
Genderové aspekty českého školství*

LUCIE JARKOVSKÁ, KATEŘINA LIŠKOVÁ**

Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Brno

Gender Aspects of Czech Education

Abstract: Numerous Czech studies have been conducted on how the education system reproduces inequalities. While most of them have dealt with the reproduction of class inequalities, relatively few have focused on the reproduction of gender inequalities. In this article, the authors apply a conceptual understanding of the category of gender to research on education, an approach that avoids both universalising the category of woman, as well as the opposite extreme of individualisation. We claim that female students, even though they differ among themselves in various social and personal ways, are serialised as women by institutions in the education system. They are expected to perform differently, with different motivations, their performance is valued differently and they are expected to follow different professions than male students. The paper focuses in detail on the gendered nature of educational institutions, both in terms of the gender segregation of fields and levels of study, as well as in terms of the importance of the interaction that occurs during the processes of teaching and ascribing value and significance to the performance of male and female students. The authors argue that education, generally expected to function as a social ladder and a route to better-paid jobs in the labour market, serves men and women in segregated ways.

Keywords: gender, education, educational inequality, serialised gender, Czech Republic.

Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2008, Vol. 44, No. 4: 683–701

* Tato studie vznikla s podporou Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky v rámci programu „Moderní společnost a její proměny“, výzkumný projekt „Rodina, zaměstnání a vzdělání“ (1J 051/05-DP2) realizovaný Fakultou sociálních studií Masarykovy univerzity a Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí, a s podporou Grantové agentury České republiky v rámci výzkumného projektu „Volba vzdělání a anticipace šancí na pracovním trhu z genderové perspektivy“ (403/06/0067). Děkujeme za kritické poznámky k pracovní verzi tohoto textu Gerlindě Šmausové, Ivě Šmídové, Kláře Janouškové a Pavlíně Binkové. Za technické přispění děkujeme Martině Hynkové, Janě Škaloudové a Dušanu Hrstkovi.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Lucie Jarkovská, Kateřina Lišková, Ph.D., Genderová studia, katedra sociologie, Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, Joštova 10, 602 00 Brno; e-mail: jarkovsk@fss.muni.cz, katerina@fss.muni.cz.

Vzdělání jako nástroj emancipace?

Vzdělávací systém bývá ve vztahu k sociálním nerovnostem vnímán jako nástroj emancipace umožňující vertikální sociální mobilitu. Obecně lze říci, že masové vzdělávání v demokratických společnostech představuje nástroj zvyšování životního standardu a emancipace společnosti jako celku, avšak detailnější analýza struktury školství odhaluje, že toto pravidlo se uplatňuje v některých sociálních skupinách lépe a v jiných jen velmi omezeně. Výzkumy ukazují, že představuje spíše selektivní mechanismus, který prostřednictvím přidělování oprávnění (výuční listy, maturita, VŠ diplom) k výkonu různě prestižních a různě finančně ohodnocených povolání třídní rozdíly petrifikuje [Bourdieu 1998; Bourdieu, Passeron 1977; Shavit, Blossfeld 1993]. Tyto výzkumy se však zaměřují na reprodukci třídních nerovností, zkoumání nerovností genderových stojí na okraji jejich zájmu.

Ukazuje se, že z hlediska dosažené výše vzdělání mají ženy stále lepší postavení, a to nejen ve srovnání s minulostí, ale dokonce už dosahují i vyšší vzdělanostní úrovně ve srovnání s muži v současnosti. To se však nijak neodráží na genderové struktuře společnosti, kde jsou ženy stále znevýhodněny. Tvrdíme, že na všech vzdělávacích stupních tvoří součást vzdělávání mechanismy (skryté kurikulum), které umísťují ženy na nižší společenské pozice (ve srovnání se stejně a často i méně vzdělanými muži). Tyto mechanismy směřují ženy k tomu, aby svůj nižší status akceptovaly a považovaly ho za přirozený a aby ho vnímaly jako samozřejmou součást své genderové identity. Stupeň vzdělání pak v procesu reprodukce genderových nerovností není rozhodující. Naopak, čím déle žena ve vzdělávacím systému setrvává a čím vyššího stupně vzdělání dosáhne, tím větší bude rozdíl mezi jejím sociálním postavením a postavením jejího stejně vzdělaného vrstevníka-muže.

