli z Německa, Ruska i z Ameriky. Významným mezníkem jeho života bylo úmrtí manželky Anny. Ta mu až do posledních chvil věrně pomáhala. Pestalozzi se znovu snažil nalézt smysl života a opět se začal věnovat výchově osiřelých a chudých dětí. Zřídil pobočku yverdonského ústavu ve vesnici Clindy. Snažil se, aby těžké předměty se střídaly s lehkými, např. zpěvem a kreslením. Jeho posledním dílem, ve kterém se pokusil rekapitulovat vlastní pedagogické krédo, bylo „Der Schwanengesang“. Kritikou ani veřejností však nebylo přijato. Pestalozzi zemřel v Bruggu a byl pochován v Birru. Na náhrobku má vytesán nápis: „*Zachránce chudých v Neuhofu – Kazatel lidu v Lienhardu a Gertrudě – V Stanzu otec sirotek – V Burgdorfu a Münchenbuchsee zakladatel nové školy obecné – Vychovatel lidstva v Yverdonu – Člověk, křesťan, občan – Všechno pro jiné, sám sobě nic*“.⁸³

2.2 Ženy v historii světové pedagogiky

Madame de Maintenon (1635 – 1719)

Pokud se o některé ženě dá hovořit jako o první známé pedagogické pracovníci, pak by to určitě byla Françoise d'Aubigné, pozdější Madame Scarron a nakonec markýza de Maintenon.

Její život by se dal ve zkratce popsat takto: „*Mohli bychom začít jako v pohádce: Byla jednou jedna chudá husopaska jménem Františka a chodila v dřevácích. Ale protože byla*

⁸³ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramenů výchovy. Druhý svazek, Devatenácté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9, str. str. 17

*hodná, bystrá a krásná, povšiml si jí nemocný básník a vzal si ji za ženu. Pečovala o něj a mnohému se od něho a jeho přátel přiučila. Když básník zemřel, byla pověřena výchovou králových dětí. Starala se o ně tak pečlivě, že si ji oblíbil i sám král, a když ovdověl, pojal ji za manželku a učinil ji královnou.*⁸⁴

V sedmnáctém století prožívala Francie období klidu a rozkvětu. Zatímco se střední Evropa zmítala třicetiletou válkou mezi protestanty a katolíky, náboženské spory ve Francii již byly minulostí. V této klidné době získávala malá Francoise první zkušenosti jako žačka v klášteře Uršulinek v Niertu, později v Paříži. Po svém návratu si začala uvědomovat svoji neutěšenou sociální situaci a jako východisko zvolila sňatek se starším mužem. Básníka Scarrona, přes velký věkový rozdíl dvaceti pěti let, vnímala jako inteligentního a vzdělaného partnera. I když jejich vztah se pohyboval spíše v rovině přátelství, nikdy toho nelitovala a uvědomovala si, jaký velký osobní přínos tento svazek pro ni znamenal. Díky němu měla možnost se seznámit s mnoha intelektuály, zejména se spisovatelkami Madame de Sévigné a Madame de Lafayette.

Po manželově smrti ji pověst skvělé vychovatelky pomohla získat místo v kruzích nejvyšších. A to u dětí Madame de Montespan, levobočků samotného krále Francie. Po několika letech svědomité práce byla povýšena do šlechtického stavu a stala se markýzou z Maintenonu. Po zavržení své milenky a úmrtí legitimní královny Marie Terezie zůstal král osamocen a jedinou ženu, kterou si dokázal představit jako přítelkyni, milenkou a manželku, byla Mme de Maintenon.

Manželství Ludvíka XIV. a jeho nové manželky vydrželo až do jeho smrti v roce 1715.

Její zájem o výchovu dívek ze zchudlých šlechtických rodin byl natolik intenzivní, že se dočkala i podpory samotného krále. Zřídila penzionát v Rueil a na zámku v Noisy. Protože projekt měl velký úspěch, rozhodl král o výstavbě nového ústavu pro 250 dívek v Saint Cyr. Byl nazván „Domem sv. Ludvíka“. Způsob vedení, skladba výchovných předmětů a celková atmosféra, jednoduše celý pedagogický systém zaujal dokonce i Petra Velikého, který toto zařízení v roce 1717 navštívil. Dívky se zde vzdělávaly v heraldice, zeměpise, dějinách Francie, učily se šít, vyrábět krajky a tapiserie. A co bylo na tehdejší dobu velmi moderní a pokrokové, věnovaly se zdraví, správnému stravování a osvojování hygieny.⁸⁵

⁸⁴ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. První svazek, Od starověku k osvícenství*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-7452-7, str. 439

⁸⁵ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. První svazek, Od starověku k osvícenství*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-7452-7

Po manželově smrti se natrvalo odstěhovala do Saint Cyr, nad kterým až dosud měla patronát. Mme de Maintenon se snažila, aby zdejší výchova byla křesťanská a nepřekračovala stanovený stavovský rámec, ale zároveň výchova měla být světská, racionální a na svou dobu pokroková. I když později byl ústav prohlášen za klášter, i nadále byl vzorem pro moderní výuku a režim nebyl tak přísný jako v ostatních kláštřech. Tak jako náš Jan Ámos Komenský se snažila o propojení školy a hry. Vztahy mezi schovankami a učitelkami nejlépe přibližuje dopis, který napsala ředitelce dalšího ústavu: *„Náš způsob je mírný, působíme na ně rozumem, soutěžením, přátelstvím, odměnou, vyznamenáními; slečny milují něžně své učitelky, cítí se šťastné, a jejich smutek je veliký, když se blíží čas jejich odchodu.“*⁸⁶

Faktem zůstává, že tato dáma musela být nejenom velkou pedagožkou, ale výjimečnou osobností, když dokázala svojí skromnou povahou, pokrokovými názory a moudrostí zaujmout samotného krále, který ji až do své smrti s obdivem oslovoval „Vaše solidnosti“.⁸⁷

Naděžda Konstantinovna Krupská (1869 – 1939)

Její osud se podobal osudu Madame de Maintenon. Obě pocházely ze skromných poměrů, živily se vlastní prací, jejich životním partnerem byl „velký“ muž a uplatnění našly v péči a výchově dětí. Tím ale podobnost končí. Každá žila v jiné zemi, v jiném století, v jiném společenském zřízení.

Převážnou část svého života věnovala Naděžda Krupská revoluci, byla v exilu, ve vyhnanství, ve vězení.

Ve svých čtrnácti letech přišla o otce a byla nucena si přivydělávat soukromými hodinami, aby odovělé matce alespoň trochu vypomohla. Po úspěšném absolvování gymnázia vstoupila do kroužku technologů. Zde poprvé přichází do styku s marxistickou literaturou. Po seznámení s Leninem se stala jeho blízkou spolupracovnicí. Na základě své aktivní politické činnosti byla zatčena a odeslána do vyhnanství. Zde znovu spojila svůj život s Leninem, kterému byla nejenom přítelkyní, ale i schopnou spolupracovnicí, podporující ho v jeho revolučních myšlenkách. Po skončení vyhnanství odešli společně do emigrace, kde vydávají časopisy Jiskra, Vpřed a Proletář. Svůj zájem o pedagogickou činnost projevila již ve své práci „Ženščina – rabotnica“, kde se zabývá mimo jiné i sociálními

⁸⁶ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. První svazek, Od starověku k osvícenství*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-7452-7, str. 443

⁸⁷ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. První svazek, Od starověku k osvícenství*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-7452-7

problémy jako je nedostatek mateřských škol, organizací výuky a snahou o rozvoj samostatného myšlení u žáků.

Při nuceném pobytu ve Švýcarsku a Francii se zabývá nejen politickou činností, ale věnuje se i studiu západních pedagogických škol. Vzniká její další dílo „Narodnoje obrazovanie i demokracija“. Uvědomuje si důležitost dětského citu a vnímání: „*Dítě velmi ochotně bere na sebe úlohu pedagoga, a je třeba říci*“, soudí autorka, „*že má pro tuto roli předpoklady. Je hluboce zaujato poznatkem, který se mu právě podařilo ovládnout, a ještě živě cítí, jak se rozšířil, díky osvojení tohoto poznatku, jeho obzor; a svým zaujetím bezděky infikuje i svého spolužáka...děti jsou tak napodobivé.*“⁸⁸

Zabývala se také problematikou sebevražd u dětí. Roční statistiky uváděly počet kolem 200 a to pouze byly evidovány ty, které navštěvovaly školu. Přísnější přístup učitelů neviděla jako řešení. To se snažila najít v práci, v odstranění nezdravé soutěživosti, v zaujetí žáků pro práci. Chtěla vytvořit ve škole takové podmínky, ve kterých by se děti seznamovaly se znalostmi a dovednostmi nejen fyzickými, ale i duševními. Dále poukazovala na nesprávnost oddělených tříd. Tato izolace nepřinášela žákům žádné porovnání a možnost spolupráce, kterou by v budoucnosti dokázaly lépe realizovat. Je zajímavé i její porovnání školního systému amerického a evropského. Překvapivě si cenila více školy americké. Evropské školství vnímala jako příliš centralizované, naopak to americké jako „rozvoj svobodné školy“.

Velký zlom v její pedagogické činnosti nastal po VŘSR. Jako žena Lenina stanula v čele ohromné země, ve které ale 90% obyvatelstva neumělo číst ani psát. Její kampaň za odstranění negramotnosti byla velmi úspěšná a stala se vzorem pro další země, ve kterých také usilovali o alfabetizaci dospělých.

Byla předsedkyní hlavní politické správy, v čele vědecko-pedagogické sekce vědecké rady komisariátu stála do roku 1932. Až do své smrti v roce 1939 byla náměstkyní lidového komisaře.

Mezi její nejvýznamnější díla patří jedenáctisvazkové „Pedagogické spisy“, které by mohly být považovány za jakousi encyklopedii sovětské pedagogiky v období dvacátých a třicátých let. Zabývá se v nich nejen obecnou pedagogikou, lidovým vzděláním, vyučováním a výchovou ve školním prostředí, pracovním a polytechnickým vyučováním, ale i dětským hnutím, pionýrskou a komsomolskou praxí.⁸⁹

⁸⁸ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Třetí svazek, Dvacáté století.* Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7, str. 81

⁸⁹ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Třetí svazek, Dvacáté století.* Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7

Helena Parkhurstová (1881-1957)

Mezi země s vyspělým pedagogickým a školským systémem se USA zařadila i tzv. Daltonským plánem, vytvořeným a propagovaným americkou učitelkou, později ředitelkou a inspektorkou, Helenou Parkhurstovou. Daltonský plán patří mezi významné pokusy o reformu tradičního školství a byl přijat i v evropských zemích, kde byl jak uveden do praxe, tak i rozebírán teoreticky.

Knihy Parkhurstové „Vyučování podle daltonského plánu“ byla přeložena do sedmnácti jazyků. V SSSR tento systém podporovala i Krupská až do doby, než byla v SSSR prosazena tradiční hromadná výuka. U nás v období mezi dvěma válkami prosazoval daltonský plán Jaroslav Nykl. V Praze vytvořil pokusnou školu, kde nechal pro každý předmět vytvořit specializovanou pracovnu. Systém takových pracoven je na dnešních moderních školách považován za samozřejmost.

Helena Parkhurstová se narodila v New Yale City a svou první učitelkou praxi vykonávala na venkovských školách. Zde musela zabavit větší množství dětí různého věku, proto přišla na myšlenku, že starší děti mohou pomáhat těm mladším v době, kdy se ona musela věnovat jiné skupině dětí, a za tímto účelem vytvořila třídu, v níž každý kout byl určen pro jiný předmět. Tento způsob výuky se jí velmi osvědčil, děti zaujal, podpořil jejich samostatnost a dokonce se zlepšila i jejich školní docházka.

V dalších letech se pak stala středoškolskou učitelkou a posléze školní inspektorkou. V roce 1912 zavedla na škole v Berkshire svůj „laboratory plan“ a v následujících letech tento plán prosadila i na dalších školách. Učitelkou praxi přerušila v roce 1914 a odjela na studijní cestu do Itálie. Zde se její blízkou spolupracovnicí stala Maria Montessori, od níž se nechala inspirovat a převzala spoustu myšlenek a podnětů pro další práci, ale systém propojení individuální činnosti a kooperace žáků neopouštěla. Do USA se vrátila v roce 1918 a pokračovala ve své novátorské učitelské osvětě.

V roce 1919 tento systém výuky nazvala „daltonský laboratorní plán“ a založila proslulou „universitní školu pro děti“ v New Yorku, kde daltonský plán použila poprvé i pro starší děti. V roce 1920 navštívila daltonskou školu anglická inspektorka Belle Rennie z Londýna. Daltonská škola ji nadchla. Po návratu do Anglie napsala do novin Times o tomto systému pochvalnou stať, která vzbudila pozornost mezi anglickými pedagogy. Záhy podle daltonského plánu začaly s menšími obměnami pracovat i školy v Anglii. V roce 1922 zde vznikla dokonce i Daltonská asociace, jejíž předsedkyní se stala. Jejím

cílem bylo rozšířit daltonský systém po celém světě. Členové pořádali přednášky a konference v mnoha dalších zemích a tím pomáhali založit nové školy daltonského typu.

O koncepci daltonské výuky pojednává její kniha „Education on the Dalton-Plan“, která vyšla v roce 1923 a byla přeložena do mnoha jazyků. Autorka kritizuje tradiční školství, které nerespektuje osobnost žáka a do popředí staví především učitele a vyučovací osnovy. Odsuzovala systém vyučování, kdy žák v hodině především poslouchá výklad učitele a doma pak pracuje na zadaných úlohách. Při tomto způsobu výuky se dle ní nelze individuálně věnovat každému dítěti a není tudíž možné tak dát odpovídající možnosti jak bystrému, tak i slabšímu jedinci. Nelze s ní však souhlasit v názoru, že žák je důležitější než učitel, neboť učitel musí velmi zodpovědně individualizovat studijní plány žáků a právě na jeho odpovědnosti záleží úspěch tohoto systému.⁹⁰

Svou pedagogickou filozofii vyjádřila slovy: *„Zcela obecně se snad dá říci, že starý školský typ usiluje o vzdělání, zatímco moderní školský typ je zaměřen na zkušenost. Daltonský laboratorní plán je v první řadě cestou, jak spojit oba tyto cíle navzájem.“*⁹¹

Základním principem a smyslem daltonské školy je svoboda. Jedná se o pedagogickou svobodu, která v sobě má zodpovědnost, kdy se dítě rozhoduje o výběru a rozsahu učiva. Svoboda se zároveň vztahuje na způsob, kterým bude zadání dokončeno. Dítě si ale musí neustále uvědomovat, že je za svoji práci zodpovědné. Proto mnozí pedagogové používají v dnešní době místo slova svoboda zodpovědnost. V češtině vzniká složitější pojmenování „zodpovědná svoboda“ – svoboda ne v tom smyslu „dělám si, co chci“, ale „účinně a zodpovědně využívám nabídnuté volnosti“.

Dalším důležitým bodem daltonského plánu je samostatnost, kdy si dítě zvolí vlastní rychlost pracovního postupu. Nesmí spoléhat na vedení učitele, ale vidí v něm pouze svého poradce. Žákům má pomáhat v jejich rozhodování tabule – plánovací a registrační, pracovní listy, knihy a společné rozhovory o učení a jeho výsledcích.

Třetím principem je spolupráce. Uplatňují se zde dva typy – v prvním jde o řešení společných úloh a v druhém o individuální samostatnou práci, která předpokládá a umožňuje pomoc, kterou si děti poskytují navzájem. Tento princip má zabezpečit, aby

⁹⁰ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Třetí svazek, Dvacáté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7

⁹¹ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Třetí svazek, Dvacáté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7, str. 290

dítě pracovalo nikoliv pod vedením učitele, ale aby na svém vzdělávání spolupracovalo i ostatními spolužáky.⁹²

Podle Parkhurstové každý jedinec musí – pod vedením pedagoga - především rozvíjet sám sebe. Daltonský plán vede dítě k tomu, aby samo sebe vzdělávalo svým vlastním způsobem, přičemž zachovává rovnováhu mezi individuálním studiem a společným vyučováním. Zpočátku je vhodné individuální výuku organizovat pouze ve vhodných předmětech. Základem úspěchu této vyučovací metody je dobrovolné a zodpovědné přijetí daltonského plánu učiteli, ochotnými hledat nové a efektivnější formy školní práce.⁹³

Maria Montessori (1870-1952)

Byla čelní představitelkou tzv. pedocentrického směru, jehož cílem bylo vybudovat školství, které osvobodí dítě od jednostranné autoritářské výchovy, v níž hlavní slovo má učitel a dítě se pouze řídí jeho pokyny. Zastávala názor, že výchova musí vycházet z přirozených dětských náklonností a zájmů, tyto se musí prohlubovat cvičením a tím je probouzena a uplatňována i odpovědnost dítěte. Montessori na jedné straně podporovala svobodu dítěte, na druhou stranu kladla důraz na jeho odpovědnost a disciplínu. Zajímala se především o děti předškolního věku, kde prosazovala jejich výchovu v prostředí plném didaktických materiálů, které měly přitáhnout dětskou zvědavost a podněcovat duševní i fyzickou aktivitu. Výchovu malých dětí považovala za nejdůležitější problém lidstva. Své znalosti a výsledky praxe pak uplatňovala i při výchově dětí školního věku. Zdůrazňovala vzájemné spojení mezi teorií a praxí, zabývala se souvislostmi mezi výchovou a vzděláním.

Montessori se stala v roce 1886 první italskou doktorkou medicíny. Věnovala se studiu dětských nervových chorob a výsledky svého zkoumání publikovala ve vědeckých časopisech. Zabývala se především výchovou duševně zaostalých a defektních dětí. Zjistila, že když se postižené a opožděné děti vedly k pohybové a manuální aktivitě, byly schopny ve svém vývoji dohnat i ty normální a zdravé. Toto ji přivedlo k domněnce, že použití těchto výchovných metod u zdravých, avšak zanedbaných jedinců, by pomohlo lépe rozvinout jejich osobnost. Tuto svoji ideu zrealizovala v praxi v „Domě dětí“ (Casa dei bambini), který vznikl v roce 1907 v římské čtvrti San Lorenzo, kde bylo umístěno

⁹² RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN 80-86106-03-9

⁹³ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Třetí svazek, Dvacáté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7

padesát chudých dětí předškolního věku. Učitelka vedla výuku podle metody Montessoriové. Žáky motivovala k různým drobným činnostem, měly k dispozici tzv. senzorický materiál, určený k rozvoji smyslů. Montessori zjistila, že děti dávají přednost jednoduchým materiálům, které mohou třídít, řadit podle velikosti, váhy, tvaru, před tradičními hračkami, jako byly panenky či malé kuchyňky s nádobíčkem apod. Zjistila, že jedinec už od tří let je schopen dlouhodobější koncentrace, pokud jeho činnost v něm vyvolá zájem, a tato je prováděná za plného soustředění a vyvolává v něm pocit štěstí a spokojenosti. Montessoriová byla přesvědčena, že pro vývoj dítěte je velmi důležitá podpora rozvoje jeho vnitřní koncentrace. Rovněž tak bylo důležité, aby dítě bylo vychováváno v prostředí odpovídající vývojovým vlastnostem jeho věku a z tohoto důvodu nechala např. pro předškolní výchovné zařízení vyrobit zmenšený nábytek, v němž se dítě nebude cítit malé.

Všimla si, že evropský výchovný systém vede děti k nehybnosti. Považovala to za potlačování jejich aktivity. Ve svých školách naopak zavedla svobodu pohybu dětí. Mohly se volně pohybovat při různých zajímavých činnostech, ke kterým byly nenápadně vedeny učitelkou. Montessori odmítala tresty při výchově. Podle ní jsou zcela zbytečné u malých dětí, neboť tyto nejsou schopny pochopit jejich smysl. U starších dětí spíše propagovala odměnu. Za největší odměnu pro ně považovala potěšení ze zajímavé činnosti, kterou se mohou ve škole zabývat.

Velký důraz při rozvoji dítěte kladla na jeho „autoaktivitu“ a „spontaneitu“. Tím se také mění názor na vliv učitelky při výchovném procesu. Podle ní učitelka nemá být někdo, kdo stále dětem udílí rady, opravuje je, pobízí je a tím ukazuje svoji převahu. Učitelka podle Montessori měla připravit prostředí plné didaktického materiálu, spíše stát v pozadí, při tom děti pozorovat, nenápadně vést a taktně jim pomáhat. Děti jsou tudíž vychovávány spíše věcmi, které jim učitelka předložila, než jejím přímým působením. Roli učitelky při výchovném procesu popsala Montessori ve svém díle „Sebevýchova v raném dětství“ (L'autoeducazione nelle scuole elementari).

Ve svých čtyřiačtyřiceti letech se Montessori stala profesorkou a vedoucí katedry na římské universitě, kromě toho řídila katedru hygieny na ženské universitě v Římě a pracovala jako

examinátorka na pedagogické fakultě. Ve svém životě se však chtěla věnovat dětem a jejich výchově a z tohoto důvodu se vzdala své universitní kariéry.⁹⁴

Stejně jako Alfred Binet (Francie) si uvědomovala, že ne všichni žáci se vyvíjejí stejným tempem a shodný chronologický věk nemusí nutně znamenat shodnou vyspělost a tomu odpovídající schopnosti. Třídění do tříd podle stáří nepovažovala za šťastné.⁹⁵

Obdivuhodné výsledky její práce, kterých dosáhla při svém působení v „Casa dei bambini“, se staly již v roce 1908 známými po celém světě. Její kniha „Metoda vědecké pedagogiky“ s podtitulem „Objev dítěte“, která vyšla v roce 1909, byla přeložena do více než dvaceti jazyků. Montessori byla přesvědčena, že pokud její metoda má být úspěšná, musí být zajištěn dostatek kvalifikovaných učitelek. Z tohoto důvodu dlouhodobě pobývala v USA, Anglii, Indii a Holandsku, kde se věnovala jejich přípravě.

V roce 1908 byla v Římě založena první asociace, která šířila její metody pod názvem „Opera Montessori“. Mussoliniho diktatura ji zrušila a její činnost byla obnovena až po ukončení druhé světové války. V současné době se nachází v Holandsku Mezinárodní asociace Montessori, která sdružuje víc jak 30 dalších obdobných asociací z různých zemí.

Tato metoda má i své kritiky. Je pravdou, že se Montessori zabývala především sensomotorickou složkou výchovy předškolních dětí a méně se věnovala výchově jazykové, estetické a mravní, které mají rovněž své místo při výchově v předškolních zařízeních. Na druhou stranu z těchto zařízení dokázala vytvořit jak místo radostného života dítěte, tak i místo počátku jeho duševního a fyzického rozvoje.⁹⁶

V roce 1926 byl ve Vídni založen Montessori – Institut, jehož význam ocenil i Sigmund Freud.⁹⁷

Klára Zetkinová (1857 – 1933)

Zhruba v polovině devatenáctého století vstoupil na filozofickou a politickou scénu Evropy dialektický a historický materialismus, za jehož tvůrce považujeme Karla Marxe a Bedřicha Engelse. Mnozí intelektuálové se začali angažovat v úsilí o změnu buržoazního

⁹⁴ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Třetí svazek, Dvacáté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7

⁹⁵ BIRKENBIHL, Vera. *Jak se učí chlapci a jak děvčata: rozdíl ve stylu učení, které byste měli znát*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2009. ISBN 978-80-7311-110-6 (váz.)

⁹⁶ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Třetí svazek, Dvacáté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7

⁹⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5

systemu v systém socialistický, kde by výrobní prostředky byly kolektivizovány, aby zájmy individua nebyly nadřazeny potřebám celku. Prosazovali dočasnou diktaturu proletariátu vedoucí k beztrždní společnosti, kde budou zájmy všech v harmonii s jejich schopnostmi a potřebami, právy a povinnostmi. To vyžadovalo i zásadní změny v systému výchovy a vzdělání. Byly mezi nimi i talentované ženy, které získávaly pro ideje socialismu zvláště dělnické matky.

K nezapálenějším bojovnicím za práva dělníků, jejich žen a dětí patřila čelní představitelka marxismu v Německu Klára Zetkinová. Byla přítelkyní a spolupracovnicí např. Rosy Luxemburgové a Naděždy K. Krupské. Jejího talentu, širokého vzdělání a pevného charakteru si vážili i Bedřich Engels a Vladimír Iljič Lenin. Porozumění a zájem, který věnovala postavení dělnických žen a dětí, ji přivedly k promyšlení otázek výchovy a vzdělání dětí a mládeže. Na toto téma zpracovala řadu statí a referátů.

Díky svému otci pedagogovi a vzdělané matce se jí dostalo velmi solidního vzdělání, jež ji přivedlo k učitelskému povolání. Působila jako úspěšná učitelka v zámožných rodinách v Lipsku a Linci. Pro své názory se dostávala do sporů se svými chleboďárci a tak se rozhodla pouze pro práci politickou.

Na prvním kongresu II. internacionály vystoupila s významným referátem, ve kterém se zabývala současnými problémy žen. V r. 1891 se ujala redakce časopisu pro ženy „Gleichheit“ (Rovnost). Za svůj článek namířený proti buržoaznímu feminismu získala obdiv Bedřicha Engelse.

Na přelomu století se začala Zetkinová zabývat teorií problematiky výchovy proletářské mládeže. V té době pracovalo v obchodu, řemeslech a zemědělství více jak půl milionu dětí školou povinných, další děti pracovaly v továrnách. Protože situace se stávala neúnosnou, začal se připravovat zákon na ochranu dětí. Klára Zetkinová však upozornila na to, že tento zákon je pokrytecký a chtěla zákon nový, takový, který by prosadil všestrannou výchovu a vzdělání dorůstajícího pokolení. Obvinila z prolhanosti ty, kteří tvrdili, že dětská práce pomáhá rodičům zvyšovat příjem, působí výchovně na rozvoj mládeže a posiluje autoritu rodičů. Dle jejího názoru rodiče měli svůj příjem zvyšovat nikoliv pomocí práce svých dětí, ale bojem o zvyšování mezd. Tvrzení, že vykořisťovaná dětská práce je totéž, jako výchovná dětská práce, považuje za ostudné. Vykořisťovaná dětská práce pouze rozmnožuje zisk třetích a neohlíží se na výchovu a vzdělání, zatímco výchovná práce rozvíjí u jedince silnou, svobodnou a všestranně rozvinutou osobnost.