Pokud by vzdělání fungovalo jednoduše jako mechanismus sociální mobility, jak je konvenčně pojímáno, pak by umožňovalo překonat askriptivní charakteristiky jedince, neboť by se řídilo podle výkonu, nikoli podle jejích/jeho připsaných znaků. Avšak mnohé výzkumy a mnozí teoretici a teoretičky ukazují, že princip meritokracie není zárukou demokratického ducha školství, ve kterém mají všichni stejnou šanci na úspěch, a v němž tak záleží jen na výkonu, který podají. Bourdieu a Passeron uvádějí, že školství absolventskými diplomy jen potvrzuje výsadní postavení elit [Bourdieu, Passeron 1977]. Ulrich Beck upozorňuje na fakt, že ve společnostech s masovými vzdělávacími systémy v současnosti dochází k tomu, že vzdělanostní kvalifikační kritéria pro profesně výhodné pozice splňuje tak velké množství kandidátů, že kritéria selekce, jakými jsou pohlaví, etnicita, náboženské smýšlení, která měla být původně vzděláním překonána, nabývají na novém významu. Při výběru mezi formálně stejně kvalifikovanými kandidáty se tyto kategorie znovu uplatňují a unikají tlakům nutícím ke zdůvodnění [Beck 2004: 249]. Dobré vzdělání už není klíčem odemykajícím dveře dobrého zaměstnání, ale pouze oprávněním ke vstupu do předpokojů, kde budou ty správné klíče teprve (podle libovolných pravidel) rozdělovány [Beck 2004: 246].

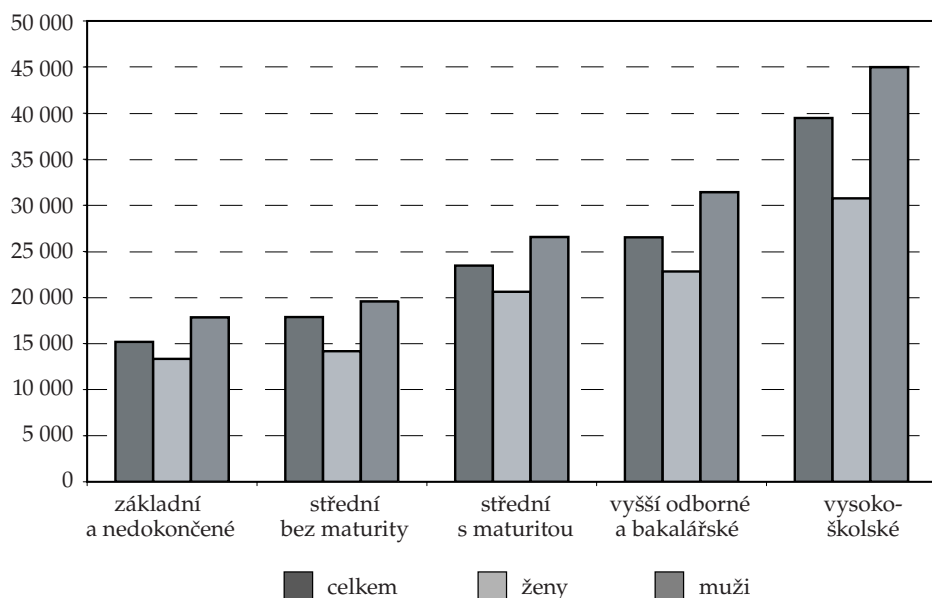
Avšak tento Beckův argument neznamená, že by školství už nebylo významným tématem v rámci studia sociálních nerovností; mnohé mechanismy reprodukce je stále možné pozorovat i přímo ve vzdělávacím systému a v žádném případě nelze vzdělávání v analýzách sociální stratifikace opomenout. Mezinárodní srovnávací projekty ukázaly, že český vzdělávací systém je velmi selektivní a že vzdělanostní nerovnosti se v České republice reprodukují silněji než ve vyspělém světě [Matějů, Straková 2006]. Tyto výzkumy se zpravidla zaměřují na souvislost mezi sociálním zázemím dětí na jedné straně a jejich školním výkonem a dosaženým vzděláním na straně druhé. Ve středu jejich zájmu stojí otázka, zda současný vzdělávací systém přispívá ke vzestupné sociální mobilitě, či zda spíše reprodukuje nerovnosti.

Nerovnosti ve vzdělávání

Rozdílnost je inherentní součástí vzdělávání: studující disponují různým nadáním, volí si různé studijní směry, setrvávají ve vzdělávacím procesu různý počet let, děti ve škole dostávají různé známky. Současná podoba vzdělávacích systémů do značné míry stojí na explicitních principech soutěže, a tím pádem na implicitní selektivitě, která se má opírat o ideu meritokracie. Meritokracie se však v praxi uplatňuje problematičtěji, neboť kritéria hodnocení jsou konstruována tak, že jedince určitých sociálních charakteristik zvýhodňují a jiné znevýhodňují. Tato idea se také obtížně srovnává s problémem nestejné startovní čáry, kdy děti s různým zázemím mají různé možnosti využití vzdělávacího systému pro vlastní sociální mobilitu. Politický zájem na sociálním smíru a spravedlnosti a ekonomický zájem na efektivitě vedl k formulaci požadavku rovných šancí na vzdělávání, které by zajistily snížení závislosti dosaženého vzdělání na sociálním původu dítěte. Výsledky sociálněvědných výzkumů věnovaných tomuto tématu však poukazují na přetrvávající nerovnosti ve vzdělávacích šancích v závislosti na sociální třídě, a některé uvádějí, že se tyto nerovnosti ještě zvětšují [Shavit, Blossfeld 1993; Vallet 2004].

Ještě problematičtější než vztah socioekonomického statusu a vzdělanostních šancí je vztah vzdělávání a genderu. Ženy ještě před 150 lety téměř vyloučené ze vzdělávání dnes mají své samozřejmé místo na všech vzdělávacích stupních. Výzkumy v posledních desetiletích poukazují na to, že dívky mají dokonce vyšší vzdělanostní aspirace než chlapci, např. PISA 2000 [OECD 2001], a že jejich procentuální zastoupení v sekundárním a terciárním vzdělávání začíná převažovat nad zastoupením chlapců/mužů. Růst vzdělanosti žen je enormní. Zatímco ve věkové skupině žen starších 65 let je nadpoloviční podíl těch, které nedosáhly vyššího než základního vzdělání, ve věkové skupině 25–39 let procento žen s maturitou výrazně převýšilo procento mužů s maturitou (ženy 44,7%, muži 32,4%). Vysokoškolaček je v této skupině už jen o 1,5 procentního bodu méně než vysokoškoláků, přičemž mezi studujícími na vysokých školách v současné době již lehce převládají ženy. V akademickém roce 2004/5 studovalo na českých vysoko-

Graf 1. Hrubý měsíční příjem podle vzdělání v roce 2006



Zdroj: Výběrové šetření mezd zaměstnanců.

kých školách 206 286 českých občanek a občanů, z toho 50,6 % žen (zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání; dále: ÚIV).

Jak už jsme uvedli, vzdělávání je obvykle považováno za významný faktor ovlivňující možnosti a postavení na trhu práce a spoluurčující mzdové diference. Předpokládá se, že čím vyšší vzdělání, tím větší šance na výhodné postavení na trhu práce a na vyšší příjem [Breen, Goldthorpe 1997]. Podíváme-li se však na statistiky vztahující se k pracovnímu trhu, zjistíme, že ženy jsou vytlačovány do sekundární sféry, mají nižší platy a často čelí diskriminaci [např. Walby 1988; Kuchařová, Zamykalová 2000; Čermáková et al. 2000]. Vliv vzdělání na výši mzdy je výrazně silnější u mužů než u žen, *gender wage gap*, tedy rozdíl mezi průměrným platem žen a průměrným platem mužů, se s rostoucím vzděláním a prestiží povolání zvětšuje [Fischlová 2006; Baštýř 2001]. Mzdový rozdíl je vysoký u náročných zaměstnání vyžadujících vysokou úroveň odbornosti (až 40 %), nižší je u méně náročných profesí [zhruba 15 %; Fischlová 2002: 24]. Obecně je postavení žen na trhu práce spojeno s nižšími mzdami, nižší účastí na řízení a rozhodování, nižší prestiží a naopak vyšším ohrožením dosavadní pozice a vyšší nezaměstnaností [Fischlová 2002: 15].