Je přesvědčena, že teprve až přestane dítě vykořisťovaně pracovat, může nastoupit vhodná edukace.

Na stranické konferenci žen, která se konala v r. 1904 v Brémách, přednesla Zetkinová referát, jež se stal významným dokumentem, formulujícím některé základní principy socialistické pedagogiky a školské politiky. Presentuje zde své přesvědčení, že mezi všeobecnou výchovou a školním vzděláním je úzký vztah a že problematiku školy a problematiku výchovy nelze řešit odděleně.⁹⁸

Autorka vnímá vzdělání jako kulturní bohatství, na kterém se podílí každý člen společnosti. Buržoazie ho však poskytuje pouze tomu, kdo si ho může dovolit zaplatit, to znamená, ne talentovaným, ale bohatým dětem. Škola podle ní by měla být nejen bezplatná od mateřské až po vysokou, ale i jednotná. Ze školy by mělo být odstraněno náboženství, které z dětí vychovává poslušné loutky. Autorka neuznává dělení tříd na dívčí a chlapecké a podtrhuje i nelehkou úlohu a postavení učitelek. Za důležitý prvek socialistické výchovy považovala pracovní vyučování, které by v dětech probouzelo radost z dobře vykonané práce, sebeúctu a pocit vlastní důstojnosti. Věnuje se také otázkám postavení učitele, jeho vzdělanosti, sociálnímu zabezpečení, nerovnému postavení mezi mužem-učitelem a ženou-učitelkou. Uvádí: „*Jestliže chceme lepší národní školu, musíme prosazovat také lepší postavení učitelů a učitelek. Vždyť jak nepatrně měšťácká společnost oceňuje nejvyšší, nejdůležitější ze všech činností, zušlechťování a výchovu lidského rodu!*“⁹⁹

V samém konci svého referátu vyzývá ženy a volá je k zodpovědnosti za výchovu a vzdělání dětí.

V návaznosti na přednesený referát vzniká aktivní hnutí v oblasti edukace. Otázky rodinné výchovy řešila Zetkinová ve dvou nově přidaných přílohách k časopisu Rovnost, z nichž první byla věnována ženám a matkám, druhá dětem. Uvědomovala si důležitost výchovné práce mládeže, která podporovala jejich ekonomickou nezávislost, osamostatnění a emancipaci.

Při svém zvolení poslankyní do německého říšského sněmu přednesla řeč, ve které odsuzovala dělení škol podle vyznání, zdůrazňovala, že škola nesmí být institucí, která pěstuje dril spojený s pracovním vyučováním. Prosazovala školu, ve které se bude přihlížet

⁹⁸ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Druhý svazek, Devatenácté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9

⁹⁹ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Druhý svazek, Devatenácté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9, str. 549

na názor rodičů a jejich rad, žákům bude umožněno stravování, výchova bude nejen vlastenecká, ale i internacionální.

I jako poslankyně německého říšského sněmu pokračovala Zetkinová ve své pedagogické činnosti a práci mezi ženami.

V roce 1923 odjela do Sovětského svazu na léčení a zde v roce 1933 zemřela.¹⁰⁰

Ellen Keyová (1849 - 1926)

S rozvojem dělnického hnutí v evropských zemích koncem 19. století zesiluje i ženské hnutí a hnutí za práva dítěte a za uchování míru. Ženy se začínají prosazovat i v oblastech, které byly do té doby vyhrazeny pouze mužům. Mnohé z nich zaměřují svůj zájem na oblast ženám nejbližší: na výchovu dětí a mládeže. Jednou z nich byla i Švédka Ellen Keyová, přední evropská pedagožka, svérázná myslitelka, propagující společnost, ve které se může každý jednotlivec svobodně individuálně rozvíjet. Sympatizovala se socialistickým hnutím, na druhé straně varovala před podceňováním individuálního přístupu k člověku. Byla jen pro takový socialismus, který bude respektovat nejenom zájem celku, ale i individuální zvláštnosti a potřeby jedince.

Pracovala jako učitelka v Stockholmu, současně přednášela na stockholmském dělnickém institutu dějiny, později dějiny literatury. Měla stovky posluchačů. Přijímala pozvání dělnických, studentských a ženských spolků, kde přednášela na etická, literární a umělecká témata.

Keyová byla na jedné straně socialistkou, na druhé straně propagovala individuální přístup k člověku. Byla feministkou, ale nesouhlasila s hnutím sufražetek. Odmítala výuku náboženství a pokrytectví církve, ale mluvila s úctou o prvotním křesťanství.

Byla vášnivou pacifistkou a věnovala velké úsilí boji za mír a výchově k míru. Většina jejích pedagogických myšlenek je v podstatně dodnes aktuální.

Na počátku 20. století vydala Keyová soubor statí "Mladá generace", kde tvrdí, že způsob produkce a její rozdělování má být jen prostředkem k dosažení maximálního vzestupu každého jednotlivce a tím i společnosti jako celku. Její vlast se ve 20. století zjevně tomuto cíli přiblížila více než ostatní socialistické země, ve kterých byl kolektivismus povýšen na dogma a zájmy a svoboda jednotlivce byly omezovány.

¹⁰⁰ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Druhý svazek, Devatenácté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9

Její nejproslulejší kniha „Barnets anhundrade“ (Století dítěte) byla jedním z milníků pedagogického myšlení a získala jí velkou popularitu zejména za hranicemi její vlasti. V první kapitole se zabývá odpovědností rodičů nejen za výchovu dítěte, ale i jeho zrození. Děti mají být zplozeny z lásky zdravými rodiči. Odsuzovala plození dětí bez lásky, rodiči zatíženými neřestmi a dědičnými chorobami. Ve druhé kapitole knihy Keyová řeší postavení ženy ve společnosti. Nesouhlasí s názorem tzv. sufražetek, že žena má mít zcela shodná práva jako muž. Keyová prosazovala názor, že má být přihlíženo ke specifické ženství. Uvědomovala si však, že bída nutí mnohé ženy dávat přednost práci před mateřstvím. Řešení neviděla v tom, že by se žena ve všem vyrovnala mužům, ale v její ochraně a v ochraně dítěte. Měla představu, že společnost by měla matkám přispívat na výchovu dětí tak, aby byly v potřebné době osvobozené od nutnosti pracovat mimo dům. Autorka si byla vědoma, že společnost, schopná plně zabezpečit takovou spravedlnost, byla v její době ještě vzdálená. I v současnosti nejedna zaměstnaná matka řeší otázku priority mezi povinnostmi mateřskými a pracovními a lze říci, že ani dnes tento problém není ještě beze zbytku vyřešen.

Nejrozsáhlejší kapitola knihy se nazývá „Výchova“ a zabývá se především rodinnou výchovou. Keyová v ní prosazuje podporu aktivity dítěte a jeho potřebu dávat samostatně průchod svým schopnostem a zájmům, své přirozené zvědavosti a tvořivosti. Odmítá autoritářskou výchovu, která tyto projevy spíše tlumila, než povzbuzovala. Tvrdila, že duševní vlohy se nikdy nedají zcela vykořenit, ale mohou se buď potlačit, nebo pozvednout na vyšší úroveň. Keyová kladla důraz na rodinnou výchovu, neboť podle ní jenom tato výchova může odpovídat individuálním sklonům a schopnostem dítěte.

V následující kapitole knihy se zabývá problémem domova, v němž rodiče a jejich děti bydlí, ale prakticky v něm nežijí. Zde nabádá Keyová ženy, aby si uvědomily, že žádná činnost pro ně není důležitější, než výchova dětí. Již při samotném styku dětí s rodiči se tyto přirozenou cestou učí podle příkladu rodičů plnit své povinnosti a znát svá práva.

V páté kapitole knihy Keyová kritizuje současnou školu, která v dětech ubíjí touhu po vědění, samostatnou činnost a pozorovací schopnost. Vyslovuje se pro jednotnou školu, ta by neměla sloužit jen určité společenské třídě, ale všem chlapcům a dívkám. Děti se v ní mají naučit vzájemné důvěře, úctě, porozumění a spolupráci. Hlavním úkolem učitele má být vedení žáků k samostatnému získávání poznatků. Škola by měla být obklopená zahradou, místo tradičních tříd by byly různé sály vybavené mnohým materiálem

pro jednotlivé předměty a vedle nich místnosti, kde má každý své místo pro individuální studium.

V sedmé kapitole nazvané „Vyučování náboženství“ poukazuje Keyová na rozpor mezi náboženstvím a vědeckým pojetím světa. Keyová nebyla ateistka, ale odmítala učení o mystériích a iracionálních absurdnostech, jež otupují myšlení dětí i dospělých a činí je tak povolnějším nástrojem jiných.¹⁰¹

Poslední kapitola knihy je nazvaná „Dětská práce a dětská zločinnost“. Keyová zde odsuzuje zneužívání dětské práce a poukazuje na to, že společnost nejprve sama vyprodukuje děti, které se dopouštějí zločinného chování a poté je násilím převychovává. *„S určitou jistotou můžeme podle statistiky zločinnosti dokázat, že společnost sama produkuje zvrhlé děti, a že když je pak násilím obrací „na cestu ctnosti“, jedná jako tyran, který nejprve člověku vypíchne oči a pak jej bije za to, že sám nenašel svou cestu.“*¹⁰²

Keyová umírá v roce 1926.

2.3 Ženské spolky a sdružení v Čechách, na Moravě a Slovensku

Na počátku 19. století byla pětina obyvatel Čech negramotná, už o sto let později to nebylo ani jedno procento. Existovaly sociální bariéry, které vycházely ze sociálních a genderových rolí. Na jednu stranu zde byly osvícenské reformy a s nimi související legislativní změny, na stranu druhou však určité vzory a hodnoty zůstávaly zachovány. Velký vliv na edukaci mělo např. náboženství. Do popředí se ale také začínali dostávat další edukační činitelé – noviny, knihy a časopisy.¹⁰³ Pro ženy se situace začíná měnit až koncem 19. století, kdy se jim začaly otevírat dveře nových pracovních příležitostí. Začínají pracovat jako telegrafistky, novinářky, lékařky a učitelky. Právě ony jako první vyslovily požadavky ženského hnutí. Kritizovaly sociální situaci, kdy vzrůstá počet žen na trhu práce, ale zároveň vzrůstá propast mezi ženou a mužem v právech a povinnostech.

¹⁰¹ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Druhý svazek, Devatenácté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9

¹⁰² CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Druhý svazek, Devatenácté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9, str. 465

¹⁰³ STRÁNÍKOVÁ, Jana, ET AL. *Výchova a vzdělávání dívek na cestě k moderní občanské společnosti: genderové a sociální aspekty procesu socializace mládeže v období 1774 – 1868*. Pardubice: Univerzita Pardubice. Filozofická fakulta, ISBN 80-7194-920-5 (váz.)

Typickým příkladem byl celibát učitelské profese, který: „omezoval práci učitelek tím, že jasně stanovil, že není možné mísit sféru rodinnou se sférou veřejnou.“¹⁰⁴

V 60. letech 19. století sílilo národnostní uvědomění, vzrůstala potřeba žen po samostatnosti a vzdělanosti. Po uklidnění politické situace využily možnosti spolčovacního práva a zakládání různých spolků bylo jen logickým završením jejich snah – Ženský výrobní spolek, Minerva, Ústřední spolek českých žen a Americký klub dam. Náplní a zaměřením těchto spolků bylo od charitativní pomoci, přes specializaci v různých profesích až po angažovanost v politickém dění.¹⁰⁵

Americký klub dam

Byl založen v roce 1865. Za jeho zakladatele je považován Vojtěch Náprstek¹⁰⁶. Jeho matka byla vzorem nejen pracovitosti, podnikavosti, laskavosti, ale i osvícenství a charitativní činnosti. Není proto divu, že mladý Vojta projevoval již od mládí zájem o společenské dění, potažmo o situaci žen a jejich postavení ve společnosti. Po návratu ze studií práv ve Vídni¹⁰⁷ se rozhodl pomáhat ženám s jejich omezenými možnostmi vzdělání a sám doučoval dívky v několika pražských rodinách, organizoval různé vlastenecké bály, studentské besedy a výlety. Za jeho politickou angažovanost v revolučních nepokojích¹⁰⁸ byl na něj vydán zatykač a tak se rozhodl pro emigraci. Ve Spojených státech jej naprosto ohromila realita všeho nového a pokrokového. Otevřel si knihkupectví a zapojil se aktivně do společenského života německé menšiny.

Po svém návratu do vlasti začal budovat knihovnu¹⁰⁹, která byla otevřena každému, i ženám. Zde se setkával se svými přáteli a spolužáky, pořádal různé přednášky a semináře. Velkým přínosem pro jeho další působení v ženské otázce znamenala jeho cesta do Londýna. Odtud si mimo jiné přivezl nejrůznější strojky a zařízení pro domácnost, kterým po návratu do Prahy věnoval svoji druhou přednášku. Ženy na ni měly vstup zdarma, a tak není divu, že byl o ni velký zájem: „Pan Náprstek, kteréhož jsme včera poprvé u veřejnosti slyšeli, ježto se odhodlal po dlouhém přimlouvání vystoupiti z domácího úkrytu na veřejnost, okázal se býti v tomto ohledu pravým mistrem. Methoda jeho najde zajisté mnoho následovatelů a jakož potkala se včera s pochvalou učitelů

¹⁰⁴ BAHENSKÁ, Marie., HECZKOVÁ, Libuše, MUSILOVÁ, Dana. *Ženy na stráž! : české feministické myšlení 19. a 20. století*. Praha: Masarykův ústav a Archiv Akademie věd České republiky, 2010. ISBN 978-80-86495-70-5 (brož.) str.17

¹⁰⁵ SECKÁ, Milena. *Americký klub dam: krůček k ženské vzdělanosti*. Praha: Národní muzeum, 2012. ISBN: 978-80-7036-366-9

¹⁰⁶ Narodil se 17. dubna 1826 jako čtvrtý syn Anny Fingerhutové

¹⁰⁷ Zde si změnil německé příjmení Fingerhut na české Náprstek

¹⁰⁸ V roce 1848 jej zastihla ve Vídni revoluce

¹⁰⁹ Ve 2. polovině 19. století se stala největší soukromou knihovnou v Praze.

*ve valném počtu shromážděných, tak myslíme, že velice přispěla k rozmnožení oblíbenosti jeho u dam.*¹¹⁰

Jeho čtvrtou přednášku navštívilo 1500 zájemců, kteří poprvé viděli nejen šicí stroje a různá jiná zařízení, ale vyslechli si i referát o potřebě vzdělávání žen a zlepšení jejich postavení ve společnosti. Tyto jeho snahy nezůstaly dlouho bez odezvy. Skupina žen kolem Karolíny Světlé napsala otevřený dopis: „*Vám Pane, náleží čest, že jste měl první v národě našem cit pro bídu naši, neb bídou tj., umírá-li švadlena vši pilnosti hladem, bidou tj., zanedbává-li matka duch dětí svých proto, že vyžadují klopotné práce hospodářské jinde její činnost, bídou, vychová-li se dívka jen pro muže a vstoupí-li ve sňatek jen proto, že nedojde jinak zaopatření, bidou, cítí-li ženština v prsou svých vlohy a musí-li je umořiti proto, že společnost jich použití nechce a nedovede.*“¹¹¹ Salon v domě Vojtěcha Náprstka se stal místem, kde se začaly scházet ženy v čele s Karolínou Světlou a Boženou Němcovou. Tyto dvě dámy směly přijímat pozvání do domu svobodného muže díky svému renomé a nemusely čelit společenskému tlaku, který toto nepřipouštěl.

15. ledna 1865 se přednášky účastnilo celkem čtyřicet devět paní a dívek. Byly mezi nimi i sestry Pechovy.¹¹² Byla natolik zajímavá, že bylo dohodnuto pravidelné setkávání, které se mělo konat pod názvem Americký klub dam. Přídavné jméno americký v tomto případě je synonymem pro moderní, současný.

Klub si dal za úkol přinášet dámám informace ze zajímavých oborů, aby se rozšiřovaly jejich vědomosti, zlepšovala celková orientace a porozumění okolnímu světu. Aby v případě potřeby nebyly závislé na cizí pomoci, ale samy byly natolik soběstačné, že se dokážou uživit, případně postarat o děti. Hlavní náplní se tedy stalo vzdělávání a charitativní činnost.

V této době bylo velmi těžké spolky řádně registrovat. Mocenské orgány prověřovaly členky a vedly si evidenci. Klub si sice utvořil vlastní stanovy a pravidla, ta ale nikdy nebyla zaslána ke schválení na policii.

„Členkou se mohla stát výhradně Češka, starší 16 let a doporučena dvěma stávajícími členkami. Podle stanov bylo v čele jednou za rok volené „ředitelstvo“ (tj. předsednice, jednatelka a pokladničná) a protektor, kterým byl doživotně jmenován Vojta Náprstek.“¹¹³

Nikdy však žádné funkce (kromě protektora) obsazeny nebyly, veškeré práce byly

¹¹⁰ SECKÁ, Milena. *Americký klub dam: krůček k ženské vzdělanosti*. Praha: Národní muzeum, 2012. ISBN: 978-80-7036-366-9, str. 18

¹¹¹ SECKÁ, Milena. *Americký klub dam: krůček k ženské vzdělanosti*. Praha: Národní muzeum, 2012. ISBN: 978-80-7036-366-9, str. 20

¹¹² Pechová Eliška – spisovatelka Eliška Krásnohorská

¹¹³ SECKÁ, Milena. *Americký klub dam: krůček k ženské vzdělanosti*. Praha: Národní muzeum, 2012. ISBN: 978-80-7036-366-9, str. 21

na principu dobrovolnosti - od organizování různých akcí až po vybírání příspěvků. Se zapojením do aktivní činnosti v těchto spolcích to ženy a dívky neměly jednoduché. Veřejné mínění a často i vlastní rodiny byly proti a nebylo lehké okolí přesvědčit o prospěšném a záslužném konání. Často se setkávaly s posměchem a nepochopením. Eliška Krásnohorská napsala: „*Tvrdilo se, že spisovatelka, „učená ženská“, „mudrlantka“, „blauštrumf“ nemůže býti dobrou matkou a hospodyní, jak se patří...*“¹¹⁴ Dcery sem přiváděly své matky, sestry i přítelkyně. Klubová zásada, že každá nová členka musela být doporučena dvěma stávajícími členkami, měla zamezit vstupu nežádoucích osob.

V letech 1865 – 1895 se členkami stalo skoro devět set žen, mezi ně patřily např. Karolína Světlá, Sofie Podlipská, Eliška Krásnohorská, Tereza Nováková a další. Klubovní činnost se rozšířila o výuku cizích jazyků, hudební výchovy, sborového zpěvu a, co do té doby bylo nepředstavitelné, o možnost cvičení v soukromé tělocvičně.¹¹⁵

V rámci charity členky navštěvovaly sociální ústavy a nemocnice. Přinášely nemocným dárky, pomáhaly psát dopisy, předčítaly ve slepeckém ústavu. Do dění také zasáhla prusko-rakouská válka, kdy nemocnice byly zavaleny přísunem raněných: „*V nemocnici šly jsme od postele k posteli, ptaly jsme se raněných, co by si přáli, pakli mohli sami psát, daly jsme jim psací potřeby. Když psátí nemohli, napsaly jsme si adresy a vzkazy nemocných.*“¹¹⁶

Za prvních dvacet let svého trvání klub uspořádal akce, kterých se zúčastnilo skoro pět set dětí z nejchudších částí Prahy, a do nemocnic nashromáždil pro pacienty přes tisíc knih ke čtení.

Koncem 60. let došlo k rozdělení Rakouské monarchie na Rakousko-Uhersko, následovaly perzekuce, pravomoci policie se rozšířily, noviny byly konfiskovány a byl stíhán i sebemenší projev národního uvědomění. V souvislosti s Americkým klubem dam došlo k výsledkům poté, co několik členek položilo na Bílé hoře v Praze věnec s nápisem: „*Nedáme své vlasti zahynouti.*“ Náprstek byl několikrát předvolán na policii. Ta byla velmi dobře informována o dění v klubu a hrozilo, že jeho činnost zakáže.

16. květen 1868 se stal významnou událostí pro český národ – byl položen základní kámen k Národnímu divadlu. Této příležitosti využilo mnoho seskupení a spolků, aby veřejně projevíly svůj názor a prezentovaly jednotu myšlení. Mezi účastníky byli hosté nejenom

¹¹⁴SECKÁ, Milena. *Americký klub dam: krůček k ženské vzdělanosti*. Praha: Národní muzeum, 2012. ISBN: 978-80-7036-366-9, str. 26

¹¹⁵SECKÁ, Milena. *Americký klub dam: krůček k ženské vzdělanosti*. Praha: Národní muzeum, 2012. ISBN: 978-80-7036-366-9

¹¹⁶SECKÁ, Milena. *Americký klub dam: krůček k ženské vzdělanosti*. Praha: Národní muzeum, 2012. ISBN: 978-80-7036-366-9, str. 33

z Čech, ale přijelo i mnoho návštěvníků z ciziny. Americký klub dam uspořádal na Žofině koncert: „*Byltě koncert svým převratně novotářským rázem ohromnou událostí – nastojte! – výhradně ženskými silami.*“¹¹⁷ Klub ještě stačil zorganizovat nějaké sbírky, věnoval finanční prostředky např. na výstavbu katedrály sv. Víta, Národního divadla, Českého průmyslového Muzea, Národního muzea, pomníku Jana Husa, avšak dne 15. 2. 1870 byl doručen oficiální zákaz. Ten ale členky neodradil a bylo rozhodnuto pokračovat pod názvem Dámy – bývalého Amerického klubu dam.

V roce 1907 umírá Náprstkova manželka, která po smrti svého muže klub na veřejnosti reprezentovala. O rok později je toto sdružení zaregistrováno jako Americký klub českých dam. Před první světovou válkou bylo jeho hlavní náplní péče o muzeum, řízení nadací a pořádání přednášek. Po skončení války věnovaly členky největší pozornost charitativní činnosti, finančně podporovaly různé spolky a dobročinné nadace.

V roce 1942 byl znovu klub přejmenován na Náprstkův klub dam (Naprstek's Damenklub). I když s různými překážkami, klub stále fungoval. Rok 1948 přinesl nejenom politické změny, ale i zákazy pro mnoho sdružení a spolků, hlavně těch, které měly, byť jen zdánlivě, vazbu na kapitalistickou Evropu a Ameriku. Ve zprávě z Náprstkova muzea se dočteme, že: „3. 3. 1948 oficiálně ukončil činnost Americký klub dam, požívající pohostinství v knihovně Náprstkova musea vůlí jeho zakladatele od roku 1865 až do zmíněného data.“¹¹⁸

Činnost klubu byla znovu zahájena v roce 1996, sídlo je v Náprstkově muzeu a dámy se scházejí v původní Čítárně Amerického klubu dam pod totožným názvem.

Vesna

Ve 2. polovině 19. století se začíná projevovat výraznější snaha žen o zapojení do dění, které by překračovalo do té doby zažité ženské práce a jejich uplatnění. K tomuto období se datuje založení spolku Vesna. V českých zemích se projevuje úsilí, které se snaží o zvýšení vzdělání u dívek, v souvislosti s tímto také vzniká mnoho českých spolků. Nejstarší z nich byl založen již v roce 1848 a nazván Sestry slovanské, pak následoval Americký klub dam, jenž byl založen v roce 1865 Vojtou Náprstkem. Tento se seznámil s emancipací za svého pobytu ve Spojených státech. Vliv tohoto klubu se projevuje nejenom v Čechách, ale i na Moravě. V Prostějově je založena pěvecká

¹¹⁷SECKÁ, Milena. *Americký klub dam: krůček k ženské vzdělanosti*. Praha: Národní muzeum, 2012. ISBN: 978-80-7036-366-9, str. 42

¹¹⁸SECKÁ, Milena. *Americký klub dam: krůček k ženské vzdělanosti*. Praha: Národní muzeum, 2012. ISBN: 978-80-7036-366-9, str. 62

a vzdělávací jednota ženská Vlastimila, v Brně Vesna, ve Vyškově a v Přerově Vlasta, v Kroměříži Libuše a mnoho dalších. Na Slovensku je nejznámější spolek Živena, který byl založen v roce 1869 v Turčianském Sv. Martině. K vytvoření těchto spolků přispívala nejenom snaha získat vyšší vzdělání a zapojit se do veřejného života, ale i snaha o národní svébytnost a prosazení českého jazyka v silně germanizovaném prostředí.

Na základě těchto protigermánských iniciativ ustavuje se v Brně 5. července 1870 Dívčí pěvecký spolek Vesna. Jeho zakladatelem je brněnský advokát Josef Illner. Hlavní jeho snahou je poskytnout dívkám z českých rodin možnost vzdělání ve zpěvu a hudbě. Později se Vesna (1892) přejmenovává na Ženskou vzdělávací jednotu. Do svého programu zahrnuje i přednášky, věnované mluvnici, literatuře a lidové kultuře. Pro velký zájem je zřízen český kurz, ve kterém se dívky seznamují se základy zeměpisu, dějepisu, přírodopisu a fyziky. Zpěv zde vyučuje samotný Leoš Janáček. V roce 1885 je jednatelkou spolku zvolena Eliška Machová. Stává se uznávanou představitelkou pokrokového ženského hnutí na Moravě. Tato žena dokázala nemožné. V roce 1886 otevírá První českou pokračovací školu dívčí Ženské vzdělávací jednoty Vesna v Brně.

Spolek Vesna si vydobyl uznání i u odborníků, např. při přípravě Národopisné výstavy česko-slovanské, na rozdíl od brněnského Františkova musea – dnes Moravského zemského muzea, které se té výstavy nezúčastnilo. Vesna pomáhá s rozesíláním a shromažďováním dotazníků, přípravou a uspořádáním výstavy, která je přijata veřejností velmi pozitivně. Jsou zde vystaveny kroje na čtyřiceti figurínách, které jsou později převezeny do Prahy.

V letech 1936 – 1944 byla starostkou, ředitelkou Vesniny obchodní, později kuchařské a hospodyňské školy, Žofie Zvěřinová (1872 – 1951). V době jejího působení byla dokončena výstavba školního areálu – Masarykův státní ústav ke vzdělání učitelek, odborných škol pro ženská povolání a penzionátu (Domov Elišky Machové) na Lipové ulici v Brně.