Zdá se tedy, že tento model (vyšší vzdělání = lepší pracovní pozice = vyšší příjem) nefunguje pro všechny sociální kolektivity stejně. Některé studie např.

ukázaly, že postavení potomků imigrantů druhé generace na trhu práce je horší než postavení potomků neimigrantů se stejným vzděláním [Levels, Dronkers 2005]. Podobně je tomu i se ženami. Srovnání statistik popisujících vzdělanostní strukturu a vzdělanostní trendy se statistikami pracovního trhu naznačují, že tzv. korelační hypotéza (čím vyšší stupeň absolvovaného standardizovaného vzdělání, tím vyšší pozice ve standardizovaném zaměstnání) neplatí bez ohledu na gender [Wetterer 1992]. Platí totiž zvlášť pro ženy a zvlášť pro muže. Čím vyšší bude mít žena vzdělání, tím vyšší bude její příjem ve srovnání se ženou s nižším vzděláním. Nikoli však nutně ve srovnání s méně vzdělaným mužem. Jak je patrné z grafu 1, muži s maturitou vydělávají v průměru více než ženy s vyšším odborným vzděláním či bakalářským titulem a muži s VOŠ či Bc. vydělávají více než vysokoškolačky s magisterským diplomem.

Gender jako jednotka analýzy

Pokud mluvíme v kontextu výzkumů vzdělání a pracovního trhu o mužích a ženách, mohlo by se zdát, že falešně univerzalizujeme kategorii žen (a mužů), jinými slovy, že si nejsme vědomy sociálních a jiných diferencí mezi ženami (např. na osách věk, etnicita, třída, případně v rovině individuálních identit). Je tedy nutné, abychom pro výzkumy reprodukce genderových nerovností analyticky formulovaly vhodný koncept genderu.

Pokud bychom usilovaly o to, aby se ze zorného úhlu nevytratily odlišnosti mezi ženami, zdálo by se příhodným použít jako analytickou kategorii sociologický koncept skupin, který by reflektoval sociálně formované rozdíly ve „velké skupině ženy“. Podle tohoto přístupu by mohlo k vysvětlení nerovného postavení žen na pracovním trhu a v procesu vzdělávání napomoci rozlišení skupin starších žen, romských žen, lesbických žen apod. Nicméně koncept skupin se ukazuje být příliš hrubozrnným nástrojem. Sociologie používá pojmu skupina v případech, kdy chce zdůraznit skutečnost, že jedinec má něco společného s dalšími lidmi a že tato sdílená identita často vede k vnímání sebe sama jakožto součásti „in-group“ a k vytváření pocitu „my“ v kontrastu k „out-group“ (takto je skupina vysvětlena v základní učebnici sociologie [viz Keller 1992: 168–169]). Pro členy skupiny je charakteristické sdílení společného projektu; to, co je spojuje, je zaměření na realizaci společného cíle a společné jednání. Je problematické tvrdit, že všechny ženy v tomto smyslu patří do sociální skupiny „ženy“, případně do skupiny žen s přívlastkem (romské, starší, lesbické atd.). Nelze totiž předpokládat, že se např. starší ženy identifikují s ostatními staršími ženami, že realizují společné cíle, případně že lze pojmenovat atributy, jež všechny starší ženy sdílejí, nebo pracovat s představou společné identity všech starších žen.¹ Navíc není možné objektivně

¹ V sociální teorii genderu bylo zlomovým vydání knihy *Gender Trouble* (1990, slovensky 2003), v níž Judith Butler [Butler 1990] argumentuje jak proti představě transkulturní, transhistorické a sdílené identity všech žen, tak proti představě, že gender je redukovatelný

stanovit členství ve skupině „starších žen“. Patřily by tam všechny ženy narozené před určitým rokem (a kdo by ten rok stanovoval?), nebo by byla nutná sebeidentifikace členek této skupiny jako starších žen? Konvenční pojetí skupiny tak přeceňuje stejnost žen a klade přílišný důraz na společné zájmy a identifikaci s nimi.

Bylo by však omylem číst tento argument jako přeceňování difference. Tvrdíme, že ženy se mohou mezi sebou lišit (a liší) jak co do svých sociálních charakteristik (věk, etnicita, výše vzdělání ad.), tak v rovině svých individuálních identit a povah. Je nicméně zřejmé, že „něco společného“ ženy mají, a tím je jejich nerovné postavení ve společnosti. Je tedy potřeba formulovat alternativní koncepci sociální kolektivity, která by nám umožnila uchopit genderové nerovnosti jako systematické a institucionalizované tak, abychom se vyhnuli jak představě sdílené identity žen, představě jejich jednotnosti a akcentaci jejich společných cílů, tak neadekvátnímu individualismu, který zastírá strukturovanou povahu sociálních jevů. Pojetím vhodným k analýze genderových nerovností, které předkládáme jako vysvětlení nerovnosti žen ve vzdělávání a na pracovním trhu, je koncept genderové seriality Iris Marion Young [Young 1997]. Série je sociální kolektivita, jejíž členstvo je sjednoceno pasivně. Na rozdíl od konceptu skupin tvořených sebe-vědomými příslušníky zachycuje koncept seriální kolektivity každodenní zkušenosti participace v amorfních kolektivech definovaných rutinními praktikami a zvyky. Členství v seriální kolektivitě je anonymní, jednotu série je amorfní, bez určitelných hranic, atributů nebo záměrů – Young hovoří o „jednotě v letu“. Neurčitelnost série je dána i nejistými podmínkami členství v ní; členství v seriální kolektivitě není definováno tím, kdo jsou lidé, kteří ji tvoří, ale skutečností, že jsou orientováni kolem stejných institucí a struktur. Ženy nemusejí mít ve svých individuálních životech vůbec nic společného, aby byly serializovány jako ženy. Genderové struktury, podobně jako ty třídní či etnické/rasové, neoperují s individuálními vlastnostmi či aspekty identity, ale institucionalizují nezbytné hranice, s nimiž musejí aktéři počítat. Genderové struktury jednání zároveň umožňují i omezují, nicméně je ani nedeterminují, ani nedefinují. Reakce na tyto institucionalizované hranice se mohou různit,² to však nikterak nezpochybňuje fakt, že existují „normální“ normativní reakce na dané instituce, protože existují sociální struktury, které serializují aktér(k)y na základě genderu, což má pro ně důsledky v podobě sociálních nerovností.

na atribut osoby. Přeloženo do sociologického jazyka je gender charakteristikou sociální struktury, kterou jednotlivci (pouze) performují, přičemž performance v souladu s očekávanými normami reprodukuje status quo, a zachovává tak sociální statiku, kdežto subverzivní repetice norem dané sociální pořádky narušuje, a přispívá tak k sociální dynamice [podrobněji viz Lišková 2007].

² Tuto skutečnost autorka dokládá na příkladu instituce normativní heterosexuality. Reakce osoby serializované jako žena může být několikerá: „může internalizovat normy femininního masochismu, může se pokoušet vyhýbat se sexuální výměně, může využít své sexuální role coby nástroje dosažení vlastních cílů, nebo může odmítnout heterosexuální nároky a milovat jiné ženy“ [Young 1997].

Reakce osoby ženského pohlaví na genderovou strukturovanost procesů vzdělávání a umisťování se na pracovním trhu se může formovat na konturách následujících modelů: může se spokojit s relativně nízkým vzděláním, nevstoupit na trh práce a zůstat v domácnosti; může zvnitřnit sociální očekávání na „patříčné“, tj. genderově stereotypní ženské vzdělanostní a pracovní dráhy, v nichž se může, ale nemusí chovat a vystupovat jako femininní žena; může odmítnout genderově příslušné obory studia a může se realizovat v netypických povoláních či pozicích. Formování genderu a s ním spjatých vzdělanostních anticipací se detailně věnujeme ve zbytku tohoto textu.