Mezi aktivní činnosti spolku Vesna patřil nejenom rozvoj školství a vzdělávání dívek, zároveň také je neopomenutelná jeho role sociální. Jeho členové si uvědomovali, že zvýšení úrovně vzdělání žen přispěje k větší emancipaci, k usnadnění existence, k samostatnosti, širšímu pracovnímu uplatnění. Vesna neignorovala ani dělnice, organizovala pro ně kurzy šití, vaření, učila je vedení domácnosti. Prioritou se staly především žákyně z chudých poměrů. Zároveň je vedla k empatii, k pomoci sociálně

slabším jedincům, provozovala kancelář, která zprostředkovávala místa zejména absolventkám Vesny pokračovací školy.¹¹⁹

Význam Vesny si uvědomoval i Adolf Heyduk, který zaslal dopis tohoto znění¹²⁰:

V Písku dne 1. září 1911

Vaše Vysokoblahorodí,

Slovutná, spanilomyslná a milostivá paní starostova!

Vysocectěné, vzácné dámy

výboru slavného ženského vzdělávacího

a výrobního spolku „Vesny“!

Za netušenou a bojím se, snad ani nezaslou-

ženou poctu, jakou jste mi učinily zasláním

mi krásného diplomu Svého spolku „Vesny“,

vzdávám se srdcem vděčně pohnutým díky své

nejvroucnější a vynasnažím se, abych, pokud

mi ještě chvil života Hospodin popřeje, té pocty

Vašich Sluvutností hodným se stal, již se nyní

jen pyšniti mohu!

S poklonou nejuctivější a ruky políbením

trvám Vašich Slovutostí

věrně a vděčně oddaný ctitel Váš

a krásné svérázné Moravy a

jejího lidu

Adolf Heyduk

¹¹⁹ KALINOVÁ, Alena, NOVÁKOVÁ, Lenka. *Dcerám českým – brněnský ženský vzdělávací spolek Vesna v letech 1870 – 1920*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2007. ISBN 978-80-7028-303-5 (brož.)

¹²⁰ KALINOVÁ, Alena, NOVÁKOVÁ, Lenka. *Dcerám českým – brněnský ženský vzdělávací spolek Vesna v letech 1870 – 1920*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2007. ISBN 978-80-7028-303-5 (brož.), str.35

Činnost ženského spolku končí po osmdesáti letech své existence. V roce 1952 je brněnská Vesna začleněna do Československého svazu žen a v roce 1953 je vymazána ze spolkového katastru. V roce 1995 veškeré její nemovitosti jsou jí odebrány a přecházejí na stát.

Spolek Vesna v datech:

1870 založen pěvecký spolek Vesna

1871 Vesna se mění v Ženskou vzdělávací jednotu

1872 nový název: Vesna, ženská vzdělávací jednota v Brně

1885 jednatelkou se stává Eliška Machová

1886 zahájena výuka na První české pokračovací škole dívčí Ženské vzdělávací jednoty Vesna v Brně

1887 ředitelem je jmenován František Mareš

1889 v provozu první vlastní školní budova Vesny na Údolní ulici

1892 ustanoven národopisný odbor, účast na Národopisné výstavě v Praze

1895 postaven Penzionát Vesny

1897 dostavěna 3. budova Vesny na Jaselské ulici

1899 dostavěna 4. budova, určená pro dívčí lyceum

1919 František Mareš odchází do penze, ale ve spolupráci nadále pokračuje

1919 – 1921 13 škol Vesny je převedeno do správy města Brna: dívčí lyceum, škola měšťanská, trojtřídní vyšší škola pro ženská povolání hospodyňská, dvouletá škola obchodní, ústav pro vzdělávání učitelek dívčích škol průmyslových, ústav pro vzdělávání učitelek škol kuchařských a hospodyňských, dvouletá škola průmyslová, škola vyšivačská, škola hospodyňská roční, škola hospodyňská pětiměsíční, dvouletá škola pokračovací, škola hudební, škola mateřská. Celkem se ve 48mi třídách učilo 1686 žáků.

1921 Vesna provozuje pět odborů, a to odbor administrativní, sociální, národopisný, vzdělávací a knihovní a odbor umělecko-výchovný.

1929 – 1931 dokončen Domov Elišky Machové pro studentky učitelského ústavu na ulici Lipová

1938 Vesna organizuje pomoc uprchlíkům z českého pohraničí

1944 K. H. Frank zrušil Vesnu, majetek byl zabaven

1945 Vesna opět zahajuje činnost, majetek byl vrácen

1952 Vesna začleněna do Československého svazu žen

1953 vymazána ze spolkového katastru

1955 nemovitosti předány Osvětové besedě při ONV Brno II.

1991 Vesna obnovuje svoji činnost a otvírá Střední školu sociálních a zdravotních služeb

1995 pokračuje v aktivitách a výuce např. jazykové, hudební, výtvarné a výpočetní techniky¹²¹

Minerva

Spolek pro ženské studium v Praze byl založen v roce 1890. „*Obral si účel pečovati o vyšší vzdělání ženské zřizováním ústavů, přednáškami, vydáváním spisů, zakládáním stipendií atp., hlavně však domáhati se zákonitého připuštění dívek ke studiím universitním na fakultách lékařské i filosofické a opatřiti jim potřebné školské přípravy. Za tím účelem vydržuje spolek soukromou českou střední školu dívčí v Praze.(...)Jest to první střední škola dívčí v celém Rakousku, ba v celé střední Evropě.*“¹²²

Spolek Minerva pořádal mnoho úspěšných přednášek, např. v lednu a únoru roku 1891: „*Ale netoliko boj o bytí jest příčinou vzniku ženské otázky, ale ještě jiná věc důležitá, ba mnohem důležitější, protože kořenů hlubších. (...) Tím, že vykázan ženě jen docela obmezený kruh činnosti, tím ještě neobmezen její duch, její srdce. Zeď světničky, kamž rozkazem žena zakleta, nestala se jejich ducha zdí čínskou. Zdravý duch lidský je přirozeně velmi pružný. Byť stlačen na minimum, rozpíná zase ihned křídla, jakmile jen trochu tlaku ubude. (...)Tak dlouho se nám říkalo, že každá vzletnější myšlenka naše je hříchem proti ženské skromnosti, že je každá naše vážná práce pro národní zájmy směšnou dotěravostí, že je náš hluboký, vroucí cit pro pravdu, krásu a dobro snivým toliko blouzníkováním. (...) V hlubině každé duše lidské leží až na samém dně tajná tucha, že je stvořena pro vyšší účely. (...) I lidská duše ženská se stejnou vroucností po poznání dychtí, touží po pravdě z horoucích hlubin ducha i s nejvřelejším tlukotem srdce.(...) Lidská duše ženská chce*

¹²¹ KALINOVÁ, Alena, NOVÁKOVÁ, Lenka. *Dcerám českým – brněnský ženský vzdělávací spolek Vesna v letech 1870 – 1920*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2007. ISBN 978-80-7028-303-5 (brož.)

¹²² ČADOVÁ, Amálie, SOKOLOVÁ, Bohuslava. *Dvě populární přednášky z cyklu ve prospěch "Minervy", spolku pro ženské studium v Praze v lednu a únoru 1891 ve velké dvoraně Městánské besedy*. Praha: Minerva. 1891. bez číslování stran

*křídlem svým mávati ve volném ducha etheru, chce zkoušeti síly svých perutí.(...) My známe teď své touhy, známe vysoké cíle svého snažení, známe teď svá práva. Ale tím, že práva svá známe, nadešla nám i práva těch povinností.(...) Ó pomozte nám i sobě, učíňte z otázky ženské otázku lidskou.(...) Ó volaly jsme po emancipaci vždycky, ale tiše, tichounce, tak tiše jako – vy. Ale nyní mužové nejušlechtilejšího snažení jsou nám vášním emancipačním vzorem.*¹²³

Spolky učitelek

Také učitelky nezůstaly pozadu a založily v letech 1874 – 1914 hned několik spolků. V Praze zahájilo svou činnost devět spolků učitelek obecných, vyšších a odborných škol a jeden, ve kterém byly členkami učitelky škol mateřských. Zaměřovaly se na poradenství v různých oblastech – penzijní, vdovské, sirotčí, organizovaly finanční sbírky a loterie, pořádaly osvětové přednášky, akce na podporu škol. Snažily se o emancipaci žen–učitelek a vymanění z vlivu katolické církve. Spolek učitelek v Praze měl vlastní časopis List českých učitelek. Další ženské organizace vydávaly např. Ženské listy, Ženský svět, Ženský obzor, Národní listy a Čas.¹²⁴

Tématem přednášek byly i otázky platové a pracovní, protože neprovdané učitelky musely odpracovat v prvních deseti letech své praxe jedenáct až sedmnáct vyučovacích hodin týdně za základní plat, teprve potom získaly nárok na příplatky. Ale provdané učitelky dostaly zapláceno pouze za odučené hodiny, na příplatky a fixní plat neměly nárok. Nespokojenost s podmínkami vyústila v manifestační schůzi s programem: služné učitelů a učitelek, otázka práva na místa vedoucích na dívčích školách, obsazování volných míst, volební právo a zrušení celibátu. Schůzi předsedala Božena Zelinková, starostka Jednoty československých učitelek. Zahájila ji referátem o problémech žen–učitelek a o nepřátelském postoji mužů–učitelů vůči nim. Marie Tůmová, místostarostka Spolku českých učitelek v Praze, rozebírala otázku rozdílnosti ve výši platů, kterou zakončila slovy: „*Poněvadž pro učitelstvo obojího pohlaví v království Českém jsou platny tytéž zákony, odmítáme tvrzení, jakoby služné naše převyšovalo služné kolegů; (...) aby byla místa vedoucí, i učitelská na dívčích školách systemizována a obsazována silami ženskými; aby jim dopřáno bylo volnosti zrušením celibátu.*“¹²⁵

123 ČADOVÁ, Amalie, SOKOLOVÁ, Bohuslava. *Dvě populární přednášky z cyklu ve prospěch "Minervy", spolku pro ženské studium v Praze v lednu a únoru 1891 ve velké dvoraně Městanské besedy*. Praha: Minerva. 1891. str. 12-17

124 MALÍNSKÁ, Jana. „*My byly jsme a budeme!*“: *české ženské hnutí 1860 – 1914 a idea českého národa*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2013. ISBN 978-80-7422-219-1 (brož.)

125 MALÍNSKÁ, Jana. „*My byly jsme a budeme!*“: *české ženské hnutí 1860 – 1914 a idea českého národa*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2013. ISBN 978-80-7422-219-1 (brož.) str. 33

Živena – spolek slovenských žen

V devatenáctém století byl zaznamenán velký rozvoj spolků v celé Evropě. Nevyhnutelnou podmínkou pro jejich vznik v Uhrách bylo právo shromažďování, které bylo zahrnuto do uherské ústavy v roce 1849, ale z politických důvodů se mohlo začít uplatňovat až od 60. let. „Spolkárenie žen“, jak se nazývala spolková činnost žen dobovou terminologií, tvoří ve vývoji ženské otázky zvláštní kapitolu. Ženy se scházely na základě lokální příslušnosti, zájmu, profese, ale i na základě politických zájmů, dobročinnosti, apod.

První ženská sdružení na Slovensku byla registrována již v první polovině 19. století. Ženy se spolkové činnosti účastnily pouze jako doprovod mužů. Členem spolku byl obvykle muž a toho pak mohla doprovázet partnerka – manželka, dcera, sestra, matka. Žena mohla ve spolku působit, pouze pokud byla příbuzná s mužem – členem spolku. I v pozdější době, když už sdružení bylo nazváno „ženské“, byli funkcionáři spolku muži. Mezi takové patřil i spolek slovenských žen.

Tento první celoslovenský ženský spolek vznikl pod názvem Živena v Turčianskom Sv. Martine v roce 1869. Název byl odvozen podle slovanské bohyně Živy, staroslovanské bohyně života, životodárné síly a energie. Iniciátory založení byli muži, kteří se angažovali v národním hnutí, a to především Ambro Pietor, Viliam Pauliny-Tóth, Mikuláš Ferienčík, Pavol Mudroň a Ambróz Pivko. Prvními funkcionářkami spolku se staly jejich manželky. Tyto dámy však neprojevovaly samostatnou veřejnou aktivitu, to bylo v této době předurčeno pouze mužům. Spolek měl být dostupný ženám všech sociálních vrstev z celého Slovenska. Jeho atraktivita spočívala především ve dvou cílech, a to: rovnost členů a povznesení ženské části národa.

Živena vznikla jako produkt nacionalismu na Slovensku. Nacionalismus odstraňoval limity společenského statutu, což přineslo spolkové činnosti nové možnosti. Všichni příslušníci národa si byli teoreticky rovni a každý byl pro národní komunitu důležitý. Tím, že se ženy přihlásily k národu, znásobily početnost národní komunity. Přispívaly nejčastěji pomocnou organizační činností, kterou podporovaly národní působení angažovaných mužů.

Živena měla své vzdělávací programy, ty se však nemohly vyrovnat možnostem zavedených institucí. Chtěla v zařízeních, která zastřešovala, poskytovat vzdělání dostupné všem sociálním vrstvám, což nebylo možné zajistit pouze z dobrovolných sbírek a darů.

Kvalitní vzdělání si v každé době vyžadovalo velké investice a zdroje, jež však ona neměla.

Výbor Živeny v čele s předsedkyní spolku Elenou Maróthy-Šoltésovou opakovaně předkládal projekt na „deivčenskú gazdinskú školu“, na tuto se jí podařilo ve sbírce získat sumu požadovanou ministerstvem školství a osvěty. Všechny projekty byly ale zamítnuty, neboť předpokladem výuky na škole byl slovenský jazyk. V roce 1910 nakonec vznikla „štátna gazdinská škola“ s vyučovacím jazykem maďarským.

Hodnocení spolku vyznívá pro Živenu nepříznivě, dá se říci, že byla ve všech bodech neúspěšná. Nedokázala se prosadit ani vůči vládě, ani vůči vlastním mužským členům výboru. Poskytovala více méně pouze servis pro události národního hnutí. Ženy v jejím čele se příliš neměnily. První předsedkyně **Anna Pivková** byla na tomto místě celých 25 let (1869-1894) a po ní následující **Elena Maróthy-Šoltésová** ještě o dalších 10 let déle (1894-1927). Náplní práce Živeny bylo např. ubytování hostů, kteří se účastnili národního hnutí, podpora studentů a slovenských děvčat v českých školách, příprava kulturních programů a divadelních vystoupení, které byly součástí aktivit národního hnutí. Příčinou nečinnosti Živeny bylo jednak to, že slovenské ženské hnutí, které se formovalo jako součást slovenského národního hnutí, si nekladlo za cíl organizovat ženy, ale sloužit výchově synů a dcer, které budou oddané slovenskému národu. Druhým důvodem bylo, že slovenská žena, na rozdíl od západoevropské, byla vnímána pouze jako doprovod svých otců a manželů a za její přednosti byly považovány takové vlastnosti, jako je skromnost, poslušnost, pracovitost, pobožnost, apod. Jako samostatně evidované členky působily pouze výjimečně a to téměř vždy až poté, co ovdověly. Také lpění na školství v národním jazyce představovalo program, který v daných podmínkách neměl naději na úspěch.¹²⁶

2.4 Ženy v historii české pedagogiky

Bohuslava Rajska (1817 – 1852) si byla vědoma, jaký význam pro dívky přináší vzdělání. Protože se sama aktivně chtěla podílet na edukačním procesu, složila učitelké zkoušky a v roce 1843 otevírá soukromý ústav pro dívky ve věku 5 – 18 let. Veřejnost je nadšena. Po roce fungování je ústav změněn na veřejný a Rajska se stává jeho ředitelkou.

¹²⁶ DUDEKOVÁ, Gabriela, ET AL. *Na cestě k moderní ženě – kapitoly z dějin rodových vztahů na Slovensku*. Bratislava: VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2011. ISBN 978-80-224-1189-9 (váz.)

Její působení však dlouho netrvá. Dva roky poté se seznámila s básníkem F. L. Čelakovským, za kterého se provdala. S ním pak odchází do polské Vratislavy. Zdravotní stav i nelehká finanční situace ji však znemožnily další pokračování její pedagogické dráhy. Stáhla se do ústraní a přestala se věnovat veřejné činnosti. Umírá roku 1852.

Eliška Krásnohorská, vlastním jménem Alžběta Pechová (1847 – 1926) – byla uznávaná česká básnířka, prozaička, autorka knih pro mládež, literární kritička, překladatelka a libretistka, průkopnice ženského hnutí.

Původně byla křtěná Alžběta, ale od svých jedenácti let, kdy se v ní probudila uvědomělá Češka, se podepisovala jako Eliška. Pro svůj pseudonym zvolila název místa, ke kterému měl citový vztah její otec. Domníval se, že je potomkem rytířské rodiny z Krásných Hor.

Hned na počátku své básnické činnosti se seznámila s Karolínou Světlou. Tato ji zásobovala knihami a cennými radami. Svoji literární tvorbu začala v době, kdy žila v Plzni, kam se i s matkou odstěhovaly z finančních důvodů k Julince, sestře Elišky. Již tam se rozhodla bojovat za rovnoprávnost žen a mužů, neboť jen v ní viděla možnost žen se dokonale uplatnit a zvýšit svou kulturní a mravní úroveň. Do Prahy se vrátila na pozvání Karolíny Světlé a v r. 1875 byla zvolena sekretářkou Ženského výrobního spolku, jehož zakladatelkou a starostkou byla Karolína Světlá. V témže roce se ujala redakce prvního ženského časopisu *Ženské listy*, který dal rok před tím nakladatel Fr. A. Urbánek z finančních důvodů Ženskému výrobnímu spolku. *Ženské listy* pak redigovala celých 30 let. Za jejího působení překonal časopis prvotní finanční potíže a stále se postupně zvedala jeho kulturní úroveň. V tomto časopise Krásnohorská zveřejnila pod různými pseudonymy spoustu svých článků, ve kterých burcovala ženy a vzbuzovala v nich touhu po vzdělání. Četla ženské časopisy vydané v zahraničí a v *Ženských listech* pak psala o každém úspěchu žen, o kterém se v nich dozvěděla. Psala o ženách studujících na vysokých školách ve Švýcarsku, Americe a Rusku. O vědecké práci žen, o jejich vyznamenáních. Ve čtenářkách vzbuzovala nejen hrdost nad tím, čeho dosáhly ženy v zahraničí, ale i touhu vyrovnat se jim. Přestože byla Krásnohorská nemocná, věnovala se z plných sil vedení Ženského výrobního spolku, redakci *Ženských listů* a i při této náročné práci si našla čas na básnickou tvorbu.

V roce 1881 vydala samostatnou publikaci o ženské otázce, kde vyslovuje svůj názor, že i ženy by měly mít právo studovat na vysoké škole.

Ve svém časopise doporučovala dobrou četbu a varovala před četbou povrchní či špatnou, čímž se mimoděk stala i kritičkou nově vydávaných knih. Svými kritikami se stala známá mezi širší literární veřejností. Snažila se v nich být spravedlivá a svědomitá. O své pravdivosti sama napsala: „*Nikdy jsem nebyla andělem, vězí ve mně i teď ještě kus čertovy babičky, ale jedno, jedno smím o sobě říci: jsem osoba, která to s pravdou bere opravdově. Vždycky mně bylo milejší dostat i klofec, než říci lež.*“¹²⁷

Svojí průbojnou činností a nesmírnými organizačními zásluhami dokázala povznést vzdělání dívek v českých zemích. Její zásluhou bylo v roce 1890 založeno dívčí gymnázium v Praze, což byl první dívčí ústav tohoto druhu v Rakousku.

Byla to Minerva (spolek pro ženské studium v Praze), z níž vycházely první české ženy vzdělané pro vysokoškolské studium. V rámci organizační práce související s přípravami k založení Minervy, napsala několik spisků, které se týkaly studia dívek a ženské otázky. Vydala množství článků a přednášek se stejným tématem v Ženských listech, které redigovala.¹²⁸

Krásnohorská poznala, že zaostalost českých žen spočívá v nedostatku jejich vzdělání. Touha po vzdělání jí pomohla přemoci předsudky a jiné nesnáze. Získává čestné místo v literární a vzdělanostní společnosti a soustřeďuje se na emancipaci českých žen. Její literární začátky byly proti tomu snazší.

Znala se se všemi čelními buditeli, vlasteneckými spisovateli a básníky. Podstatným rysem její poezie byl vlastenecký historismus. Mistrně překládala ze světové literatury. Psala jak literárně-historická pojednání, tak i výchovnou prózu pro dívky.¹²⁹

Za zásluhy jí Vysoké učení pražské udělilo čestný doktorát k sedmdesátinám. Bylo to nejvyšší uznání, jaké kdy dostala a na které byla nesmírně hrdá. Přestože byla po celý život těžce nemocná, nikdy nebyla zatrpklá a vždy byla ráda veselá. V jednom ze svých posledních dopisů napsala: „*Vždyť já stará dareba jsem za celý ten svůj mnoholetý život měla víc štěstí než rozumu (věru štěstí i v neštěstí), mohu se počítati k nejšťastnějším smrtelníkům, které znám.*“¹³⁰

Eliška Krásnohorská zemřela 26. listopadu v roce 1926.

¹²⁷ ŠRETROVÁ, Bohumila. *Eliška Krásnohorská*. Praha: Orbis, 1948, str. 23

¹²⁸ BEDNÁŘOVÁ, Věra. *Zakladatelky českého dívčího školství*. Brno: Universitní knihovna, 1957

¹²⁹ NEUVEDENO. *Vesna v Brně*. Brno: Vesna. Asi 1927

¹³⁰ ŠRETROVÁ, Bohumila. *Eliška Krásnohorská*. Praha: Orbis, 1948, str. 27

PhDr. Albína Honzáková¹³¹ (1877 – 1973) vyučovala více než třicet let na prvním středoevropském dívčím gymnáziu Minerva. Vychovala dvě generace žen. V roce 1908 napsala Eliška Krásnohorská Albíně, která zpracovávala pro Ottův slovník naučný téma Ženské emancipace: „...*Gratuluji Vám srdečně k tomuto ohromnému kusu práce, kterou jste ve prospěch žen musela v takovém spěchu pro Ottův slovník vykonati.*“¹³²

Marie Steyskalová (1862 – 1928), blízká spolupracovnice E. Machové. Jako ředitelka Ženské útulny se zaměřila především na péči o sirotky a opuštěné děti a snažila se jim zabezpečit výchovu, vzdělání a poskytnout materiální zabezpečení. Narodila se 24. ledna 1862 v Brně. Po ukončení studia na učitelském ústavu ve Vídni začala vyučovat na Moravě. V roce 1900 se stala jednatelkou nového spolku Útulny ženské. Ta měla poskytovat zázemí opuštěným dětem a přestárlym ženám. Protože zde ale bylo více dětí, než na kolik přispívalo město Brno, zakládala Útulna pracovní odbory. Finance získávala i z pronájmu loutkového divadélka, které dostala darem. Protože ani toto nestačilo, organizovala tzv. „Dětské radovánky“, kdy děti měly různá vystoupení v brněnských i venkovských hostincích. Představení vyneslo maximálně deset korun, které stačily pokrýt alespoň náklady na jejich jídlo. Postavení Útulny nebylo jednoduché. Děti, které onemocněly, byly často v nemocnici odmítány a celá léčba připadla na Marii. O sedm let později ale přes všechny překážky a nepřízeň společnosti zakládá další ústav a to pro batolata. Její činnost se stala natolik známou, že město Brno rozhodlo o založení „Okresní péče o mládež“ s podobným zaměřením jako Útulna. Bohužel tento prospěšný čin připravil útulky Steyskalové o dotace, které byly přesunuty na útulek řízený městem. Jakoby toho nebylo dost, radnice zakázala těmto dětem školní docházku. Tento zákaz byl sice později zrušen, ale postavení dětí z Útulny se mnoho nezměnilo. V období 1. světové války přibývalo mnoho sirotek po padlých vojácích. Nebylo ani na jídlo, ani na šaty. Děti chodily v papírovém oblečení a na nohou měly dřeváky. Situace se zlepšila až po válce, kdy stát převzal patronát nad Útulnou a sen Marie Steyskalové vybudovat vilu u moře se stal skutečností. Za pomoci prezidenta Masaryka a dobročinných darů byla postavena vila Miloslava v Crikvenici, kam se jezdily léčit chudé děti.

Marie Steyskalová zemřela v Brně, 12. října 1928.¹³³

¹³¹ Její sestra MUDr. Anna Honzáková byla první ženou – lékařkou, která promovala na Univerzitě Karlově v oboru gynekologie a porodnictví.

¹³² UHROVÁ, Eva. *Anna Honzáková a jiné dámy*. E.Uhrová, 2012. ISBN 978-80-260-3152-9 (brož.)str. 135

¹³³ BEDNÁŘOVÁ, Věra. Marie Steyskalová. Brno: s.n., asi 1958

Eliška Machová (1858-1926) se narodila v Brně v rodině tkalcovského mistra, po absolvování učitelského ústavu na Starém Brně učila na škole v Kunštátu. Její zájem o vzdělávání žen ji přivedl do spolku Vesna, ve kterém byla od roku 1885 jednatelkou. Úzce spolupracovala s Františkem Marešem, který působil v čele školství 30 let. Oba se snažili prosazovat právo žen na výchovu, vzdělání a sociální emancipaci. Machová založila také sbírku lidového umění, soustředila se především na textil a keramiku. Její žákyně se nejenom seznamovaly s výrobky různých regionů, ale zároveň si také osvojovaly různé lidové rukodělné techniky. Velkou měrou přispívala ke spolupráci moravských ženských spolků a iniciovala Moravsko-slezské organizace ženské, což byl první ženský sociální ústav. Celý život se věnovala literární činnosti, poslední léta svého života prožila v rodném Brně, kde v roce 1926 zemřela.

Další výraznou osobností spolku Vesna byla **Julie Kusá** (1858-1908). Tato choť známého brněnského politika a propagátora českého školství stála v čele spolku jako starostka v letech 1881 – 1891. Její zásluhou byla otevřena knihovna a čítárna. Za jejího působení byla založena průmyslová škola a vybudována školní budova na Údolní ulici. Finančně přispěla na stavbu zahradní budovy Vesnina penzionátu v Augustýnské ulici. I po svém návratu do Prahy podporovala Vesnu i další spolky, například Minervu.¹³⁴

2.5 Dílčí závěr

I když ženy dnes tvoří převážnou část pedagogického personálu, nebylo tomu tak vždy. Je těžké najít odbornou publikaci, která by uceleně zpracovávala průřez historií jejich činností a snah o vstup do pedagogiky. Výběr osobností v této kapitole byl náhodný a mnoho významných žen nebylo zmíněno. Jejich zapojení do edukačního procesu bylo nelehké. V současné době si však bez žen školy nelze představit. Pracují v tomto oboru nejen jako učitelky, ale i jako vědecké pracovnice a manažerky.