Nejen lidem, ale i oborům lidské činnosti se připisuje gender. Toto rozšíření kategorie gender mimo lidské subjekty je součástí teorie Sandry Harding, která definovala tři roviny genderovaného univerza, a to rovinu symbolickou, rovinu dělby práce a rovinu individuálních identit [Harding 1986]. Rovina symbolická se vztahuje k tendenci vnímat svět ve dvou protikladných kategoriích, které jsou asociovány vždy buď s ženským, anebo mužským principem. Tyto dichotomie jsou hierarchicky uspořádány a to, co je spojováno s mužským principem, je nadřazeno tomu, co je spojováno s principem ženským. Uvedená asociace s ženským či mužským se nezakládá na nějakých objektivně daných vlastnostech mužů a žen, což dokládá kulturní a historická proměnlivost toho, co je považováno za mužské či ženské, ale funguje právě jako mechanismus sociální stratifikace. Symbolické univerzum informuje mechanismus společenské dělby práce, která byla označena jako přirozená, přestože v sobě nic přirozeného nemá [Šmausová 2002: 19]. Genderová dělba práce je normativním mocenským konstruktem, který slouží k legitimizaci nerovného přístupu k pozicím na pracovním trhu. Tato legitimizace je prováděna prostřednictvím vztahování všeho, co je považováno za ženské, k biologické reprodukční funkci. Konečně na třetí rovině, rovině individuálních identit se projevují vlastnosti, charakteristiky a preference jednotlivců. Tato rovina je nejrozmanitější a nejdynamičtější složkou genderovaného univerza, nicméně i porozumění jejím komponentám, tedy označování a hodnocení toho, co je ženské a mužské, je poplatné rigidní rovině symbolického uspořádání.

Po původu genderových nerovností a jejich reprodukce v rámci vzdělávacího systému a následně na trhu práce je tedy třeba pátrat hlouběji než jen v homogenizujícím schématu sociálních skupin, není ale ani možné naivně individualisticky odhlížet od strukturující moci sociálního řádu. Škola není jen prostorem, kde žáci a žákyně získávají vědomosti a dovednosti, ale je též prostorem, kde dochází k (re)produkci kulturních a sociálních významů, jejichž prostřednictvím se dívky a chlapci učí porozumět společnosti jako sociálnímu systému s jeho hierarchiemi a vztahy, v němž si hledají své místo. Umisťování (*positioning*) v rámci společenských hierarchií je procesem odehrávajícím se na objektivní i subjektivní rovině. Chlapci a dívky odkrývají cesty, na které jsou naváděni institucemi a dalšími faktory působícími zvnějšku, a zároveň sami budují své individuální identity a volí své životní dráhy, které sice nejsou nikdy sociálně zcela determinovány, avšak jsou formovány strukturami, které kanalizují volby podle genderových os.

Gender ve vzdělávání

Výzkumy věnované genderovanosti instituce školy a jejím vlivům na výchovu a vzdělávání dívek a chlapců zahrnují tři hlavní přístupy ke studované oblasti [Delamont 1990] – 1) výzkum makroúrovni zaměřující se na struktury a nerovnosti, tj. školský systém, vliv společnosti na vzdělávání a opačně; 2) výzkum interpersonálních interakcí a každodenního života jedinců, tj. vztahy a interakce ve třídě, osobní příběhy žáků a žákyň a vyučujících; a 3) výzkum vzdělávacího obsahu, tj. osnovy, učebnice, kurikulum. My se budeme blíže zabývat prvními dvěma analytickými úrovněmi (viz podkapitoly Genderové strukturní nerovnosti ve školství a Genderované interpersonální interakce ve škole). Považujeme však za nezbytné nejdříve vztáhnout tyto analýzy k symbolické rovině sociální reality.