¹³⁴ KALINOVÁ, Alena, NOVÁKOVÁ, Lenka. *Dcerám českým – brněnský ženský vzdělávací spolek Vesna v letech 1870 – 1920*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2007. ISBN 978-80-7028-303-5 (brož.)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM GENDEROVÉHO POSTAVENÍ ŽEN A MUŽŮ V EDUKAČNÍM PROCESU

3.1 Cíl výzkumu

Škola jako sociální instituce byla ve svých počátcích pro ženu naprosto uzavřena. Ačkoliv dnes se předpokládá, že dostávají ženy a muži ve školství stejné příležitosti a mají stejné podmínky, není tomu tak. Je také rozdíl ve vnímání těchto nerovností ženami a muži. Feminizace školství nemusí tedy nutně znamenat, že tato profese, tak typická převahou žen, jim nabízí větší výhody, ale naopak, že škola již pro muže není dost atraktivní a raději hledají uplatnění v jiných oborech, ať již finančně atraktivnějších nebo společensky prestižnějších. Tato práce je zaměřena na subjektivní pocity oslovených respondentů, na jejich vnímání edukačního prostředí se zaměřením na genderovou problematiku. Jsou rozdíly mezi ženou-učitelkou a mužem-učitelem? Vnímají je ženy a muži stejně? Hodnotí styl výuky jako odlišný? Přivítali by možnost učit pouze ve třídě, kde jsou pouze dívky? Jsou chlapi skutečně ti zlobivější? Považují své povolání za prestižní?

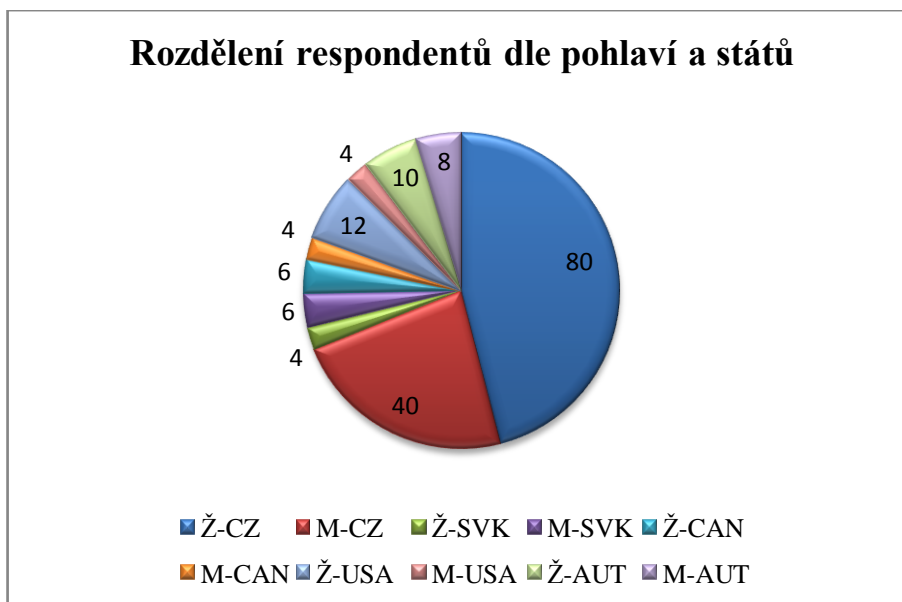
3.2 Charakteristika výběru respondentů

Školy sice jsou dominantou žen-učitelek, ale bylo velmi těžké najít alespoň několik, ve kterých by ve vedoucí pozici byla žena-ředitelka. Bohužel, z předpokládaných dvaceti osob (10 žen a 10 mužů) z každé oslovené školy v zahraničí, jsem získala z USA pouze šestnáct (dvanáct žen a čtyři muže), z Kanady deset (šest žen a čtyři muže), ze Slovenska deset (čtyři ženy a šest mužů), z Rakouska osmnáct (deset žen a osm mužů). Nejvíce dotazníků se vrátilo z České republiky (osmdesát žen a čtyřicet mužů). Celkem 174 respondentů – viz tabulka č. 1.

Stát:	CZ	CZ	SVK	SVK	CAN	CAN	USA	USA	AUT	AUT
Jsem:	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M
žena	80		4		6		12		10	
muž		40		6		4		4		8
Věková kategorie:										
do 30ti let	10	8		1						
31 - 40	30	20		2	2		6	1	3	2
41 - 50	24	9		3		1	6	3	1	2
51 a více	16	3	4		4	3			6	4
V učitelské profesi pracuji:	80	40	4	6	6	4	12	4	10	8
méně jak 10 let	26	8		3	1		5	2	5	2
11 – 20	44	26	2	2	3		6	1	1	4
21 a více	10	6	2	1	2	4	1	1	4	2
Rodinný stav:	80	40	4	6	6	4	12	4	10	8
svobodná/ý	23	12		1	1				1	2
vdaná/ženatý	49	17	3	5	3	3	6	1	4	3
rozvedená/ý	8	7	1		2	1	5	1	5	2
vdova/vdovec		3					1	1		1
jiné		1						1		
Ve vedení školy je:	80	40	4	6	6	4	12	4	10	8
žena	28	20	4	6	4	1				
muž	52	20			2	3	12	4	10	8
Tuto profesi jsem zvolil/a:	80	40	4	6	6	4	12	4	10	8
baví mě pracovat s dětmi	56	12	2	3	5		6	3	7	3
líbí se mi dlouhé volno v létě	12	9	1	3	1			1	1	3
v naší rodině je toto povolání tradice	3	15	1				3		2	
jiné	9	4				4	3			2
Tuto školu jsem zvolil/a :	80	40	4	6	6	4	12	4	10	8
kolektiv	9	10		1			1	1	4	
výborné platové podmínky	2	6								
metodu výuky	8	1			1				1	2
dostupnost	44	10	4	5	5	4	9	2	2	4
reference		2								
vedení školy	2	1								
pověst školy	0	4							1	
jiné	15	6					2	1	2	2

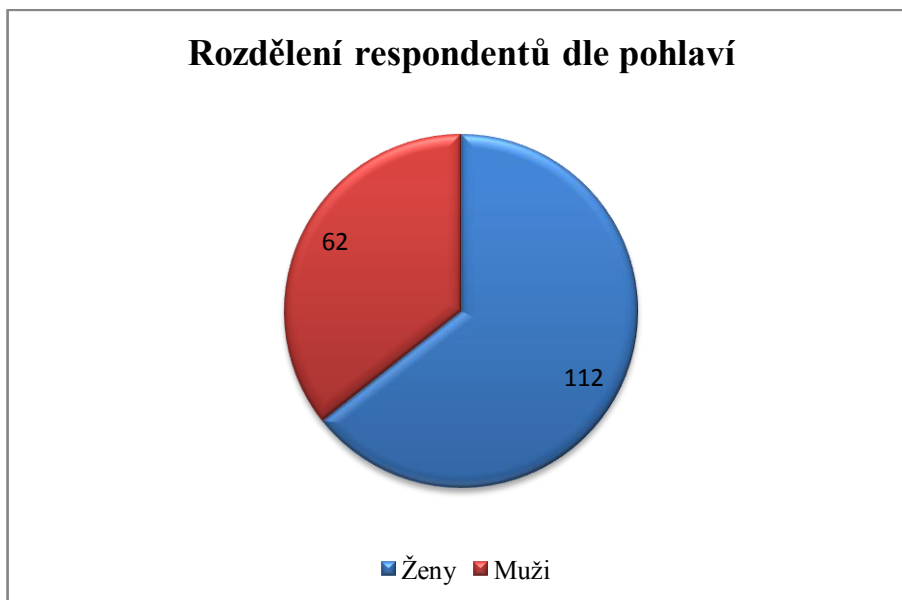
Tab. 1. Přehled respondentů dle jednotlivých otázek z dotazníku – část A informativní.

Na grafu č.1 je zobrazeno rozložení respondentů podle pohlaví a země, ve které pracují.



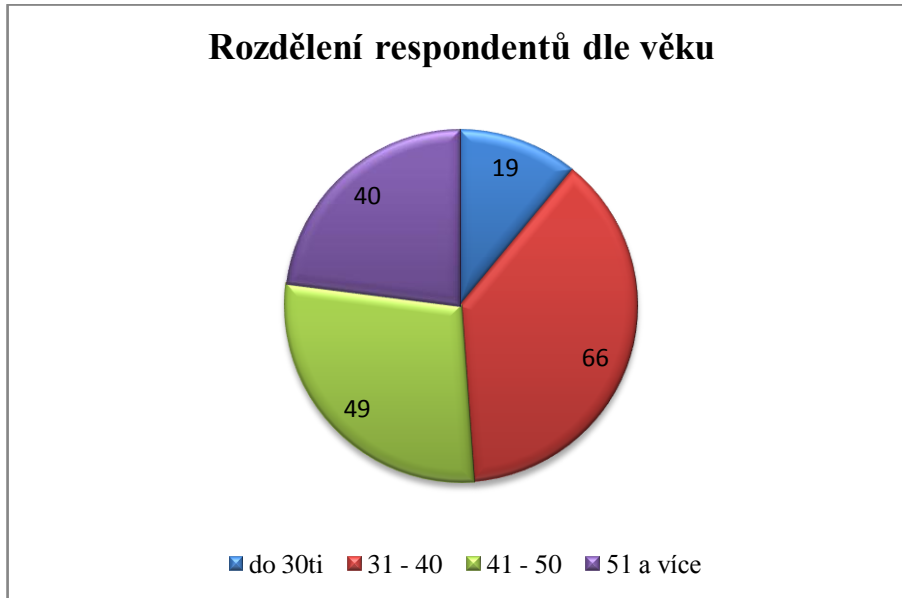
Graf č. 1. Rozdělení respondentů podle pohlaví a států.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 174 respondentů, z toho 112 žen a 62 dva mužů.



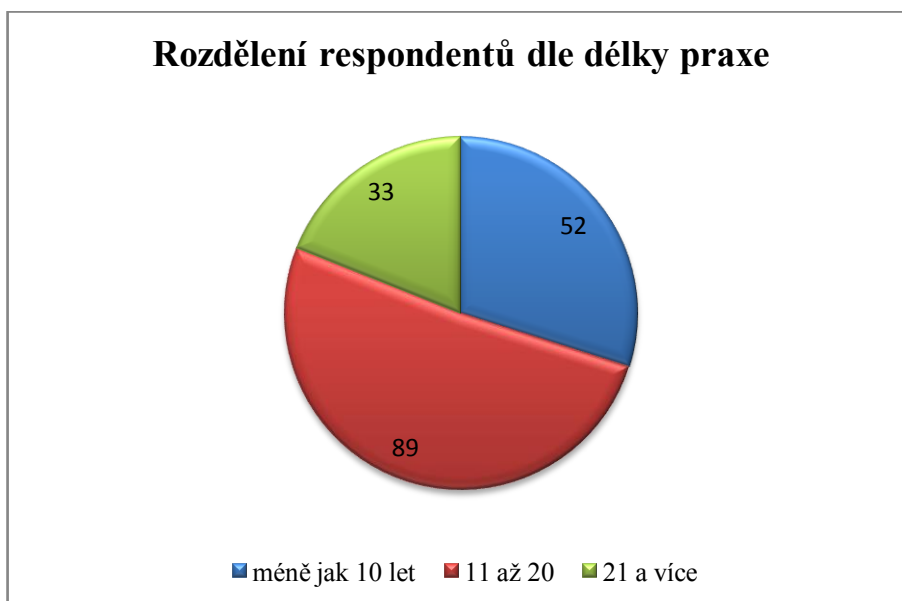
Graf 2. Rozdělení respondentů podle pohlaví.

Věkové zastoupení 31 – 40 roků převažovalo – celkem 66 respondentů. Dále 41 – 50 roků celkem 49 respondentů, 51 a více – 40 respondentů. Nejméně bylo do 30ti let, pouhých 19 respondentů.



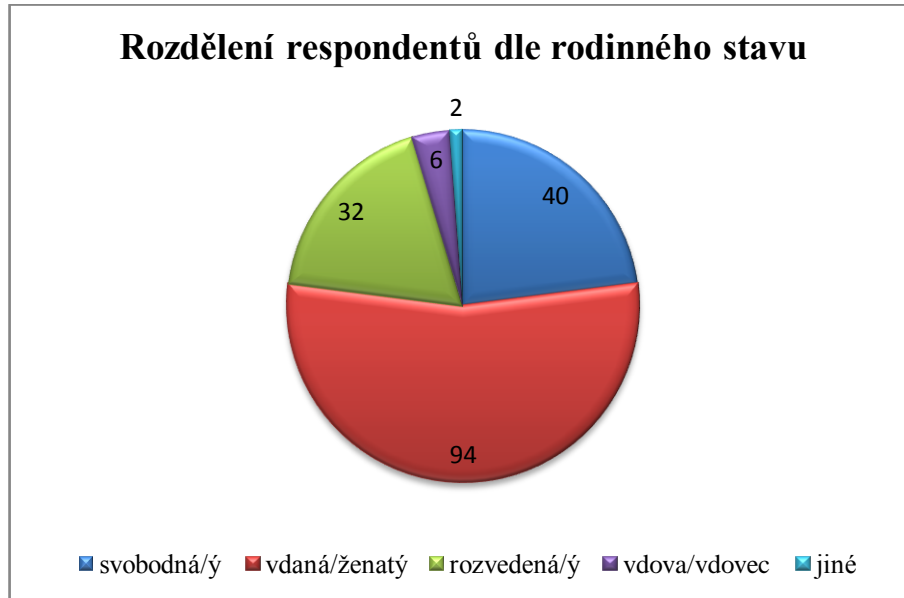
Graf 3. Rozdělení respondentů podle věku.

Praxi ve školství 11-20 let má největší počet respondentů a to 89, nejméně respondentů má praxi více jak 21 let – pouhých 33 osob. Méně jak 10 let má 52 respondentů.



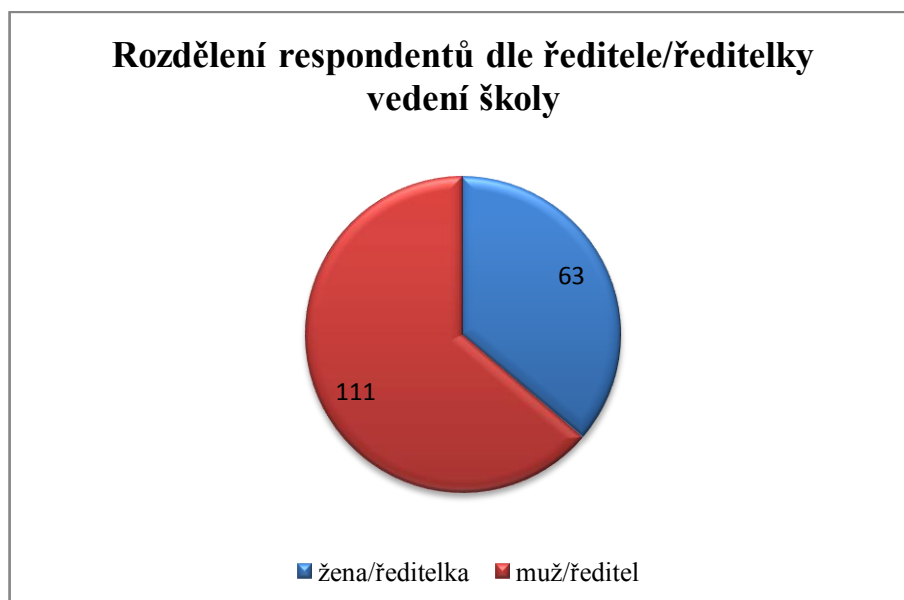
Graf 4. Rozdělení respondentů podle délky praxe ve školství.

V první části – informativní – jsem dále zjišťovala stav oslovených osob. Nejvíce bylo vdaných a ženatých (94), dále svobodných (40), rozvedených (32), vdov a vdovců (6) a jiné (2).



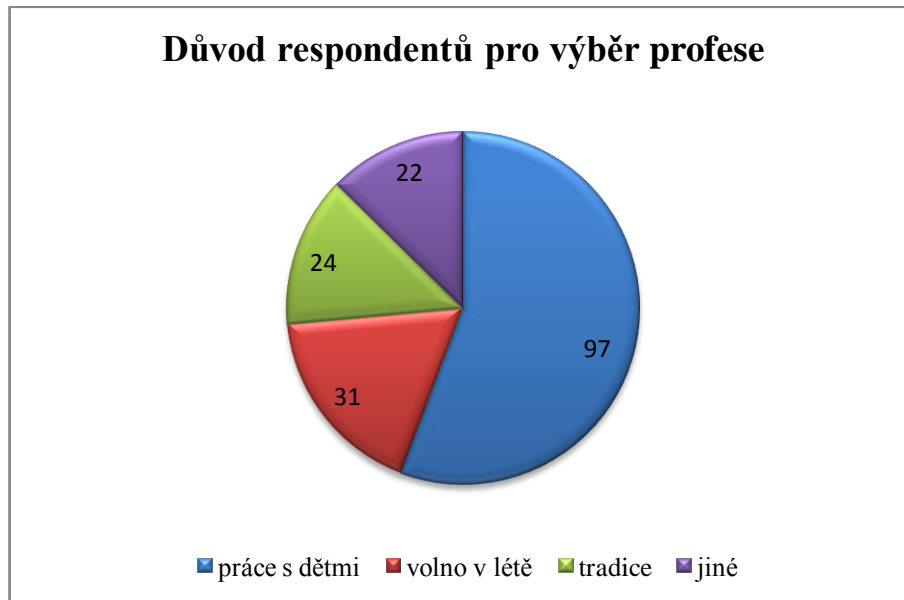
Graf 5. Rozdělení respondentů podle rodinného stavu.

Kontakt na školy, ve kterých ve vedení byla žena, jsem získala pouze v ČR, Kanadě a na Slovensku. V USA a Rakousku byli v obou zemích ředitelé pouze muži.



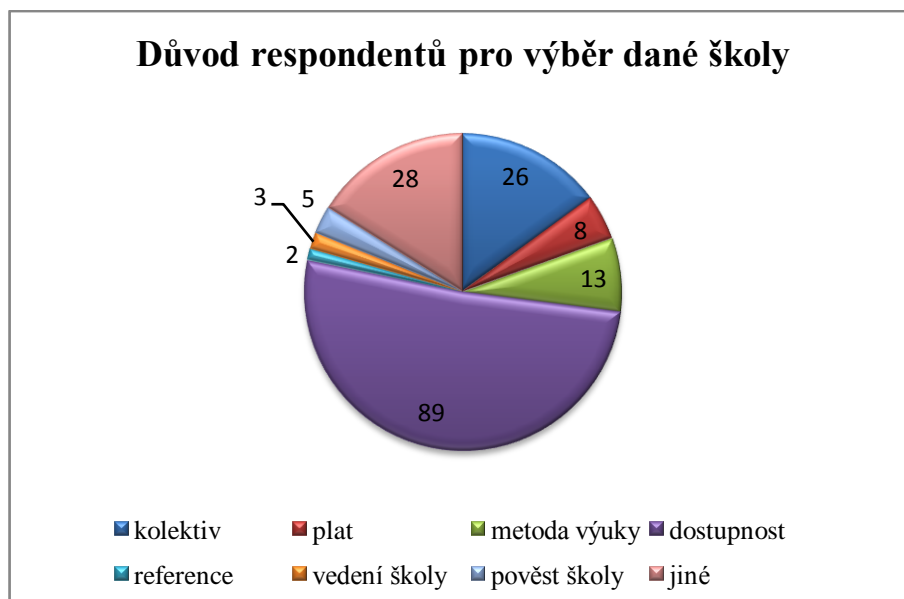
Graf 6. Rozdělení respondentů podle pohlaví osoby ve vedení školy.

Důvod k výběru tohoto povolání je nejčastěji kladný vztah k dětem a práce s nimi (97). Dále dlouhé volno v letním období (31), tradiční povolání v rodině respondenta (24) a jiné (22).



Graf 7. Důvod respondentů pro výběr profese.

Poslední informace se týkala výběru školy. Nejdůležitějším faktorem je ve všech zemích dostupnost (89), dále jiné (28) a kolektiv (26).



Graf 8. Důvod respondentů pro výběr dané školy.

3.3 Charakteristika použité metody a průběh výzkumu

Pro získání dat byla použita kvantitativní metoda a to dotazníkové šetření, které je jednou z nejpoužívanějších metod. Její výhodou je získání velkého množství dat. Dále je to anonymita, která je důležitá pro upřímné výpovědi respondentů. Dotazník byl také jediným možným řešením, protože respondenti pocházeli z různých zemí a kvalitativní metoda formou rozhovoru nebyla možná. Dotazník může být standardizovaný a nestandardizovaný. Pro tuto práci byl zvolen nestandardizovaný strukturovaný dotazník sestavený ze dvou částí: první část informativní, ve které byla získána tvrdá data jako pohlaví (což pro výzkum bylo klíčové), věk, délka praxe, rodinný stav a další. Část druhá, která sloužila k získání měkkých dat, obsahovala škálové otázky a zaměřovala se na danou problematiku. Z původních deseti hypotéz byly vybrány čtyři, které nejvíce odpovídaly záměrům zjistit rozdílné, případně shodné odpovědi mezi ženami–učitelkami a muži–učiteli. Protože se tato diplomová práce zabývá problematikou genderu, každá hypotéza byla verifikována nebo falzifikována s přihlédnutím na rozdílnost odpovědí žen a mužů.

Před rozesláním do zahraničí jsem požádala dvě učitelky a dva učitele z ČR o zkušební vyplnění dotazníku, abych si ověřila, zda otázky byly formulovány tak, aby byly jasné, pochopitelné, srozumitelné a existovala možnost subjektivní výpovědi respondenta. Samotný výzkum probíhal zhruba od července 2013 a poslední vyplněné dotazníky jsem obdržela v únoru 2014. Pro srovnání výpovědí jsem požádala jednu zástupkyni ředitele (Ž) a jednoho zástupce ředitele (M) o odpovědi na otázky z dotazníku. Ty jsou uvedeny pod každým vyhodnocením u grafu.

3.4 Formulace otázek

Ke každé hypotéze bylo přiřazeno pět tvrzení. Respondenti mohli rozhodně souhlasit (RS), spíše souhlasit (SS), spíše nesouhlasit (SN), rozhodně nesouhlasit (RN), případně nevědět a zaškrtnout průměr (P).

1. Vnímání edukačního prostředí je ovlivněno genderovými stereotypy.

- ženy mají odlišný styl výuky než muži
- muž–učitel má větší respekt než žena–učitelka

- vedení školy dává větší prostor mužům
- nejraději bych učil/a v dívčí třídě
- při výuce více vyrušují chlapci

2. Ženy-učitelky mají stejné podmínky k získání vyšší funkce jako muži-učitelé.

- pro ženu je těžší získat vyšší funkci
- přijal/a bych vyšší funkci i v případě negativního dopadu na soukromí
- pro manažerské pozice jsou kompetentnější muži
- jako manažer/ka bych se dokázal/a vyrovnat i s neoblíbeností
- pro muže je snazší získat vyšší funkci

3. Soukromí ovlivňuje profesi více u žen-učitelek než u mužů-učitelů.

- soukromý život má velký vliv na život profesní
- je pro mě snadné oddělit osobní problémy od profesních
- soukromí neovlivňuje profesi
- negativní atmosféra v rodině se odráží v mé práci
- nemám problém zharmonizovat rodinný a profesní život

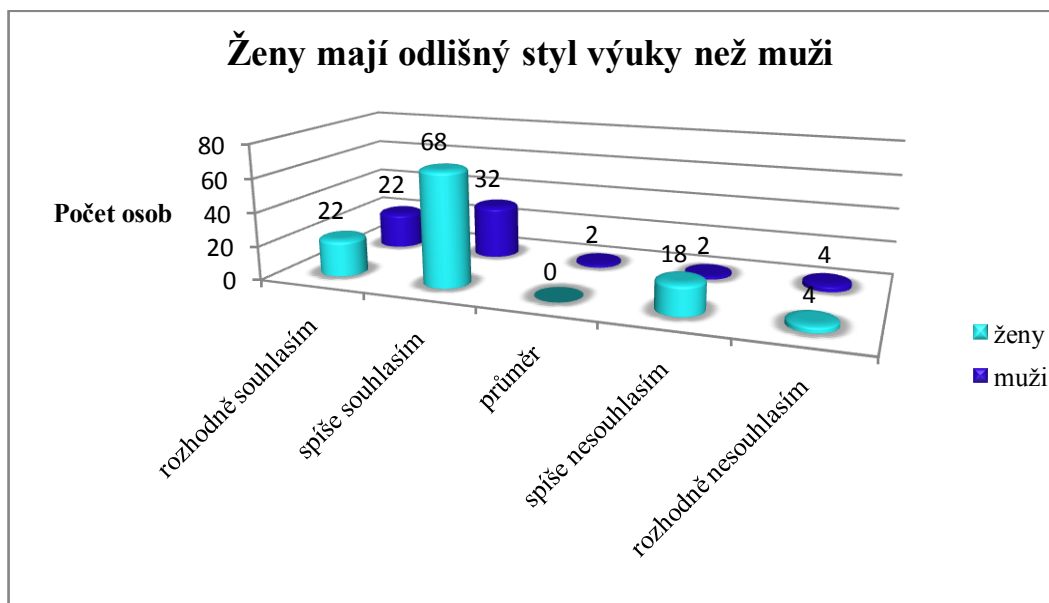
4. V učitelské profesi jsou spokojenější ženy.

- mám dostatek času na svoje koníčky
- tuto profesi považuji za prestižní
- neuvažuji o změně profese
- vztahy mezi kolegy na naší škole jsou výborné
- pokud bych znovu volil/a, vybral/a bych si stejnou profesi

3.5 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

3.5.1 Hypotéza č. 1

H1 Vnímání edukačního prostředí je ovlivněno genderovými stereotypy.



Graf 9. H1 Ženy mají odlišný styl výuky než muži.

ženy mají odlišný styl výuky než muži	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	10	50		16	4
SVK - ženy	4				
CAN - ženy	2	2		2	
AUT - ženy	6	4			
USA - ženy		12			
	22	68	0	18	4

Tab. 2. H1 - ženy mají odlišný styl výuky než muži (ž)

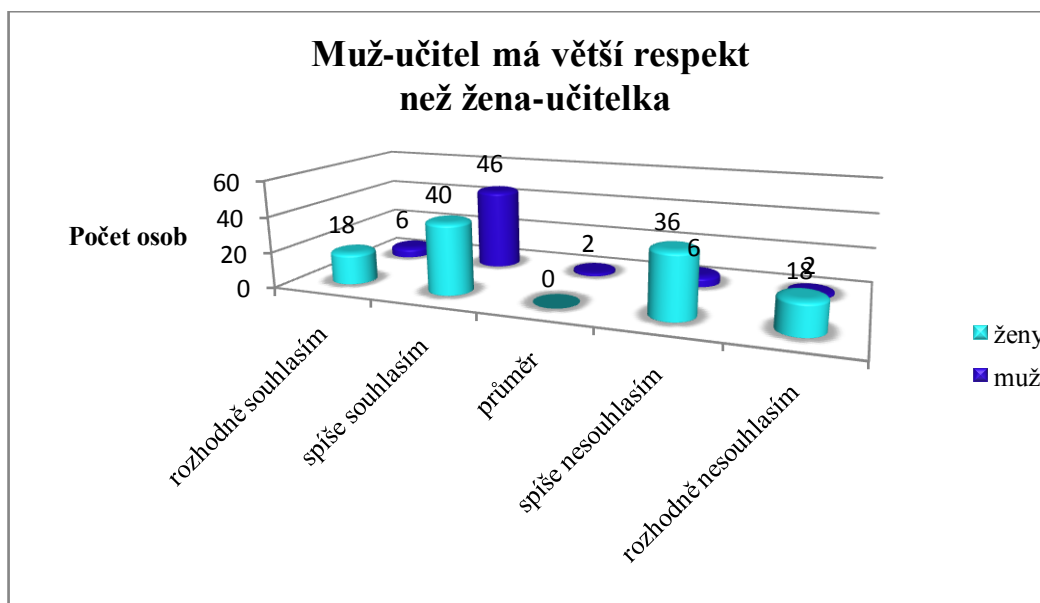
ženy mají odlišný styl výuky než muži	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	12	24	2	2	
SVK - muži	4	2			
CAN - muži					4
AUT - muži	4	4			
USA - muži	2	2			
	22	32	2	2	4

Tab. 3. H1 - ženy mají odlišný styl výuky než muži (m)

Rozhodně souhlasí (RS) 22 žen a spíše souhlasí (SS) 68. Mužů RS 22 a SS 32. Naopak s tímto tvrzení rozhodně nesouhlasí (RN) 4 ženy a 4 muži. Spíše nesouhlasí 18 žen a 2 muži. Většina žen i mužů styl výuky vnímá jako rozdílný. Neví 2 muži.

(Ž) S tím mohu souhlasit. Ženy mají nudnější styl výuky, muži se nebojí "hrát", vtipkovat, více gestikulovat, spíše zaujmou děti, ženy se drží spíše striktně obsahu, který chtějí sdělit a bojí se, že pokud by ho nesdělovaly dětem nudným způsobem, tak se u toho ztrapní.

(M) Určitě. Chlapi se nebojí riskovat a klidně odbočí od osnov. Ženy se drží při zemi. I když vnitřně nesouhlasí, neprotestují a jedou podle „lajny“.



Graf 10. H1 Muž-učitel má větší respekt než žena-učitelka.

muž-učitel má větší respekt než žena-učitelka	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	14	34		18	14
SVK - ženy	4				
CAN - ženy		2		2	2
AUT - ženy		4		4	2
USA - ženy				12	
	18	40	0	36	18

Tab. 4. H1 - muž- učitel má větší respekt než žena-učitelka (ž)

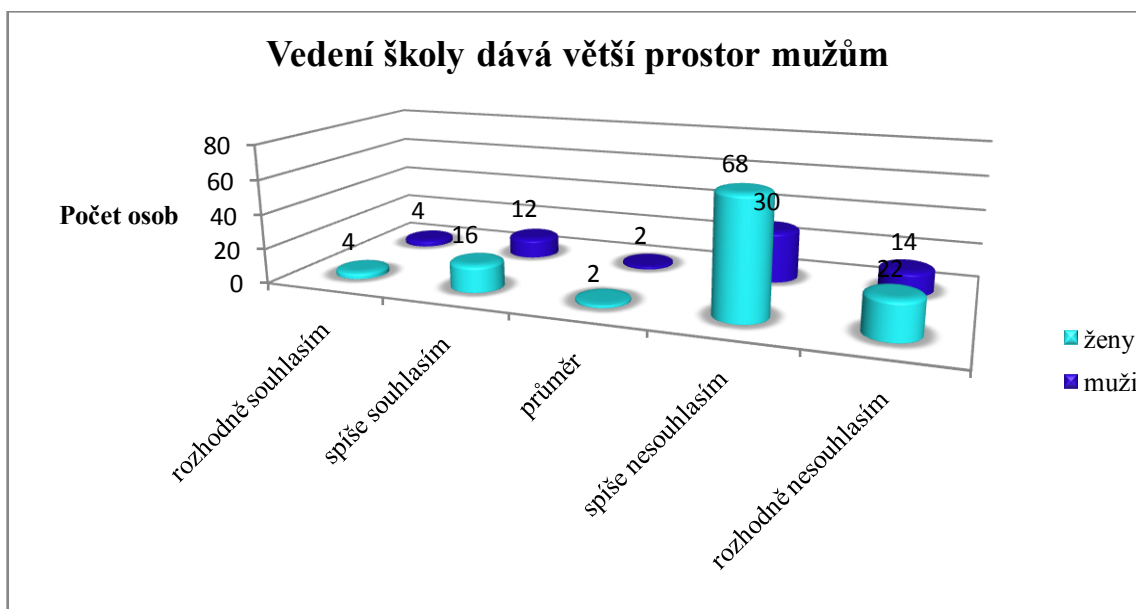
muž-učitel má větší respekt než žena-učitelka	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	2	28	2	6	2
SVK - muži	2	4			
CAN - muži		4			
AUT - muži	2	6			
USA - muži		4			
	6	46	2	6	2

Tab. 5. H1 - muž- učitel má větší respekt než žena-učitelka (m)

S tímto tvrzení souhlasí většina mužů (RS 6 a SS 46), u žen není odpověď jednoznačná, protože s tvrzením RS 18 a SS 40 žen, ale SN 36, RN 18. Jenom čtyři ženy navíc se přiklánějí názoru, že muž má větší respekt než žena. Dva muži neví, 6 SN a 2 RN.

(Ž) To má. Souvisí to s tím, že otec má větší respekt než matka. V hodinách učitele si netroufnou děti tolik zlobit, jak v hodinách učitelek. Přišlo mi to, jako by od učitele čekaly podobný trest, jako za zlobení doma od otce.

(M) Určitě, žena prohřešky většinou řeší psaním poznámek a domlouvání. Já jsem při konfliktu s žákem, řekněme, trošku ostřejší.



Graf 11. H1 Vedení školy dává větší prostor mužům.

vedení školy dává větší prostor mužům	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	2	8	2	54	14
SVK - ženy	2				2
CAN - ženy		2		2	2
AUT - ženy		6		4	
USA - ženy				8	4
	4	16	2	68	22

Tab. 6. H1 - vedení školy dává větší prostor mužům (ž)

vedení školy dává větší prostor mužům	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	4	8	2	22	4
SVK - muži				4	2
CAN - muži				4	
AUT - muži		4			4
USA - muži					4
	4	12	2	30	14

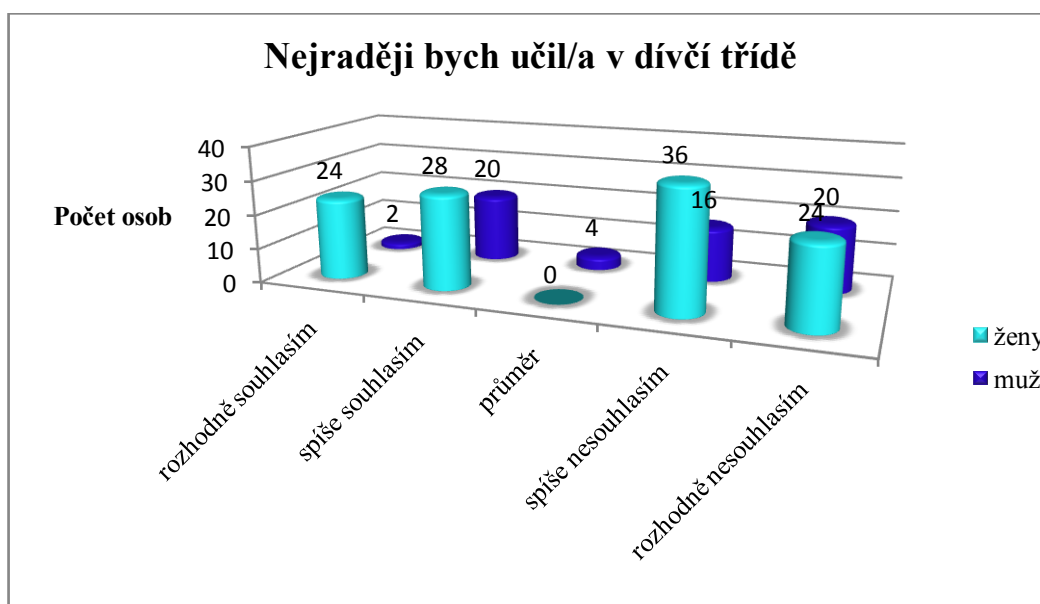
Tab. 7. H1 - vedení školy dává větší prostor mužům (m)

Z grafu č. 11 je naprosto zřejmé, že většina mužů a žen si nepřipouští možnost nerovných příležitostí ve školství. S tímto tvrzením RS pouze 4 muži a 4 ženy.

Naopak 68 žen SN a 22 RN. Mužů RN 14 a SN 30. Dvě ženy a dva muži nezvolili žádnou odpověď - neví.

(Ž) To ano, protože jinak by jim ti muži utekli. Úkolem školství je získat do procesu více mužů, moc se to nedaří, tak se jim dává tento větší prostor (a větší odměny) proto, aby se ve školství udrželi.

(M) Ve vedení jsme dva muži a pouze ženy jako učitelky, takže v naší škole asi moc prostoru ženám nedáváme. Vlastně ani nemají možnost srovnávat.



Graf 12. H1 Nejraději bych učil/a v dívčí třídě.

nejraději bych učil/a v dívčí třídě	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	24	28		22	6
SVK - ženy					4
CAN - ženy				2	4
AUT - ženy				6	4
USA - ženy				6	6
	24	28	0	36	24

Tab. 8. H1 - nejraději bych učil/a v dívčí třídě (Ž)

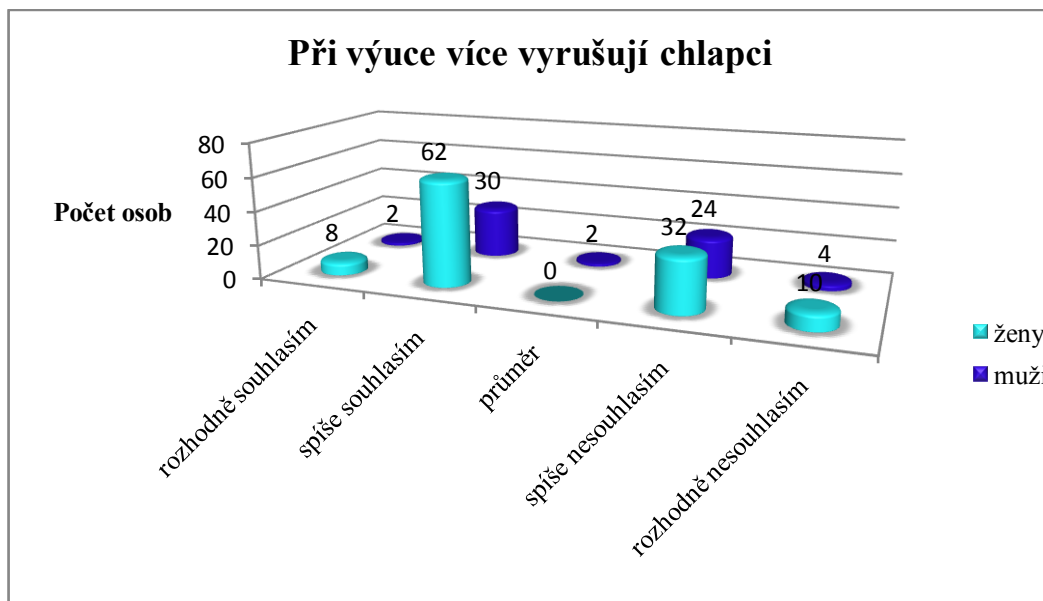
nejraději bych učil/a v dívčí třídě	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	2	20	4	10	4
SVK - muži				6	
CAN - muži					4
AUT - muži					8
USA - muži					4
	2	20	4	16	20

Tab. 9. H1 - nejraději bych učil/a v dívčí třídě (M)

S tímto tvrzením SN 36 a RN 24 žen. Také muži dávají přednost smíšeným třídám. RN 20 mužů SN 16. Ženy tuto možnost neodmítají tak striktně, RS 24 a 28 SS. RS pouze 2 muži a 20 SS. Neví 4 muži.

(Ž) Učila jsem v několika dívčích třídách, je to lepší, protože dívky jsou hodnější. Bavilo mě učit v dívčí třídě víc než ve smíšené.

(M) To nevím, děvčata víc klábosí, malují si, posílají psaníčka, ale asi ano, bývají hodnější než kluci.



Graf 13. H1 Při výuce více vyrušují chlapci.

při výuce více vyrušují chlapci	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	6	48		22	4
SVK - ženy		4			
CAN - ženy		6			
AUT - ženy	2	4		4	
USA - ženy				6	6
	8	62	0	32	10

Tab. 10. H1 – při výuce více vyrušují chlapci (ž)

při výuce více vyrušují chlapci	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	2	22		16	
SVK - muži			2	4	
CAN - muži				4	
AUT - muži		4			4
USA - muži		4			
	2	30	2	24	4

Tab. 11. H1 – při výuce více vyrušují chlapci (m)

Většina respondentů vyjádřila názor, že chlapci jsou rušivějším prvkem při výuce než dívky. S tímto tvrzením RS pouze 8 ženy a 62 SS, 32 SN a 10 RN. U odpovědí mužů není rozdíl tak velký, přesto většina s tvrzením souhlasí – 2 RS, 30 SS, 24 SN a 4 RN. Dva muži nevědí.

(Ž) Ano.

(M) Určitě, jsou živější než děvčata a to sezení jim nedělá dobře.

3.5.2 H1 - interpretace

H1 Vnímání edukačního prostředí je ovlivněno genderovými stereotypy.

S tvrzením „ženy mají odlišný styl výuky než muži“ rozhodně souhlasilo 44 respondentů (19,6 % žen a 35,2% mužů), spíše souhlasilo 100 respondentů (60,5% žen a 60,8% mužů), průměr 2 (3,2% mužů), spíše nesouhlasilo 20 (16% žen a 3,2% mužů), rozhodně nesouhlasilo 8 (3,6% žen a 6,4% mužů).

S tímto tvrzením souhlasí 144 a nesouhlasí 28 respondentů.

S tvrzením „muž-učitel má větší respekt než žena-učitelka“ rozhodně souhlasilo 24 respondentů (16% žen a 9,6% mužů), spíše souhlasilo 86 (35,6% žen a 73,6% mužů), průměr 2 (3,2% mužů), spíše nesouhlasilo 42 (32% žen a 9,6% mužů), rozhodně nesouhlasilo 20 (16% žen a 3,2% mužů).

S tímto tvrzením souhlasí 110 a nesouhlasí 62 respondentů.

S tvrzením „vedení školy dává větší prostor mužům“ rozhodně souhlasilo 8 (3,6% žen a 6,4% mužů), spíše souhlasilo 28 (14,2% žen a 19,2% mužů), průměr 4 (1,8% žen a 3,2% mužů), spíše nesouhlasilo 98 (60,5% žen a 48% mužů), rozhodně nesouhlasilo 36 (19,6% žen a 22,4% mužů).

S tímto tvrzením souhlasí 36 a nesouhlasí 134 respondentů.

S tvrzením „nejraději bych učil/a v dívčí třídě rozhodně souhlasilo 26 respondentů (21,4% žen a 3,2% mužů), spíše souhlasilo 48 (24,9% žen a 32% mužů), průměr 4 (6,4% mužů), spíše nesouhlasilo 52 (32% žen a 25,6% mužů), rozhodně nesouhlasilo 44 (21,4% žen a 32% mužů).

S tímto tvrzením souhlasí 74 a nesouhlasí 96 respondentů.

S tvrzením „při výuce více vyrušují chlapci“ rozhodně souhlasilo 10 respondentů (7,1% žen a 3,2% mužů), spíše souhlasilo 92 (55,2% žen a 48% mužů), průměr 2 (3,2% mužů), spíše nesouhlasilo 56 (28,5% žen a 38,4% mužů), rozhodně nesouhlasilo 14 (8,9% žen a 6,4% mužů).

S tímto tvrzením souhlasí 102 a nesouhlasí 70 respondentů.

Ano, ženy i muži vnímají způsob výuky jako odlišný. Ano, o tom, že muž má větší autoritu je přesvědčena většina respondentů. S tvrzením, že škola dává mužům větší prostor, nesouhlasí většina tázaných. V dívčí třídě by nechtěla učit většina respondentů. Ano, chlapce jako zlobivější vnímá také většina respondentů.

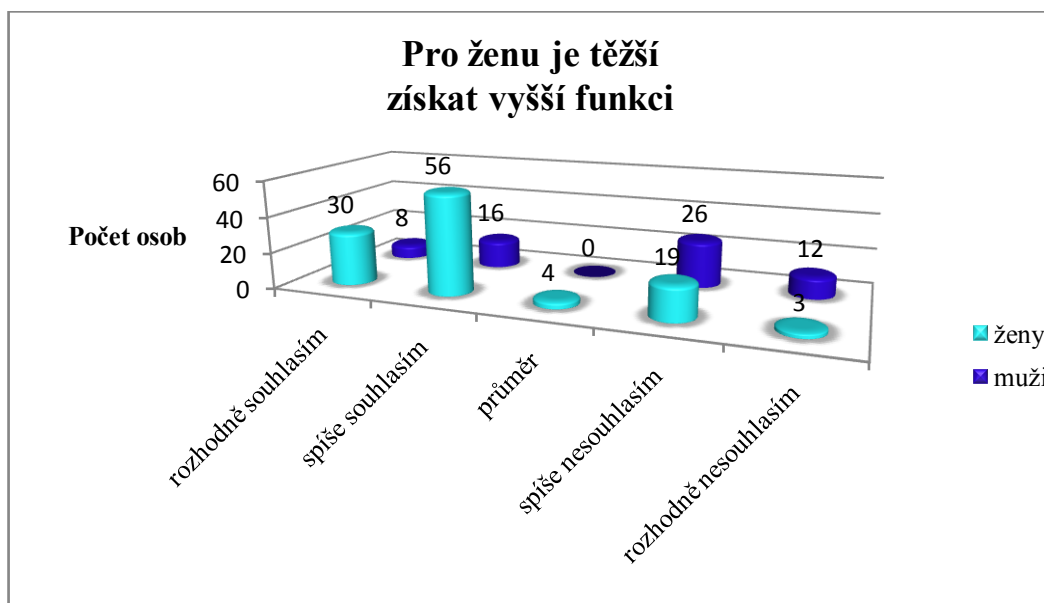
H1 byla verifikována.

Odlišný styl výuky může být chápán i v souvislosti s vyučovaným předmětem. Ženy často vyučují humanitní předměty a muži přírodovědné. V hodinách fyziky a chemie děti dělají pokusy, na rozdíl např. od cizích jazyků, kde se čte a překládá. A zde tedy mohl vzniknout názor odlišného způsobu výuky. A co se týče většího respektu z mužů? Genderové stereotypy mužům připisují sílu, odvahu, nadřazenost, zatímco žena je jemná, pečující, podřízená.

To může mít velký vliv na hodnocení respektu, vážnosti či dominance. Učitelky připomínají maminku, hodnou, chápavou, která rozumí a odpustí. Učitel je viděn jako dominantnější a silnější. Podle získaných výsledků tyto rozdíly vnímají muži i ženy. S tvrzením, že vedení škol dává větší prostor mužům, nesouhlasila většina tázaných mužů i žen. Faktem zůstává, že nedostatek mužů ve školství způsobuje jejich až nadstandardní hodnocení a větší možnosti. Ve většině škol, alespoň v těch, kde byl prováděn tento výzkum, byla většina žen a někde dokonce byl pouze jediný muž, který vykonával funkci ředitele a jinak samé učitelky, takže i když odpovědi byly záporné, je možné, že nebyla možnost srovnání příležitostí pro muže a příležitostí pro ženu. Také tvrzení o dívčí třídě nemá jednoduchou interpretaci. Po odeslání dotazníků jsem byla upozorněna na možnost nepravdivých odpovědí ze zahraničí, kde je nepatřičné preferovat např. dívčí třídu. To je vidět i při porovnání výsledků v tabulce č. 3., kde muži z USA, Kanady a Rakouska shodně odpovídají – RN a ženy buď RN nebo SN. Naopak, většina českých učitelek a učitelů by raději učila v této třídě. Musím ale dodat, že otázku o dívkách a chlapcích jsem volila z důvodu genderových stereotypů – „hodná děvčata, zlobiví kluci“. Jak ale samotné učitelky i učitelé připisovali do dotazníku, ke genderovým stereotypům žaček lze napsat nejenom hodná, poslušná, tichá, ale i upovídaná, roztěkaná, nepozorná. Právě z tohoto důvodu by někteří respondenti nechtěli v dívčí třídě učit. S tvrzením o zlobivějších chlapcích souhlasí ženy i muži. U žen je tento rozdíl markantnější. Genderové stereotypy nejsou tedy vnímány pouze v rámci učitelského sboru (např. různý styl výuky), ale i vůči dětem – hodné dívky (někým vnímané jako nehodné) a zlobiví chlapci.

3.5.3 Hypotéza č. 2

H2 Ženy-učitelky mají stejné podmínky k získání vyšší funkce jako muži-učitelé.



Graf 14. H2 Pro ženy je těžší získat vyšší funkci.

pro ženu je těžší získat vyšší funkci	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	20	36	4	18	2
SVK - ženy	2	2			
CAN - ženy		6			
AUT - ženy	8	2			
USA - ženy		10		1	1
	30	56	4	19	3

Tab. 12. H2 – pro ženu je těžší získat vyšší funkci (ž)

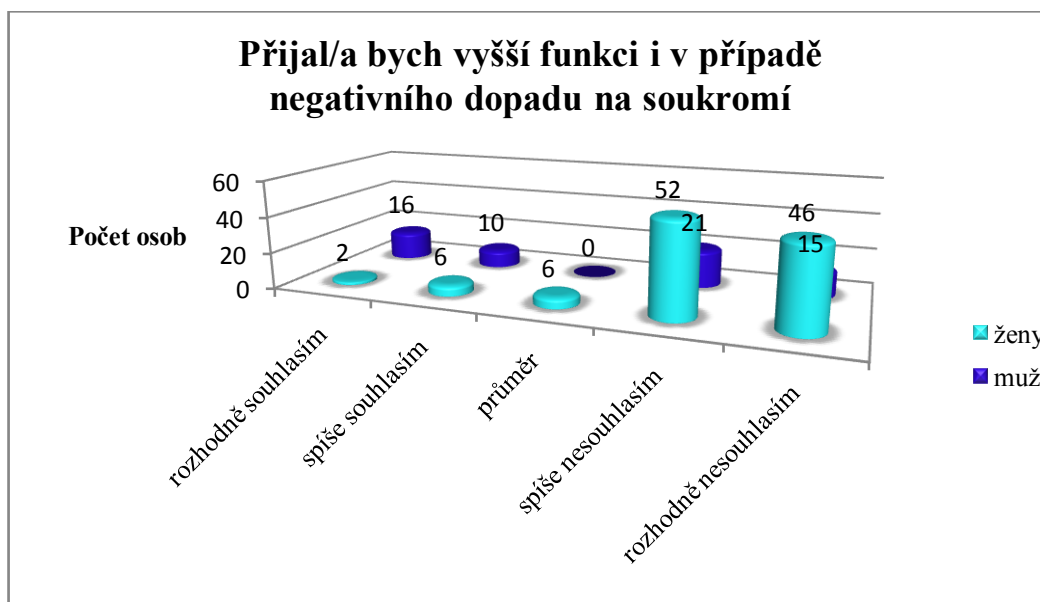
pro ženu je těžší získat vyšší funkci	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	8	4		20	8
SVK - muži		4		2	
CAN - muži		4			
AUT - muži				4	4
USA - muži		4			
	8	16	0	26	12

Tab. 13. H2 – pro ženu je těžší získat vyšší funkci (m)

Z grafu č. 14 jednoznačně vyplývá, že většina žen si uvědomuje nerovné podmínky s muži při profesním postupu. S tímto tvrzením RS 30 žen a pouze 8 mužů. 56 žen SS a pouze 16 mužů. Naopak nesouhlasí většina mužů (SN 26 a 12 RN), zatímco 19 žen SN a 3 RN. 4 ženy nedokážou posoudit.

(Ž) Ano, vyšší funkce jsou předurčeny pro muže. Volí a jmenují do nich především muži a tito opět volí (jmenují) muže. Je zde taky strach mužů, že by se ženy mohly ukázat lepšími vedoucími, než oni.

(M) Faktem je, že málokde mají ředitelku. Například u nás na škole je muž – ředitel, já – taky muž – jeho zástupce. Asi ano.