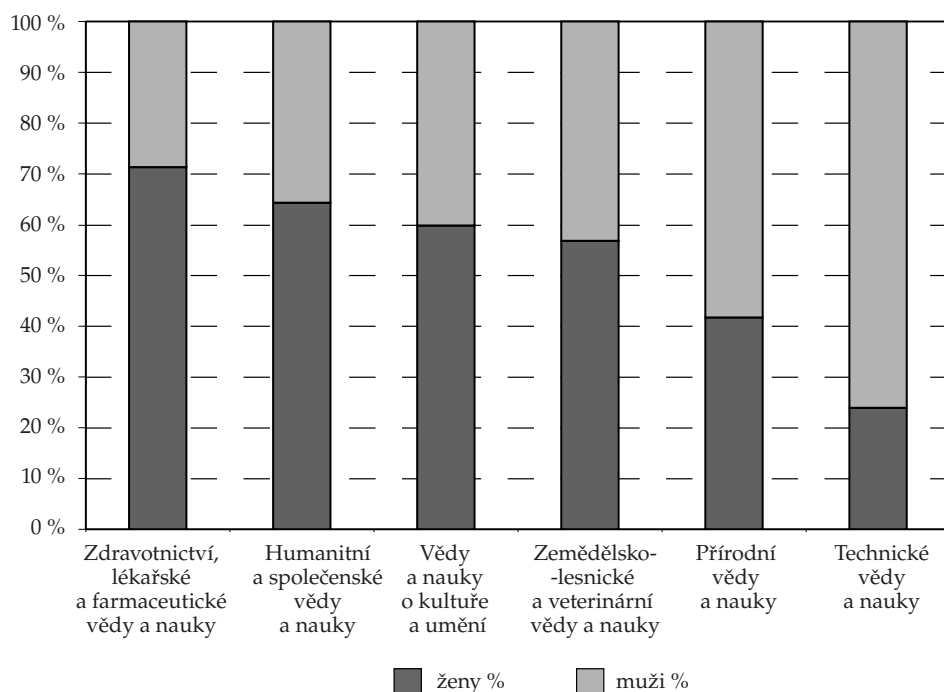
Vzdělávání je ovlivněno mnohými genderovými asymetriemi. Přes znatelný pokrok ve vzdělávání dívek a žen přetrvávají v této oblasti značné genderové nerovnosti, což je dáno povahou vzdělání, kterého se ženám dostává a které je stále odlišné od toho, jímž procházejí muži. Politická ekonomka Rita M. Kelly k tomu poznamenává:

V sekundárním vzdělávání bylo ženám přiděleno všeobecné akademické vzdělání, příprava pro učitelské obory škol pro nejmenší děti a „ženské“ odborné vzdělání zaměřené na pozice sekretářek a úřednic. Naproti tomu muži jsou nasměřováni do technických odborných programů, které jsou blíže propojeny s měnící se strukturou zaměstnanosti. Ve vyšším vzdělávání dominují ženy v oblastech jako umění a humanitní vědy a v programech připravujících na učitelské povolání. Muži dominují ve strojírenství, ekonomii a informatice. Není divu, že se role ženské pracovní síly tváří v tvář ekonomice založené na počítačových technologiích snižuje. [Kelly 1991: 280–281]

Tuto segregaci oborů podle pohlaví můžeme sledovat i v českém školství. Např. na středních školách s maturitou studovalo ve školním roce 2006/2007 obor elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika 2,1 % dívek, obor strojírenství, strojírenská výroba 2,3 % dívek, obor stavebnictví, geodézie, kartografie 9,8 % dívek, obor osobní a provozní služby 6,7 % chlapců, obor pedagogika, učitelství, sociální péče 8,9 % chlapců, obor zdravotnictví 11,1 % chlapců (zdroj: Školy a školská zařízení za školní rok 2006–2007, ČSÚ³).⁴ Podobné rozdělení oborů, jak je vidět v grafu 2, existuje i na vysokých školách.

³ Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/publ/33n01-el-2006_2007>.