Graf 15. H2 Přijal/a bych vyšší funkci i v případě negativního dopadu na soukromí.

přijal/a bych vyšší funkci i v případě negativního dopadu na soukromí	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	2	6	4	40	28
SVK - ženy				2	2
CAN - ženy				6	
AUT - ženy			2	2	6
USA - ženy				2	10
	2	6	6	52	46

Tab. 14. H2 – přijal/a bych vyšší funkci i v případě negativního dopadu na soukromí (ž)

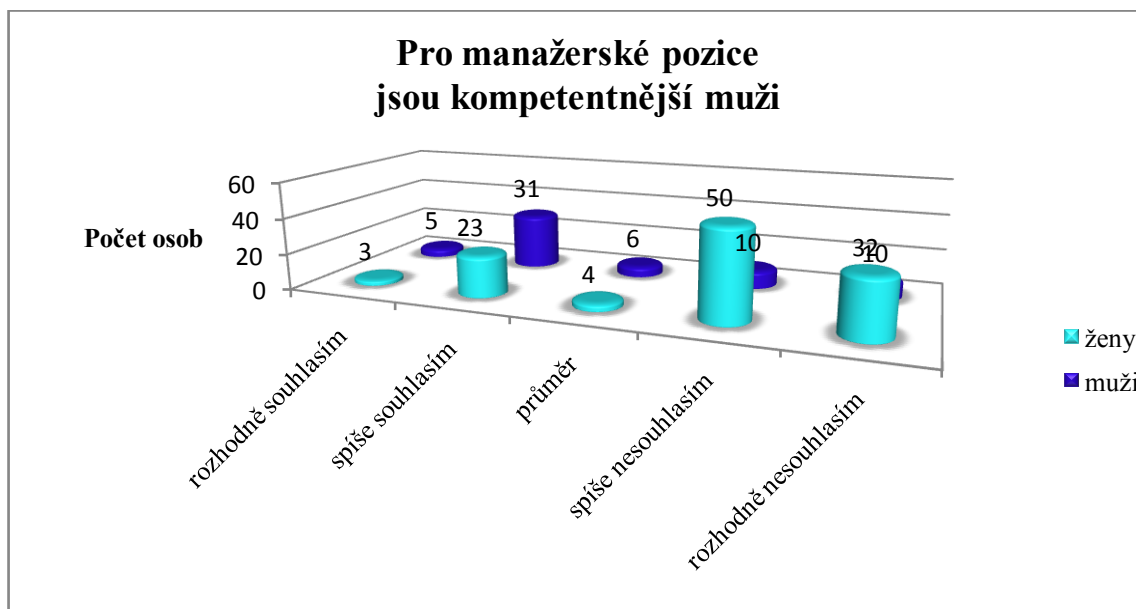
přijal/a bych vyšší funkci i v případě negativního dopadu na soukromí	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	10	10		16	4
SVK - muži					6
CAN - muži	2			1	1
AUT - muži				4	4
USA - muži	4				
	16	10	0	21	15

Tab. 15. H2 – přijal/a bych vyšší funkci i v případě negativního dopadu na soukromí (m)

Negativní dopad na soukromí v případě povýšení nepřipouští větší část žen. S tímto tvrzením RN 46 žen, SN 52, pouze 2 ženy (RS) by funkci přijaly i za tuto cenu a 6 SS. U mužů jsou výsledky podobné. RN 15 mužů, 21 SN. 16 RS a 10 SS. Neví 6 žen.

(Ž) Dnes ano, dříve ne. Dokud jsou děti malé, musí rodina fungovat. Až odejdou z domova, tak to, co si myslí můj muž o mé funkci – to je mně dnes už jedno.

(M) Určitě, žena by to určitě přežila. Už kvůli vyššímu platu. A dnes není doba na odmítání vyššího příjmu a funkce.



Graf 16. H2 Pro manažerské pozice jsou kompetentnější muži.

pro manažerské pozice jsou kompetentnější muži	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy		20	4	40	16
SVK - ženy	2	2			
CAN - ženy				2	4
AUT - ženy				2	8
USA - ženy	1	1		6	4
	3	23	4	50	32

Tab. 16. H2 – pro manažerské pozice jsou kompetentnější muži (ž)

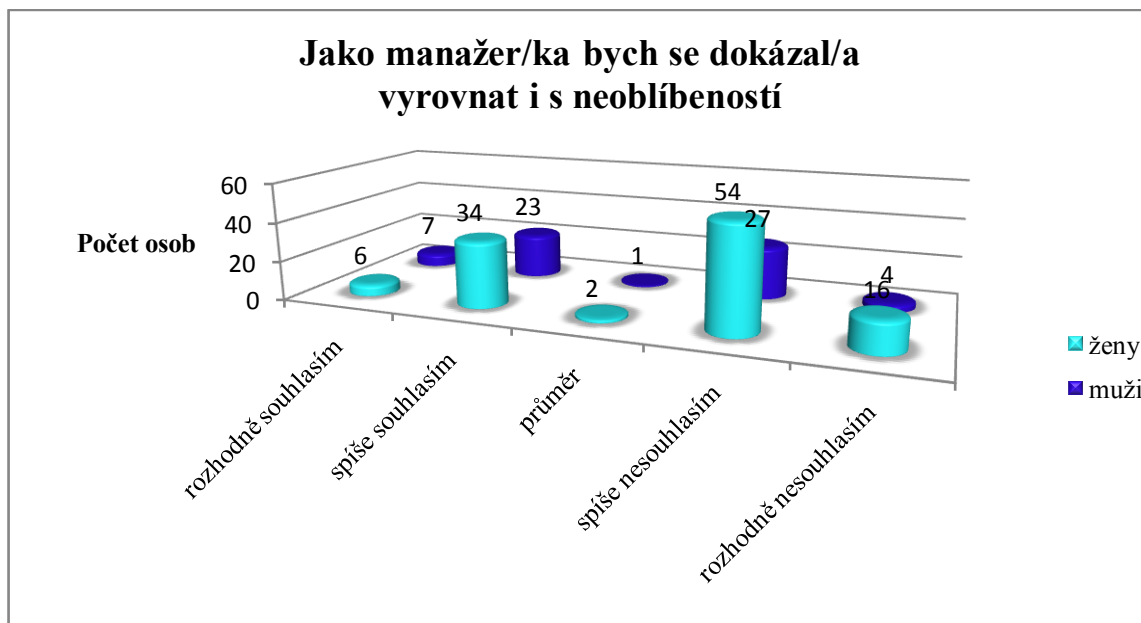
pro manažerské pozice jsou kompetentnější muži	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	2	26	2	4	6
SVK - muži	2	2	2		
CAN - muži					4
AUT - muži		2	2	4	
USA - muži	1	1		2	
	5	31	6	10	10

Tab. 17. H2 – pro manažerské pozice jsou kompetentnější muži (m)

Při pohledu na graf č. 16 je zřejmé, že ženy s tímto tvrzením na rozdíl od mužů rozhodně nesouhlasí. RN 32 žen a 50 SN. 4 neví, pouze 3 RS a 23 SS. U mužů je situace opačná, 31 SS a 5 RS, 6 neví. Pouze 10 RN a 10 SN.

(Ž) Ne vždy, jsou i velmi dobré manažerky.

(M) Moje žena pracuje jako manažerka a vím, že je velmi šikovná. Takže s tímto tvrzením určitě nesouhlasím.



Graf 17. H2 Jako manažer/ka bych se dokázal/a vyrovnat i s neoblíbeností.

jako manažer/ka bych se dokázal/a vyrovnat i s neoblíbeností	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	6	24	2	38	10
SVK - ženy		2			2
CAN - ženy		2		2	2
AUT - ženy		2		6	2
USA - ženy		4		8	
	6	34	2	54	16

Tab. 18. H2 – jako manažer/ka bych se dokázal/a vyrovnat i s neoblíbeností (ž)

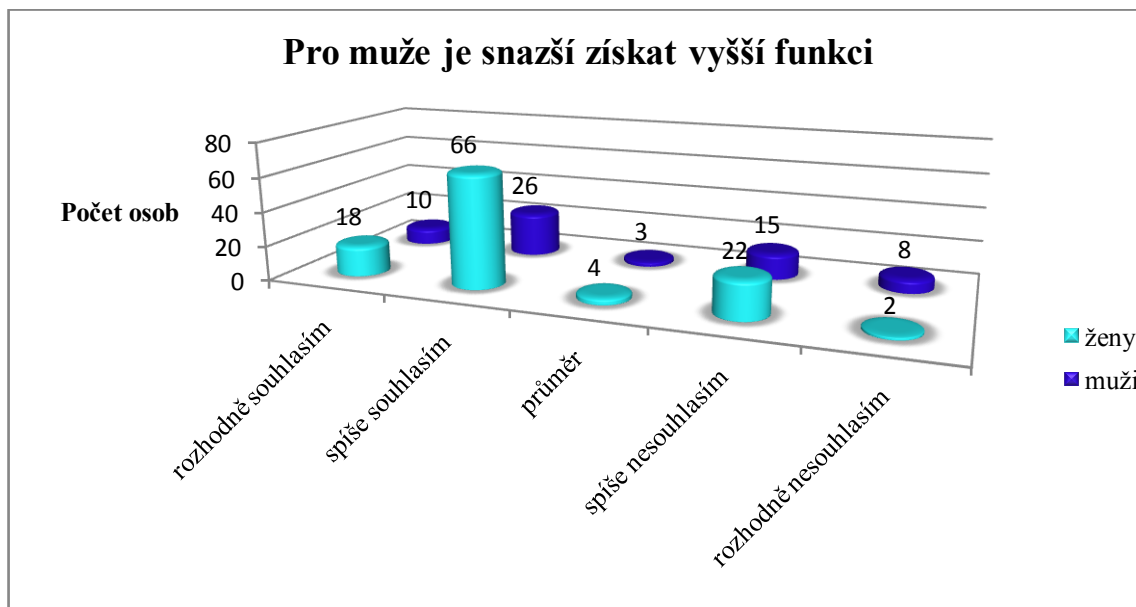
jako manažer/ka bych se dokázal/a vyrovnat i s neoblíbeností	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	1	13		23	3
SVK - muži	2		1	2	1
CAN - muži		2		2	
AUT - muži	4	4			
USA - muži		4			
	7	23	1	27	4

Tab. 19. H2 – jako manažer/ka bych se dokázal/a vyrovnat i s neoblíbeností (m)

Na grafu č. 17 je opět viditelný rozdíl v odpovědích žen a mužů. Většina žen s tvrzením nesouhlasí. RS 6 žen, 34 SS, 2 neví, ale 54 žen SN a 16 RN. U mužů jsou odpovědi vyrovnané. 7 RS, 23 SS, jeden neví, 27 SN a RN 4.

(Ž) Vyrovнала jsem se s ní i jako učitelka, i jako zástupkyně.

(M) S tím se musí počítat. Takže souhlasím.



Graf 18. H2 Pro muže je snazší získat vyšší funkci.

pro muže je snazší získat vyšší funkci	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	14	50		14	2
SVK - ženy	2	2			
CAN - ženy		4		2	
AUT - ženy	2	6	2		
USA - ženy		4	2	6	
	18	66	4	22	2

Tab. 20. H2 – pro muže je snazší získat vyšší funkci (ž)

pro muže je snazší získat vyšší funkci	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	6	17	3	8	6
SVK - muži	1	3		1	1
CAN - muži				4	
AUT - muži	1	4		2	1
USA - muži	2	2			
	10	26	3	15	8

Tab. 21. H2 – pro muže je snazší získat vyšší funkci (m)

Na grafu č. 18 jsou naprosto převažující kladné odpovědi jak mužů, tak i u žen. S tímto tvrzením RS 18 žen, 66 SS, 4 neví, 22 SN a pouze 2 RN. U mužů RS 10, SS 26, neví 3, SN 15 a 8 RN.

(Ž) Ano.

(M) Je to trapné, ale je to tak. Žena by musela být o hodně lepší než muž, aby jí byla dána přednost.

3.5.4 H2 – interpretace

H2 Ženy ve školství mají stejné podmínky k získání vyšší funkce jako muži.

S tvrzením „pro ženu je těžší získat vyšší funkci“ rozhodně souhlasilo 38 respondentů (26,7% žen a 12,8% mužů), spíše souhlasilo 72 (49,8% žen a 25,6% mužů), průměr 4 (3,6% žen), 45 spíše nesouhlasilo (16,9% žen a 41,6% mužů), rozhodně nesouhlasilo 15 (2,7% žen a 19,2% mužů).

S tímto tvrzením souhlasí 110 a nesouhlasí 60 respondentů.

S tvrzením „přijal/a bych vyšší funkci i v případě negativního dopadu na soukromí“ rozhodně souhlasilo 18 respondentů (1,8% žen a 25,6% mužů), spíše souhlasilo 16 (5,3% žen a 16% mužů), průměr 6 (5,3% žen), spíše nesouhlasilo 73 (46,3% žen a 33,6% mužů), rozhodně nesouhlasilo 61 (40,9% žen a 24% mužů).

S tímto tvrzením souhlasí 34 a nesouhlasí 134 respondentů.

S tvrzením „pro manažerské pozice jsou kompetentnější muži“ rozhodně souhlasilo 8 respondentů (2,7% žen a 8% mužů), spíše souhlasilo 54 (20,5% žen a 49,6% mužů), průměr 10 (3,6% žen a 9,6% mužů), spíše nesouhlasilo 60 (44,5% žen a 16% mužů), rozhodně souhlasilo 42 (28,5% žen a 16% mužů).

S tímto tvrzením souhlasí 62 a nesouhlasí 102 respondentů.

S tvrzením „jako manažer/ka bych se dokázal/a vyrovnat i s neoblíbeností“ rozhodně souhlasilo 13 respondentů (5,3% žen a 11,2% mužů), spíše souhlasilo 57 (30,3% žen a 36,8% mužů), průměr 3 (1,8% žen a 1,6% mužů), spíše nesouhlasilo 81 (48,1% žen a 43,2% mužů), rozhodně nesouhlasilo 20 (14,2% žen a 6,4% mužů).

S tímto tvrzením souhlasí 60 a nesouhlasí 101 respondentů.

S tvrzením „pro muže je snazší získat vyšší funkci“ rozhodně souhlasilo 28 respondentů (16% žen a 16% mužů), spíše souhlasilo 92 (58,7% žen a 41,6% mužů), průměr 7 (3,6% žen a 4,8% mužů), spíše nesouhlasilo 37 (19,6% žen a 20,4% mužů), rozhodně nesouhlasilo 10 (1,8% žen a 12,8% mužů).

S tímto tvrzením souhlasí 120 a nesouhlasí 47 respondentů.

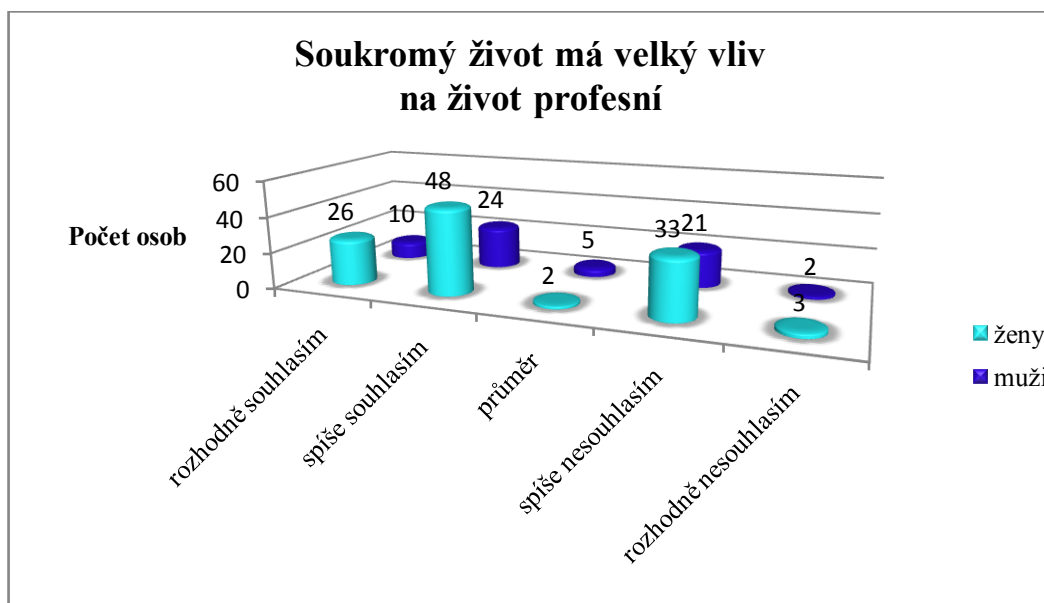
Ano, pro ženu je těžší získat vyšší funkci. Většina žen by nepřijala vyšší funkci, pokud by to mělo negativní dopad na rodinu (souhlasí pouze 7,1% žen souhlasí, ale až 41,6% mužů) – což jsou subjektivní podmínky, ke kterým je také třeba přihlídnout. Většina mužů vnímá ženu jako méně kompetentní manažerku. Většina žen by také těžce snášela neoblíbenost v kolektivu. A znovu je potvrzeno, že pro muže je snazší získat vyšší funkci.

H2 byla falzifikována.

Ženy ve školství nemají stejné podmínky jako muži. Většina mužů si myslí, že pro ženu není těžší získat vyšší funkci, ale zároveň připouští, že pro manažerské pozice jsou oni kompetentnější. Ženy také razantně odmítají povýšení, pokud by to mělo mít negativní vliv na rodinu, případně na mezilidské vztahy v rámci pracovního kolektivu. Jsou empatičtější a není pro ně jednoduché přicházet do střetu s bývalými kolegyněmi. S tvrzením o snadnější cestě k povýšení pro muže souhlasí jak muži, tak ženy. I praxe dokázala, že ve vedení většiny škol jsou muži a ti zase preferují muže jako své zástupce. Při pohledu na tabulku č. 12 lze vidět, že nejenom v ČR, ale i v ostatních zemích si ženy uvědomují rozdíly v přístupu k ženám a mužům. V tabulce č. 14 je zase znázorněna vůle žen upřednostnit rodinu před povýšením.

3.5.5 Hypotéza č. 3

H3 Soukromí a profese se navzájem více ovlivňují u žen-učitelek než u mužů-učitelů.



Graf 19. H3 Soukromý život má velký vliv na život profesní.

soukromý život má velký vliv na život profesní	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	13	39		27	1
SVK - ženy	1	1		1	1
CAN - ženy	4	2			
AUT - ženy	4	4	2		
USA - ženy	4	2		5	1
	26	48	2	33	3

Tab. 22. H3 – soukromý život má velký vliv na život profesní (ž)

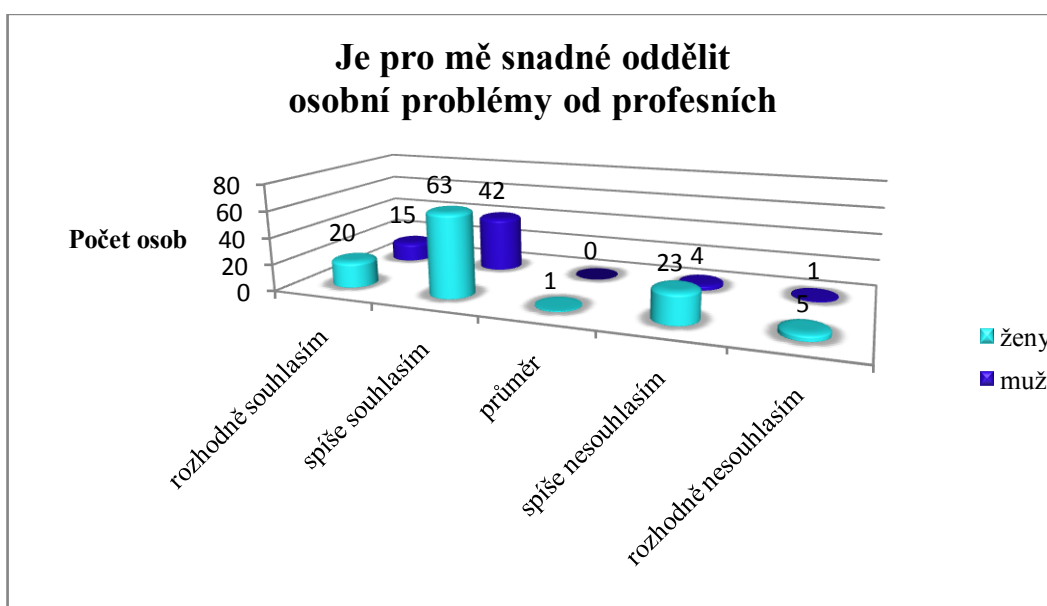
soukromý život má velký vliv na život profesní	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	7	19	4	10	
SVK - muži	1	3		2	
CAN - muži				4	
AUT - muži	2	2	1	3	
USA - muži				2	2
	10	24	5	21	2

Tab. 23. H3 – soukromý život má velký vliv na život profesní (m)

Na grafu č. 19 je vidět, že vliv soukromí na profesi si uvědomují hlavně ženy. S tímto tvrzením RS 26 žen, 48 SS, 2 neví, 33 SN a 3 RN. U mužů rozdíl není tak velký. 10 RS, 24 SS, 5 neví, 21 SN a pouze 2 RN.

(Ž) Jak u koho. Většina mužů nepřipouští, aby jim soukromý život zasahoval do profese, u žen je to naopak - většina žen za prioritu považuje svůj soukromý život a svou profesi spíš přizpůsobí tomu.

(M) To si netroufám hodnotit, bude to dost individuální. Žena je starostlivější, tak je možné, že ji soukromí víc ovlivňuje než muže.



Graf 20. H3 Je pro mě snadné oddělit osobní problémy od profesních.

je pro mě snadné oddělit osobní problémy od profesních	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	13	47		15	5
SVK - ženy	2	2			
CAN - ženy		6			
AUT - ženy		6	1	3	
USA - ženy	5	2		5	
	20	63	1	23	5

Tab. 24. H3 – je pro mě snadné oddělit osobní problémy od profesních (ž)

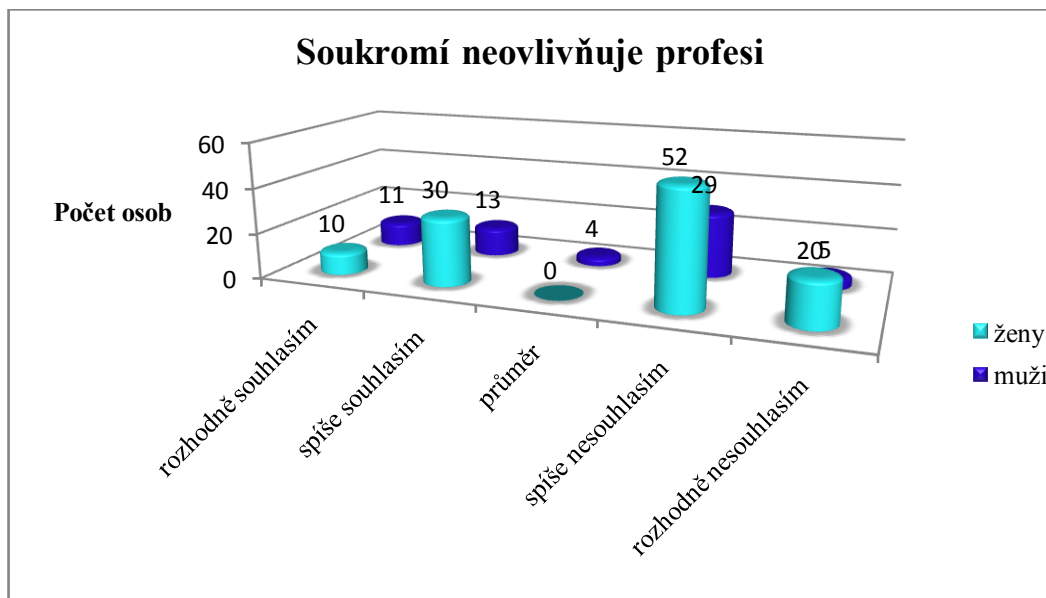
je pro mě snadné oddělit osobní problémy od profesních	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	8	27		4	1
SVK - muži	2	4			
CAN - muži	1	3			
AUT - muži	2	6			
USA - muži	2	2			
	15	42	0	4	1

Tab. 25. H3 – je pro mě snadné oddělit osobní problémy od profesních (m)

Graf č. 20 znázorňuje, jak respondenti vnímají svoji schopnost nezaměňovat osobní a profesní problémy. Většina žen si myslí, že to dokáže. RS 20, SS 63, neví 1, SN 23 a 5 RN. Také muži předpokládají, že jim nečiní potíže oddělovat profesní a soukromý život. RS 15, SS 42, SN 4 a pouze jeden RN.

(Ž) No tohle moc nechápu. Pokud mě trápí osobní problémy, tak to je jasné, že v hlavě leží, ale když je větší problém v práci, tak se na ty domácí zapomene.

(M) Podle závažnosti. Někdy ano, někdy ne.



Graf 21. H3 Soukromí neovlivňuje profesi.

soukromí neovlivňuje profesi	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	5	25		37	13
SVK - ženy	1	1		1	1
CAN - ženy				5	1
AUT - ženy		4		5	1
USA - ženy	4			4	4
	10	30	0	52	20

Tab. 26. H3 – soukromí neovlivňuje profesi (ž)

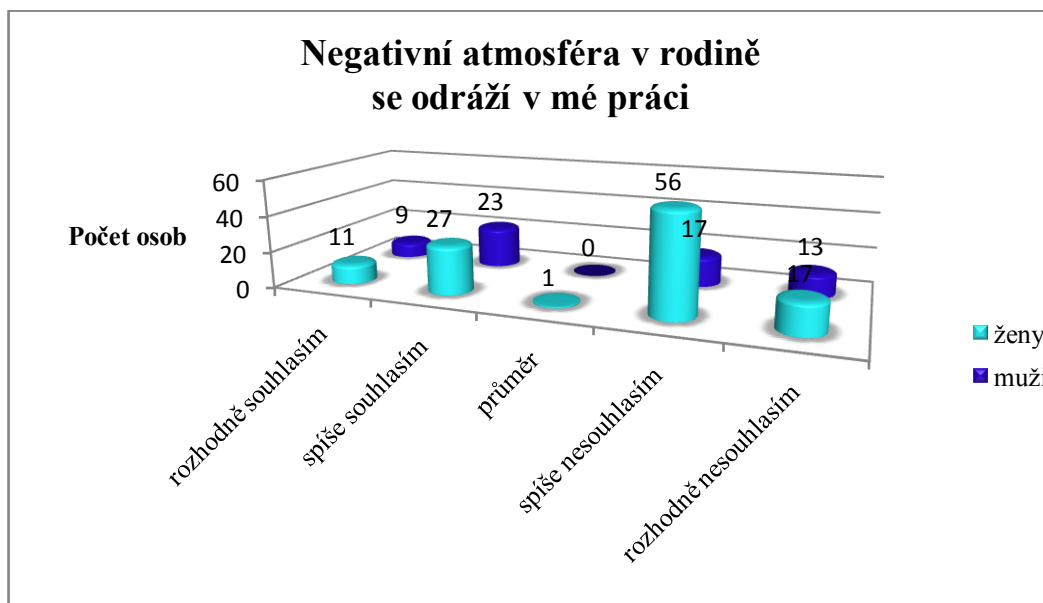
soukromí neovlivňuje profesi	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	9	11	2	17	1
SVK - muži		1	1	4	
CAN - muži	2	1	1		
AUT - muži				6	2
USA - muži				2	2
	11	13	4	29	5

Tab. 27. H3 – soukromí neovlivňuje profesi (m)

Na grafu č. 21 je zřejmé, že většina respondentů nesouhlasí s tím, že by soukromí ovlivňovalo profesi. RS 10 žen, SS 30, 52 SN a RN 20. U mužů jsou výsledky podobné, RS 11, SS 13, neví 4, SN 29 a 5 RN.

(Ž) Jak kde, ve školství asi ne, ale v politice určitě.

(M) Dostanete osnovy a podle toho učíte. Pokud nemáte svůj den je to problém, ale dá se to přežít.



Graf 22. H3 Negativní atmosféra v rodině se odráží v mé práci.

negativní atmosféra v rodině se odráží v mé práci	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	3	19		45	13
SVK - ženy	2				2
CAN - ženy	2	4			
AUT - ženy		2	1	5	2
USA - ženy	4	2		6	
	11	27	1	56	17

Tab. 28. H3 – negativní atmosféra v rodině se odráží v mé práci (Ž)

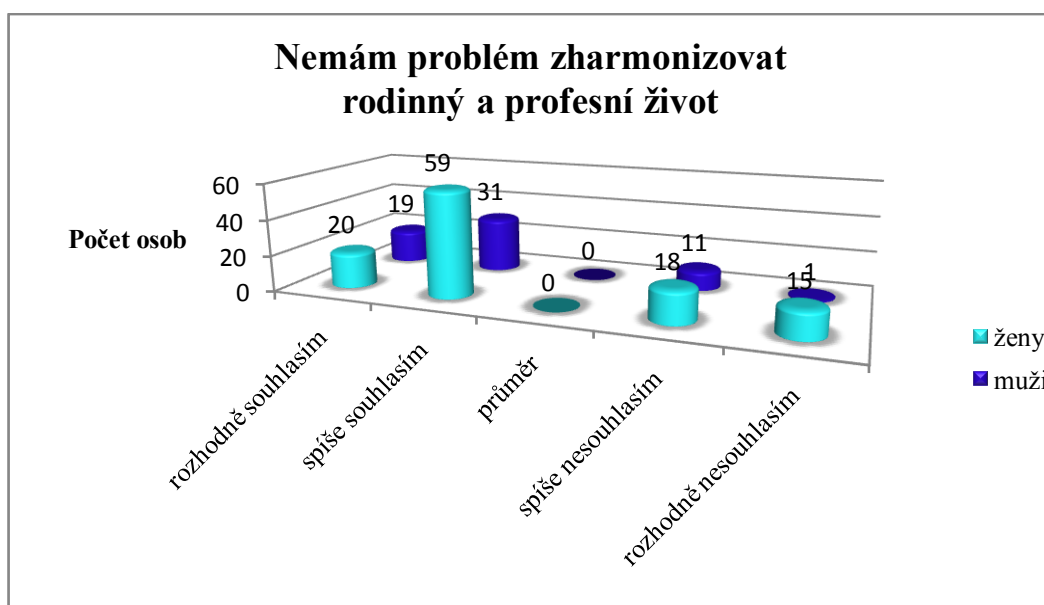
negativní atmosféra v rodině se odráží v mé práci	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	7	17		8	8
SVK - muži				4	2
CAN - muži	1	3			
AUT - muži		2		4	2
USA - muži	1	1		1	1
	9	23	0	17	13

Tab. 29. H3 – negativní atmosféra v rodině se odráží v mé práci (M)

Na grafu č. 22 je znázorněn viditelný rozdíl mezi ženami, které připouští ovlivnění profesního života životem soukromým a souhlasí s tvrzením (RS 11 a SS 27) nebo nesouhlasí (SN 56 a RN 17), jedna neví. 9 mužů RS, 23 SS, 17 SN a 13 RN.

(Ž) Ne, to nejde, kdybych odváděla špatnou práci, tak mě vyhodí.

(M) Snažím se, aby se neodrážela.



Graf 23. H3 Nemám problém zharmonizovat rodinný a profesní život.

nemám problém zharmonizovat rodinný a profesní život	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	13	43		13	11
SVK - ženy	1	1			2
CAN - Ženy	1	5			
AUT - ženy	2	8			
USA - ženy	3	2		5	2
	20	59	0	18	15

Tab. 30. H3 – nemám problém zharmonizovat rodinný a profesní život (ž)

nemám problém zharmonizovat rodinný a profesní život	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	15	13		11	1
SVK - muži	1	5			
CAN - muži		4			
AUT - muži	2	6			
USA - muži	1	3			
	19	31	0	11	1

Tab. 31. H3 – nemám problém zharmonizovat rodinný a profesní život (m)

Na grafu č. 23 je opět viditelný rozdíl mezi počtem žen, které s tvrzením RS 20 a 59 SS. SN 18 a RN 15. U mužů 19 RS, SS 31, 11, SN 1 RN.

(Ž) Nemám. Ale je to můj subjektivní pocit. Možná okolí to vnímá jinak.

(M) Dnes už ne, ale když jsem měl malé děti, byla to někdy honička.

3.5.6 H3 – interpretace

H3 Soukromí a profese se navzájem více ovlivňují u žen-učitelek než u mužů-učitelů.

S tvrzením „soukromý život má velký vliv na život profesní“ rozhodně souhlasilo 36 respondentů (23,1% žen a 16% mužů), spíše souhlasilo 72 (42,7% žen a 38,4% mužů), průměr 7 (1,8% žen a 8% mužů), spíše nesouhlasilo 54 (29,4% žen a 33,6% mužů), rozhodně nesouhlasilo 5 (2,7% žen a 1,2% mužů).

Velký vliv soukromého života na profesní si uvědomuje 65,8% žen a jen 54,4% mužů.

S tvrzením „je pro mě snadné oddělit osobní problémy od profesních“ rozhodně souhlasilo 35 respondentů (17,8% žen a 24% mužů), spíše souhlasilo 105 (56,1% žen a 67,2% mužů), průměr 1 (0,9% žen), spíše nesouhlasilo 27 (20,5% žen a 6,4% mužů), rozhodně nesouhlasilo 6 (4,5% žen a 1,6% mužů).

Nemožnost oddělit osobní problémy od profesních přiznává 25% žen a pouze 8% mužů.

S tvrzením „soukromí neovlivňuje profesi“ rozhodně souhlasilo 21 respondentů (8,9% žen a 17,6% mužů), spíše souhlasilo 43 (26,7% žen a 20,8% mužů), průměr 4 (6,4% mužů), spíše nesouhlasilo 81 (46,3% žen a 46,4% mužů), rozhodně nesouhlasilo 25 (17,8% žen a 8% mužů).

S tím, že soukromí neovlivňuje profesi, nesouhlasí 64,1% žen a 54,4% mužů.

S tvrzením „negativní atmosféra v rodině se odráží v mé práci“ rozhodně souhlasilo 20 respondentů (9,8% žen a 14,4% mužů), spíše souhlasilo 50 (24% žen a 36,8% mužů), průměr 1 (0,9% žen), spíše nesouhlasilo 73 (49,8% žen a 27,2% mužů), rozhodně nesouhlasilo 30 (15% žen a 20,8% mužů).

Vliv negativní atmosféry v rodině na práci potvrdilo 33,8% žen a 51,2% mužů.

S tvrzením „nemám problém zharmonizovat rodinný a profesní život“ rozhodně souhlasilo 39 respondentů (17,8% žen a 30,4% mužů), spíše souhlasilo 90 (52,5% žen a 49,6% mužů), průměr 0, spíše nesouhlasilo 29 (16% žen a 17,6% mužů), rozhodně souhlasilo 16 (13,4% žen a 1,6% mužů).

Vést rodinný život v harmonii s profesním dokáže 70,3% žen a 80% mužů.

Vliv soukromého života na profesní si uvědomuje vyšší procento žen (65,8% žen a jen 54,4% mužů); nemožnost oddělit osobní problémy od profesních přiznává rovněž vyšší procento žen (25% žen a pouze 8% mužů); s tím, že soukromí neovlivňuje profesi,

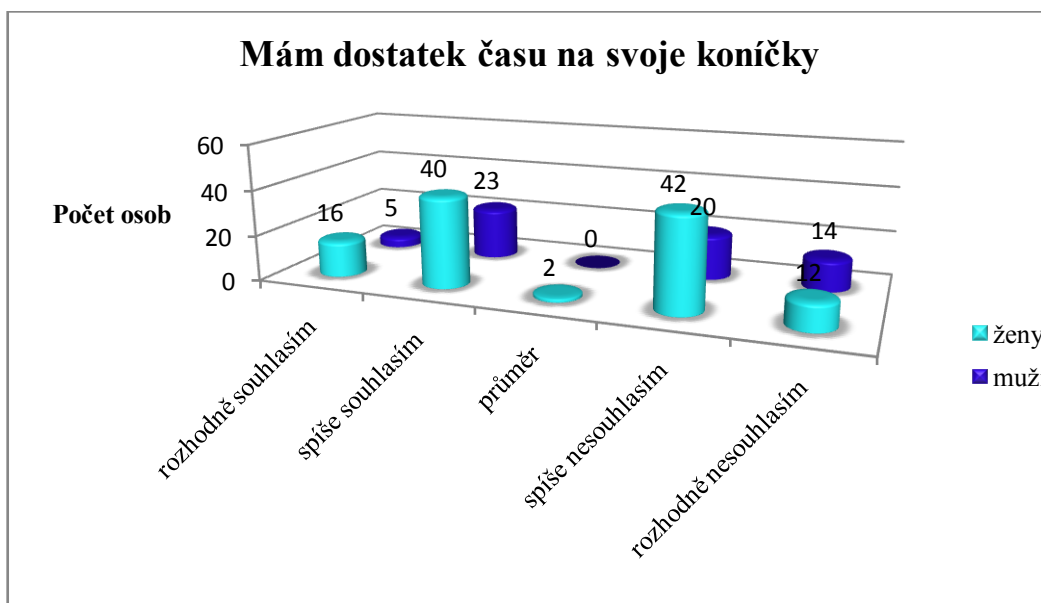
nesouhlasí také vyšší procento žen (64,1% žen a 54,4% mužů); vliv negativní atmosféry v rodině na práci potvrdilo vyšší procento mužů (33,8% žen a 51,2% mužů); vést rodinný život v harmonii s profesním dokáže vyšší procento mužů (70,3% žen a 80% mužů).

H3 byla verifikována.

Za zmínku stojí předposlední a poslední tvrzení, kdy muži potvrzují vliv rodinné atmosféry na práci a snahu vést tyto životy v harmonii. Učitelky v dotazníku uvedly několik poznámek - např., že muži chtějí mít doma klid, vědí, že domácí práce a péče o děti leží převážně na manželce, takže se snaží mírnit domácí nepokoje z obavy o „nepříjemnou odezvu“, naopak žena se snaží vše „doladit“, ale má pocit, že se jí to moc nedaří aj. Z těchto a dalších odpovědí usuzují, že ženy jsou citlivější jak na domácí, tak na pracovní klima a jen velmi těžce je od sebe oddělují. I když uvádějí, že nemají problém skloubit tyto dvě životní roviny, opak je pravdou, protože (tak jak uvádějí v prvním tvrzení) soukromí MÁ vliv na profesi.

3.5.7 Hypotéza č. 4

H4 V učitelské profesi jsou spokojenější ženy.



Graf 24. H4 Mám dostatek času na svoje koníčky.

mám dostatek času na svoje koníčky	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	13	31	2	27	7
SVK - ženy	1	1		1	1
CAN - ženy	1	1		3	1
AUT - ženy	1	1		8	
USA - ženy		6		3	3
	16	40	2	42	12

Tab. 32. H4 – mám dostatek času na svoje koníčky (ž)

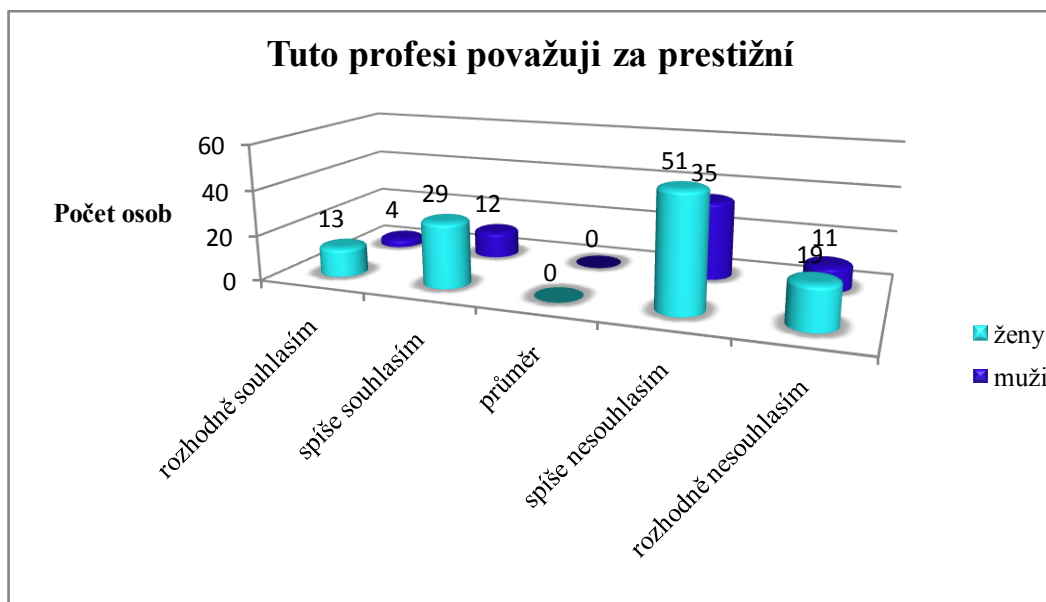
mám dostatek času na svoje koníčky	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	2	18		13	7
SVK - muži				2	4
CAN - muži				2	2
AUT - muži	1	3		3	1
USA - muži	2	2			
	5	23	0	20	14

Tab. 33. H4 – mám dostatek času na svoje koníčky (m)

Na grafu č. 24 je vidět, že názory jak u mužů, tak žen citelně nepřevažují ani na kladné, ani záporné straně. S tímto tvrzením RS 16 žen, SS 40, 2 neví, 42 SN a 12 RN. 5 mužů RS, 23 SS, 20 SN a 14 RN.

(Ž) Čas ano, sílu už ne.

(M) Nemám ani čas, ani energii a už vůbec ne peníze. Snad tak čtení a nicnedělání.



Graf 25. H4 Tuto profesi považují za prestižní.

tuto profesi považují za prestižní	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	1	21		45	13
SVK - ženy				2	2
CAN - ženy	5	1			
AUT - ženy		2		4	4
USA - ženy	7	5			
	13	29	0	51	19

Tab. 34. H4 – tuto profesi považují za prestižní (ž)

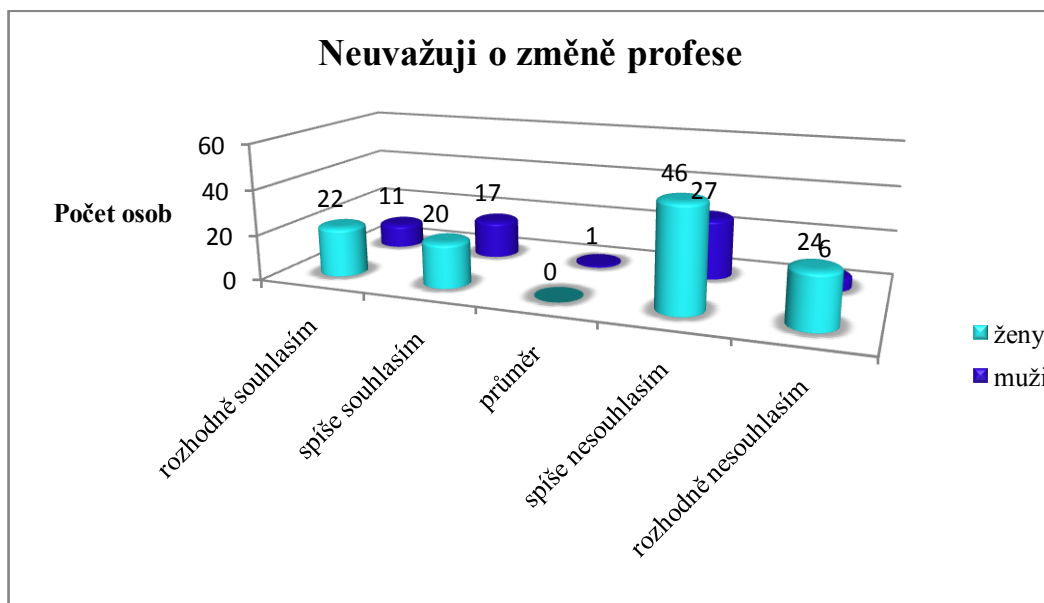
tuto profesi považují za prestižní	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	3	7		29	1
SVK - muži					6
CAN - muži				4	
AUT - muži	1	1		2	4
USA - muži		4			
	4	12	0	35	11

Tab. 35. H4 – tuto profesi považují za prestižní (m)

Graf č. 25 znázorňuje vnímání prestiže učitelské profese. S tímto tvrzením RS 13 žen, SS 29, 51 SN a 19 RN. U mužů je situace podobná. RS 4, SS 12, SN 35, RN 11.

(Ž) Jako učitelství? To ani omylem, dnes na školách učí 10 procent nekvalifikovaných učitelů. Kdo něco umí, jde jinam.

(M) V žádném případě. Pokud bych uměl a hlavně se nebál přijít o jistoty, podnikal bych.



Graf 26. H4 Neuvažuji o změně profese.

neuvažuji o změně profese	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	11	11		39	19
SVK - ženy				1	3
CAN - ženy	2	4			
AUT - ženy	2	2		6	
USA - ženy	7	3			2
	22	20	0	46	24

Tab. 36. H4 – neuvažuji o změně profese (ž)

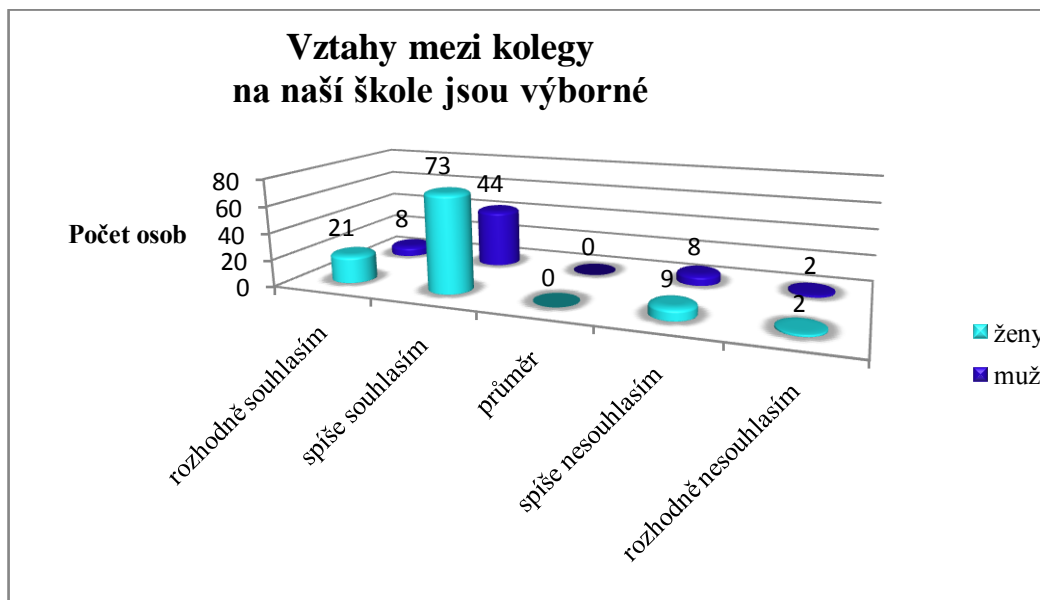
neuvažuji o změně profese	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	3	13	1	20	3
SVK - muži				6	
CAN - muži	1	1		1	1
AUT - muži	5	1			2
USA - muži	2	2			
	11	17	1	27	6

Tab. 37. H4 – neuvažuji o změně profese (m)

O změně rozhodně neuvažuje 22 žen, SS 20, 46 SN a 24 RN. S tvrzením RS 11 mužů, 17 SS, 1 neví, 27 SN a 6 RN.

(Ž) Jako učitelka jsem o ní, samozřejmě, uvažovala po celou dobu.

(M) V současné době už ne, ale myslím si, že po revoluci jsem měl odejít. Zním kolegy, kteří spokojeně podnikají – třeba i ve vzdělávání – a nelitují odchodu.



Graf 27. H4 Vztahy mezi kolegy na naší škole jsou výborné.

vztahy mezi kolegy na naší škole jsou výborné	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	7	59		5	9
SVK - ženy	3	1			
CAN - ženy	4	2			
AUT - ženy	1	5		4	
USA - ženy	6	6			
celkem	21	73	0	9	9

Tab. 38. H4 – vztahy mezi kolegy na naší škole jsou výborné (ž)

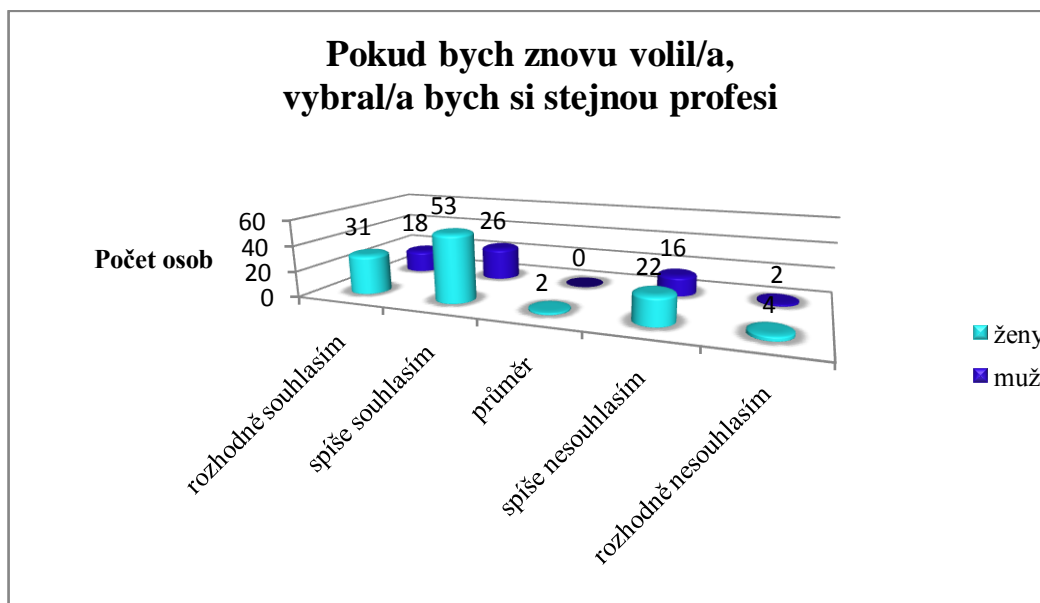
vztahy mezi kolegy na naší škole jsou výborné	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	3	31		4	2
SVK - muži	2	2		2	
CAN - muži		2		2	
AUT - muži	1	7			
USA - muži	2	2			
celkem	8	44	0	8	2

Tab. 39. H4 – vztahy mezi kolegy na naší škole jsou výborné (m)

S výbornými vztahy na škole rozhodně souhlasí 21 žen, SS 73, SN 9, RN 9. Také většina mužů považuje vztahy na pracovišti za výborné. RS 8, SS 44, SN 8, RN 2.

(Ž) Ne, většina jsou ženy a mezi nimi nikdy nejsou jenom výborné vztahy. Ale vznikají tam pěkná přátelství.

(M) Souhlasím. Já nemám problém.



Graf 28. H4 Pokud bych znovu volil/a, vybral/a bych si stejnou profesi.

pokud bych znovu volil/a, vybral/a bych si stejnou profesi	RS	SS	P	SN	RN
CZ - ženy	17	41		19	3
SVK - ženy	1	1		1	1
CAN - ženy	3	3			
AUT - ženy	4	4		2	
USA - ženy	6	4	2		
	31	53	2	22	4

Tab. 40. H4 – pokud bych znovu volil/a, vybral/a bych si stejnou profesi (ž)

pokud bych znovu volil/a, vybral/a bych si stejnou profesi	RS	SS	P	SN	RN
CZ - muži	11	17		12	
SVK - muži		4			2
CAN - muži		4			
AUT - muži	7	1			
USA - muži				4	
	18	26	0	16	2

Tab. 41. H4 – pokud bych znovu volil/a, vybral/a bych si stejnou profesi (m)

Tuto profesi by znovu rozhodně zvolilo 31 žen, 53 SS, 2 si nejsou jisté, 22 SN, 4 RN. Také většiny mužů by znovu volila stejnou profesi. RS 18, SS 26, 16 SN a dva RN.

(Ž) Učitelku ne.

(M) Asi ne.

3.5.8 H4 – interpretace

H4 V učitelské profesi jsou spokojenější ženy.

S tvrzením „mám dostatek času na svoje koníčky“ rozhodně souhlasilo 21 respondentů (14,2% žen a 8% mužů), spíše souhlasilo 63 (35,6% žen a 36,8% mužů), průměr 2 (1,8% žen), spíše nesouhlasilo 62 (37,8% žen a 32% mužů), rozhodně nesouhlasilo 26 (10,7% žen a 22,4% mužů).

Dostatek času na koníčky potvrzuje 49,8% žen, zatímco pouze 44,8% mužů.

S tvrzením „tuto profesi považuji za prestižní“ rozhodně souhlasilo 17 respondentů (11,6% žen a 6,4% mužů), spíše souhlasilo 41 (25,8% žen a 19,2% mužů), průměr 0, spíše nesouhlasilo 86 (45,4% žen a 56% mužů), rozhodně nesouhlasilo 30 (16,9% žen a 17,6% mužů).

Tuto profesi považuje za prestižní 37,4% žen a 25,6% mužů.

S tvrzením „neuvažuji o změně profese“ rozhodně souhlasilo 33 respondentů (19,6% žen a 17,6% mužů), spíše souhlasilo 37 (17,8% žen a 27,2% mužů), průměr 1 (1,6% mužů), spíše nesouhlasilo 73 (40,9% žen a 43,2% mužů), rozhodně nesouhlasilo 30 (21,4% žen a 9,6% mužů).

37,4% žen a 44,8% mužů neuvažuje o změně profese.

S tvrzením „vztahy mezi kolegy na naší škole jsou výborné“ rozhodně souhlasilo 29 respondentů (18,7% žen a 12,8% mužů), spíše souhlasilo 117 (64,9% žen a 70,4% mužů), průměr 0, spíše nesouhlasilo 17 (8% žen a 12,8% mužů), rozhodně nesouhlasilo 11 (8% žen a 3,2% mužů).

Vztahy v učitelském sboru považuje za výborné 83,6% žen a 83,2% mužů.

S tvrzením „pokud bych znovu volil/a, vybral/a bych si stejnou profesi“ rozhodně souhlasí 49 respondentů (27,6% žen a 28,8% mužů), spíše souhlasí 79 (47,2% žen a 41,6% mužů),

průměr 2 (1,8% žen), spíše nesouhlasí 38 (19,6% žen a 25,6% mužů), rozhodně nesouhlasí 6 (3,6% žen a 3,2% mužů).

Tuto profesi by si znovu vybralo 74,8% žen a 70,4% mužů.

Vyšší procento žen má na svoje zájmy dostatek času (48,9%) na rozdíl od mužů (44,8%). Učitelskou profesi jako prestižní vnímá 37,4% žen a 25,6% mužů. Vyšší procento mužů (44,8%) neuvažuje o změně profese, žen pouze 37,4%. Vztahy v učitelském sboru vnímá jako výborné 83,6% žen a 83,2% mužů. Učitelské profesi by si znovu volilo 74,8% žen a 70,4% mužů.

H4 byla verifikována.

U prvního tvrzení hraje svoji roli také množství koníčků. Je známo, že jim většinou propadají muži. Klasickými zájmy žen bývá čtení, divadlo, koncerty, ale muži sbírají, závodí, „chodí s kamarády“ a nedostatek času vnímají intenzivněji. Žena se stará o děti a domácnost. A jestliže se jednou za čas „utrhne“ a věnuje se svým zálibám, pak je za tuto chvíli vděčná a má pocit, že MÁ čas na svoje zájmy. Tvrzení o malé prestiži učitelského povolání mě velmi překvapilo. Převaha negativních odpovědí je až zarážející. Tento názor je ovlivněn nejenom širokou veřejností, ale i pedagogy a pedagožkami samotnými a jejich osobními zkušenostmi při spolupráci s rodiči a dětmi. Vyučující svorně přiznávají zhoršující se respekt vůči nim. Také při řešení kázeňských problémů zjišťují, že jim rodiče často „podkopávají“ autoritu. Je škoda, že v prostředí, které formuje a ovlivňuje myšlení mladých lidí, nepředstavují učitelé vzory, které by byly respektovány. Větší procento mužů neuvažuje o změně profese, což se v oboru, kde je jich nedostatek, dá předpokládat. Mají větší možnosti (jak bylo dokázáno v hypotéze č. 2) i snáze získávají vyšší funkce. Vztahy za výborné považuje 83% mužů i žen a to je velmi uspokojivé. Přes všechny negativní stránky by tuto profesi znovu volilo více jak 70% žen a mužů.

ZÁVĚR

Problematika genderu je v poslední době velmi frekventované téma. Školní prostředí je hned po rodině druhým nejdůležitějším činitelem v socializačním procesu jednotlivce, to znamená, že patří mezi primární výchovné instituce. Učitelé a učitelky nejenom děti seznamují s učivem podle osnov, ale také s životním stylem, s pohledy na různou problematiku, nastavují určité vzorce chování. Zároveň ale slouží i jako vzor, který žáky ovlivní a ti jej budou nejenom respektovat, ale případně i napodobovat.

Ve svém širším pojetí se sociální pedagogika zaměřuje na veškerou populaci.

Úkolem sociální pedagogiky není jen prevence, ale i vytvoření takového prostředí, ve kterém dítě bude mít možnost prožít kvalitní život a získat správné návyky, názory a vzorce chování. Bude-li harmonie mezi potřebami jedinců a společnosti, povede to k optimálnímu životnímu stylu a způsobu. Na toto všechno má škola velký vliv. Je proto třeba, aby i problematice genderového postavení mezi ženami-učitelkami a muži-učiteli byla věnována zvýšená pozornost. Nesprávné vnímání a špatná interpretace těchto vztahů může mít negativní vliv na děti, které tyto budou považovat za správné a odvozovat od nich svoje další názory a hodnocení žen a mužů. Jestliže učitelky a učitelé postavení na školách nevidí jako rovné, musí tyto rozdíly vnímat i žáci.

Mělo by být přihlédnuto k faktu, že mnoho dnešních žen si chce budovat současně kariéru i rodinu. To neznamena, že jejich možnosti v procesním růstu by tímto měly být omezeny, ale naopak by měly být stejné jako u jejich kolegů.

Muž je určitě např. fyzicky zdatnější, ale nikdo nepředpokládá, že rovnost bude automaticky znamenat identickou shodu. Již několik generací žen se snaží o posun ve vnímání jejich postavení. I když naši společnost považujeme za moderní a demokratickou, některé problémy přetrvávají.

Co se týče práce samotné, je škoda, že existuje jen málo aktuálních statistických výzkumů. Buď jsou získaná detailní data bez rozdělení na muže a ženy nebo naopak, kde je dělení podle pohlaví, nejsou k dispozici detailní údaje (viz. Gender ve škole). Také by bylo ideální, kdyby se výzkumu zúčastnil celý učitelský sbor a dal se posoudit jako celek. To vzhledem k požadované anonymitě nebylo možné. V průběhu vyhodnocování jsem také zjistila naprosto odlišný přístup ke „spolupráci“ se mnou i způsobu prezentace názorů. Z Kanady a USA přicházely mnohé komentáře od mužů i žen, ve kterých byly

„vysvětlující“ dodatky k zaškrtnuté odpovědi. Ty také přicházely od žen z ČR. Z nich mimo jiné vyplynulo, že nelze srovnávat vztahy a poměry na základních a například na vysokých školách (jak v ČR, tak v USA i Kanadě). Dále je třeba přihlédnout k finančnímu ohodnocení této profese v ČR a zahraničí a s tím související možnosti realizovat svoje zájmy a koníčky. Z ČR a Slovenska přicházely komentáře: je jedno, kolik mám času na zájmy, když po práci chodím ještě na brigádu; čas by byl, peníze nejsou, apod. S čím jsem ale nepočítala a co mě velmi překvapilo, bylo velmi malé procento respondentů, kteří učitelskou profesi považují za prestižní - 37,4% žen a 25,6% mužů. Jsem také ráda, že pouze malé množství odpovědí bylo označeno v kolonce průměr, což by znamenalo, že respondent nezaujal jasné stanovisko, případně neví.

Za zmínku také stojí vztah žen ke vzdělání a školství dříve a nyní. Ve druhé kapitole je popsána snaha žen o proniknutí a zapojení se do edukačního procesu. Tyto počátky nebyly vůbec lehké. Toto výhradně mužské povolání bylo pro ženy dlouho nedostupné. Po mnoha snahách, do kterých byli zapojeni i muži, kdy se ženám podařilo aktivně se podílet na vzdělávání, učitelská profese ztrácí svoji atraktivnost a prestiž. Ne na všech stupních, ale na základních školách, kde se tento výzkum uskutečnil, to tak vnímají i samotní pedagogové a pedagožky.

Na základě tohoto výzkumu bylo zjištěno, že postavení žen a mužů v edukačním prostředí není rovné. Sociální pedagogika se prakticky i teoreticky zabývá nejen negativními jevy, které působí ve společnosti, ale zaměřuje se také na vliv prostředí na utváření a formování osobnosti jedince. Proto je důležité, aby se školní prostředí stalo vzorovým bez negativního posuzování podle genderových stereotypů a ženy a muži v edukačním procesu vnímali své postavení jako rovné a demokratické. Pak výrazy jako skleněný výtah a strop ztratí svůj význam.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BABANOVÁ, Anna, ET AL. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, 2008. ISBN 978-80-86520-28-5 (brož.)
- [2] BAHENSKÁ, Marie., HECZKOVÁ, Libuše, MUSILOVÁ, Dana. *Ženy na stráž! : české feministické myšlení 19. a 20. století*. Praha: Masarykův ústav a Archiv Akademie věd České republiky, 2010. ISBN 978-80-86495-70-5 (brož.)
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: public promotion, s.r.o., 2008, ISBN 978-80-969944-0-3
- [4] BEDNÁŘOVÁ, Věra. *Marie Stejskalová*. Brno: s.n., asi 1958
- [5] BEDNÁŘOVÁ, Věra. *Zakladatelky českého dívčího školství*. Brno: Universitní knihovna, 1957
- [6] BIRKENBIHL, Vera. *Jak se učí chlapci a jak děvčata: rozdíly ve stylu učení, které byste měli znát*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2009. ISBN 978-80-7311-110-6 (váz.)
- [7] CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Třetí svazek, Dvacáté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7
- [8] CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. Druhý svazek, Devatenácté století*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-8003-9
- [9] CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie pramen výchovy. První svazek, Od starověku k osvícenství*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-7452-7
- [10] CIPRO, Miroslav. *Slovník pedagogů*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-6334-7.
- [11] ČADOVÁ, Amalie, SOKOLOVÁ, Bohuslava. *Dvě populární přednášky z cyklu ve prospěch "Minervy", spolku pro ženské studium v Praze v lednu a únoru 1891 ve velké dvoraně Měšťanské besedy*. Praha: Minerva. 1891.
- [12] DUDEKOVÁ, Gabriela, ET AL. *Na cestě k moderní ženě – kapitoly z dějin rodových vztahů na Slovensku*. Bratislava: VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akademie vied, 2011. ISBN 978-80-224-1189-9 (váz.)
- [13] DVOŘÁK, Josef, ŠOLCOVÁ, Iva. *Vademecum moderní manažerky*. Praha: Management Press. 1998. ISBN 80-85943-62-X

- [14] FIALOVÁ, E., SKÁLOVÁ, H. *Neviditelný problém: rovnost a diskriminace v praxi*. Praha: Gender Studies, 2010. 68 s., ISBN 978-80-86520-30-8 (brož.)
- [15] GOBYOVÁ, Jitka. *Feminizace ve školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 1994. ISBN 80-211-0205-5
- [16] HAMANN, Sibylle, LINSINGER, Eva. *Weißbuch Frauen, Schwarzbuch Männer: warum wir einen neuen Geschlechtervertrag brauchen*. Wien: Deuticke, 2008. ISBN 978-3-552-06073-9
- [17] HAUSEROVÁ, Eva. *Jsi přece ženská*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-690-0
- [18] HAUSEROVÁ, Eva. *Na koštěti se dá i létat*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-108-5
- [19] HAUSMANN, Josef. *Základy mužského šovinismu*. Ústí nad Labem: Reneco, 2010. ISBN 978-80-86563-29-9 (brož.)
- [20] HEBEIS, Michael. *Černá kniha církve*. Praha: Knižní klub, 2012. ISBN 978-80-242-3542-4 (váz.)
- [21] JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Praha: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6 (brož.)
- [22] JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2284-9 (brož.)
- [23] KALINOVÁ, Alena, NOVÁKOVÁ, Lenka. *Dcerám českým – brněnský ženský vzdělávací spolek Vesna v letech 1870 – 1920*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2007. ISBN 978-80-7028-303-5 (brož.)
- [24] KARSTEN, Harmut. *Ženy – muži: generové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X (brož.)
- [25] KICZKOVÁ, Zuzana, ET AL. *Rodová štúdiá: súčasné diskusie, problémy a perspektivy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. ISBN 978-80-223-2934-7 (brož.)
- [26] KISCHKE, Horst, ET AL. *Svobodní zednáři: mýty, výmysly, skutečnosti a výhledy*. Praha: ETC Publishing, 1997. ISBN 80-86006-55-7
- [27] KUCHAROVÁ, Věra, ZAMYKALOVÁ, Lenka. *Aktuální otázky postavení žen v ČR*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 1998. ČNB cnb000653534

- [28] LAŠEK, Jan, ET AL. *Aktuální otázky psychologie učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-210-0 (brož.)
- [29] MACHOVCOVÁ, Kateřina. *Náklady a zisky rovných příležitostí pro ženy a muže*. Praha: Gender Studies, 2012. ISBN 978-80-86520-42-1 (brož.)
- [30] MALÍNSKÁ, Jana. „*My byly jsme a budeme!*“: české ženské hnutí 1860 – 1914 a idea českého národa. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2013. ISBN 978-80-7422-219-1 (brož.)
- [31] NEUVEDENO. *Vesna v Brně*. Brno: Vesna. Asi 1927
- [32] NEUVEDENO. *Zpráva o činnosti ve správním roce 1919-1920, spolek Vesna v Brně*. Brno: Spolek Vesna. 1920
- [33] NIKLESOVÁ, Eva. *Gender v kontextu edukačním a literárním*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2011. ISBN 978-80-87510-06-3 (brož.)
- [34] OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6
- [35] PAVLÍK, Petr, ET AL. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platech učitelek a učitelů?* Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-6-8 (brož.)
- [36] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3470-5
- [37] RENZETTI, Claire M. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2 (brož.)
- [38] RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN 80-86106-03-9
- [39] ŘEHOŘOVÁ, Pavla, ET AL. *Genderová problematika v praxi. Komparace vyspělých tržních ekonomik a ČR*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010. ISBN 978-80-7372-651-5 (brož.)
- [40] SECKÁ, Milena. *Americký klub dam: krůček k ženské vzdělanosti*. Praha: Národní muzeum, 2012. ISBN: 978-80-7036-366-9
- [41] SMETÁČKOVÁ, Irena, JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X (brož.)

- [42] SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro generově citlivé vedení školy*. Praha: Otevřená společnost, 2007. 67 s., ISBN 978-80-87110-01-0 (brož.)
- [43] SOKAČOVÁ, Linda, ET AL. *Gender a demokracie 1989 – 2009*. Praha: Gender Studies, 2009. ISBN 978-80-86520-64-3 (brož.)
- [44] SOKAČOVÁ, Linda, ET AL. *Malé obce za rovné příležitosti žen a mužů*. Praha: Gender Studies, 2011. ISBN 978-80-86520-37-7 (brož.)
- [45] STRÁNÍKOVÁ, Jana, ET AL. *Výchova a vzdělávání dívek na cestě k moderní občanské společnosti: genderové a sociální aspekty procesu socializace mládeže v období 1774 – 1868*. Pardubice: Univerzita Pardubice. Filozofická fakulta, 2006. ISBN 80-7194-920-5 (váz.)
- [46] ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Manažerka a stres*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1272-5
- [47] ŠRETROVÁ, Bohumila. *Eliška Krásnohorská*. Praha: Orbis, 1948
- [48] ŠVIHLÍKOVÁ, Ilona. *Ženy a penze: analýza genderových aspektů současné penzijní reformy*. Praha. Otevřená společnost – Centrum ProEquality, 2012. ISBN 978-80-87110-25-6 (brož.)
- [49] TOMANOVÁ, Dana. *Alternativní školy: studijní text pro distanční vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2650-1 (brož.)
- [50] UHROVÁ, Eva. *Anna Honzáková a jiné dámy*. E.Uhrová, 2012. ISBN 978-80-260-3152-9 (brož.)
- [51] VALIŠOVÁ, Alena, ET AL. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3357-9 (brož.)
- [52] ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RS	Rozhodně souhlasím
SS	Spíše souhlasím
P	Průměr
SN	Spíše nesouhlasím
RN	Rozhodně nesouhlasím

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Přehled respondentů dle jednotlivých otázek z dotazníku – část A informativní	68
Tab. 2. H1 - ženy mají odlišný styl výuky než muži (ž)	75
Tab. 3. H1 - ženy mají odlišný styl výuky než muži (m)	75
Tab. 4. H1 - muž- učitel má větší respekt než žena-učitelka (ž)	76
Tab. 5. H1 - muž- učitel má větší respekt než žena-učitelka (m)	76
Tab. 6. H1 - vedení školy dává větší prostor mužům (ž)	77
Tab. 7. H1 - vedení školy dává větší prostor mužům (m)	78
Tab. 8. H1 - nejraději bych učil/a v dívčí třídě (ž)	79
Tab. 9. H1 - nejraději bych učil/a v dívčí třídě (m)	79
Tab. 10. H1 – při výuce více vyrušují chlapci (ž)	80
Tab. 11. H1 – při výuce více vyrušují chlapci (m)	80
Tab. 12. H2 – pro ženu je těžší získat vyšší funkci (ž)	83
Tab. 13. H2 – pro ženu je těžší získat vyšší funkci (m)	83
Tab. 14. H2 – přijal/a bych vyšší funkci i v případě negativního dopadu na soukromí (ž)	84
Tab. 15. H2 – přijal/a bych vyšší funkci i v případě negativního dopadu na soukromí (m)	85
Tab. 16. H2 – pro manažerské pozice jsou kompetentnější muži (ž)	86
Tab. 17. H2 – pro manažerské pozice jsou kompetentnější muži (m)	86
Tab. 18. H2 – jako manažer/ka bych se dokázal/a vyrovnat i s neoblíbeností (ž).....	87
Tab. 19. H2 – jako manažer/ka bych se dokázal/a vyrovnat i s neoblíbeností (m)	87
Tab. 20. H2 – pro muže je snazší získat vyšší funkci (ž)	88
Tab. 21. H2 – pro muže je snazší získat vyšší funkci (m)	88
Tab. 22. H3 – soukromý život má velký vliv na život profesní (ž)	91
Tab. 23. H3 – soukromý život má velký vliv na život profesní (m).....	91
Tab. 24. H3 – je pro mě snadné oddělit osobní problémy od profesních (ž).....	92
Tab. 25. H3 – je pro mě snadné oddělit osobní problémy od profesních (m)	93

Tab. 26. H3 – soukromí neovlivňuje profesi (ž)	94
Tab. 27. H3 – soukromí neovlivňuje profesi (m)	94
Tab. 28. H3 – negativní atmosféra v rodině se odráží v mé práci (ž)	95
Tab. 29. H3 – negativní atmosféra v rodině se odráží v mé práci (m)	95
Tab. 30. H3 – nemám problém zharmonizovat rodinný a profesní život (ž)	96
Tab. 31. H3 – nemám problém zharmonizovat rodinný a profesní život (m)	96
Tab. 32. H4 – mám dostatek času na svoje koníčky (ž)	99
Tab. 33. H4 – mám dostatek času na svoje koníčky (m)	99
Tab. 34. H4 – tuto profesi považuji za prestižní (ž).....	100
Tab. 35. H4 – tuto profesi považuji za prestižní (m)	100
Tab. 36. H4 – neuvažuji o změně profese (ž)	101
Tab. 37. H4 – neuvažuji o změně profese (m)	101
Tab. 38. H4 – vztahy mezi kolegy na naší škole jsou výborné (ž).....	102
Tab. 39. H4 – vztahy mezi kolegy na naší škole jsou výborné (m)	102
Tab. 40. H4 – pokud bych znovu volil/a, vybral/a bych si stejnou profesi (ž)	103
Tab. 41. H4 – pokud bych znovu volil/a, vybral/a bych si stejnou profesi (m)	103

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník pro ČR a Slovensko

Část A - vybranou odpověď označte X	
Stát:	CZ, SVK
Jsem:	
žena	
muž	
Věková kategorie:	
do 30ti let	
31 - 40	
41 - 50	
51 a více	
V učitelské profesi pracuji:	
méně jak 10 let	
11 – 20	
21 a více	
Rodinný stav:	
svobodná/ý	
vdaná/ženatý	
rozvedená/ý	
vdova/vdovec	
jiné	
Ve vedení školy je:	
žena	
muž	
Tuto profesi jsem zvolil/a (vyberte jednu možnost):	
baví mě pracovat s dětmi	
líbí se mi dlouhé volno v létě	
v naší rodině je toto povolání tradiční	
jiné	
Tuto školu jsem zvolil/a s ohledem na (vyberte jednu možnost):	
kolektiv	
výborné platové podmínky	
metodu výuky	
dostupnost	
reference	
vedení školy	
pověst školy	
jiné	

Část B					
Vybranou odpověď označte křížkem X	rozhodně souhlasím	spíše souhl.	průměr	spíše nesouhl.	rozhodně nesouhl.
ženy mají odlišný styl výuky než muži					
pro ženu je těžší získat vyšší funkci					
soukromý život má velký vliv na život profesní					
mám dostatek času na svoje koníčky					
muž - učitel má větší respekt než žena - učitelka					
přijal/a bych vyšší funkci i v případě negativního dopadu na soukromí					
je pro mě snadné oddělit osobní problémy od profesních					
tuto profesi považují za prestižní					
vedení školy dává větší prostor mužům					
pro manažerské pozice jsou kompetentnější muži					
soukromí neovlivňuje profesi					
neuvažuji o změně profese					
nejraději bych učil/a v dívčí třídě					
jako manažer/ka bych se dokázal/a vyrovnat i s neoblíbeností					
negativní atmosféra v rodině se odráží v mé práci					
vztahy mezi kolegy na naší škole jsou výborné					
při výuce více vyrušují chlapci					
pro muže je snadnější získat vyšší funkci.					
nemám problém zharmonizovat rodinný a profesní život					
pokud bych znovu volil/a, vybral/a bych si stejnou profesi					

Dotazník pro USA a Kanadu

Part A - mark your best answer by X	
Country: CANADA, USA	
Gender:	
Female	
Male	
Age group	
30 and below	
31 - 40	
41 - 50	
51 and up	
I work as a teacher for:	
less than 10 yrs	
11 – 20 yrs	
21 yrs or longer	
Family status:	
single	
married	
divorced	
widow/-er	
other	
The school is lead by	
female	
Male	
I chose to become a teacher because:	
I like to work with children	
I like the time off during summer break	
We have long-time family roots to be a teacher professional	
other	
I chose to work at this school because:	
of the people who work there	
great salary	
the teaching method	
accessibility	
references	
of the school leader	
of the school reputation	
other	

Dotazník pro USA a Kanadu

Part B					
Mark your answer by X	Strongly Agree	Agree	Average	Disagree	Strongly Disagree
Women learn differently than men					
It is harder for a woman to attain higher position at work					
Personal life has a great influence on a professional life					
I have ample of time for my hobbies					
Male teacher gets more respect than a female teacher					
I would accept higher position at work even if it negatively influenced my personal life					
I can easily separate my personal problems from my professional life					
I consider this profession to be prestigious					
The school board gives more space to the male counterparts					
Men are better equipped to be managers than women					
Personal life does not influence professional life					
I am not considering change of my profession					
I would prefer to teach in all girls classroom					
As a manager, I would be able to handle being unpopular					
Negative home environment influences my work performance					
Relationships between coworkers in our school are excellent					
Boys disturb during the class more than girls do					
It is easier for men to attain higher position at work					
I do not have problems with balancing my family/personal life with a professional one.					
If I had a chance to choose my profession again, I would choose the same profession I have now.					

Dotazník pro Rakousko

Teil A - ausgesuchte Antwort bitte mit X kennzeichnen	
Staat:	
Geschlecht	AUT
weiblich	
männlich	
Alterskategorie:	
bis 30 Jahre	
31 - 40	
41 - 50	
51 und mehr	
In der Lehrprofession arbeite ich seit:	
weniger als 10 Jahre	
11 – 20	
21 und mehr	
Familienstand:	
ledig	
verheiratet	
geschieden	
verwitwet	
andere	
In der Schulleitung ist:	
eine Frau	
einen Mann	
Diese Profession habe ich gewählt /nur eine Möglichkeit auswählen	
ich arbeite gerne mit Kindern	
ich mag lange Sommerferien	
in unserer Familie ist dieser Beruf eine Tradition	
andere	
Diese Schule habe ich gewählt wegen /bitte nur eine Möglichkeit auswählen	
Kollektiv	
ausgezeichneten Gehaltsbedingungen	
Unterrichtsmethode	
Erreichbarkeit	
Referenz	
Schulleitung	
Schul-Ruf	
andere	

Teil B					
Ausgesuchte Antwort bitte mit X kennzeichnen	sicher ja	eher ja	Diameter	eher nein	sicher nein
Frauen haben einen unterschiedlichen Unterrichtsstil als Männer					
Für Frauen ist es schwerer eine höhere Position zu bekommen					
Privatleben hat einen großen Einfluss an das Berufsleben					
Ich habe genug Zeit für meine Hobbys					
Lehrer hat einen größeren Respekt als eine Lehrerin					
Ich würde eine höhere Funktion auch in dem Fall annehmen, wenn die einen negativen Einfluss auf mein Privatleben hat					
Es ist leicht für mich persönliche Probleme von Berufsproblem zu trennen					
Es ist für mich eine prestigie Position					
Schulleitung gibt einen größeren Raum den männlichen Kollegen					
Für Manager-Positionen sind Männer besser geeignet					
Privatleben beeinflusst nicht das Berufsleben					
Ich denke nicht daran, meine Profession zu wechseln					
Am liebsten würde ich eine Mädchen-Klasse unterrichten					
Als Manager-in könnte ich mit Unbeliebtheit umgehen					
Negative Atmosphäre zu Hause spiegelt sich in meiner Arbeit					
Beziehungen zwischen Kollegen sind bei uns ausgezeichnet					
Beim Unterricht stören mehr die Burschen					
Für Männer ist es leichter eine höhere Position zu bekommen					
Ich kann mein Privat und Berufsleben harmonisch führen					
Wenn ich noch einmal wählen könnte, würde ich mich für die gleiche Profession entscheiden					