⁴ Zvláštní pozornost by si zasloužil fenomén gymnázií, kde převládají dívky, které zde tvoří zhruba 60 % studujících. Je otázkou, zda toto číslo vypovídá o budoucí lepší připravenosti dívek na kvalifikovaná místa na trhu práce, či zda gymnaziální průprava pro dívky žádnou výhodou nebude a lépe placená místa zaujmou spíše chlapci z odborných škol, např. z oboru výpočetní techniky. Tomuto tématu by však bylo třeba věnovat samostatný výzkum.

Graf 2. Studující VŠ oborů studia za rok 2006

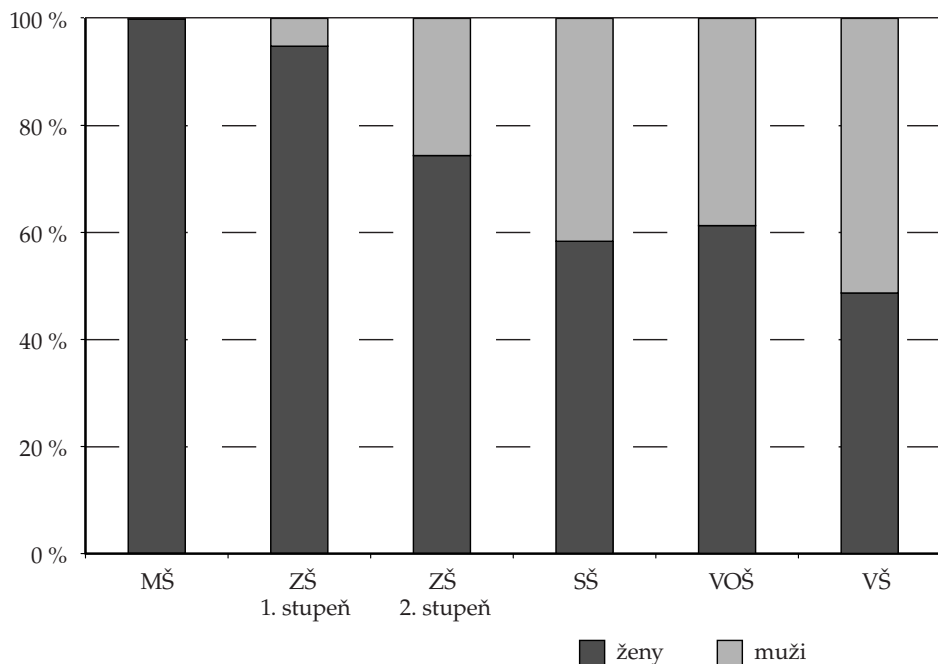
Zdroj: ÚIV.

Čísla ukazují, že stav, který popisovala Kelly v roce 1991, platí i v českém kontextu o patnáct let později. Dané rozdělení je obvykle vnímáno jako důsledek genderově stereotypního či tradičního vnímání mužských a ženských rolí, podle kterého jsou ženy považovány za empatické a emocionální bytosti se sklonem k pečovatelskému a muži za racionální, nezávislé osobnosti se schopností logického objektivního úsudku. V případě segregace oborů podle pohlaví, která přetrvává ve školství stejně jako na pracovním trhu, ale nejde zdaleka jen o setrvačnost zažitých stereotypů, nýbrž o mechanismus zachovávání genderovaných strukturálních vztahů, které pro ženy představují především nižší status a podíl na moci. V tomto světle je užitečné podívat se na tvrzení některých sociologů a socioložek, kteří argumentují, že chlapci jsou školským systémem znevýhodňováni, neboť dosahují častěji pouze výučního listu, zatímco dívky získávají maturitní vysvědčení [Matějů, Straková 2006; Simonová 2003]. Zjištění by se zdálo nabourávat argument o diskriminaci dívek, nicméně tento závěr nezohledňuje fakt genderované podmíněnosti závislosti pracovní pozice na dosaženém vzdělání. Jak již bylo řečeno a jak lze vidět v grafu 1, chlapci statisticky postačuje pro dosažení

určité výše příjmu nižší vzdělání než dívky.⁵ Základním rysem dělby práce mezi pohlavími je především nižší status spojený s pracemi, profesemi a oblastmi, ve kterých převládají ženy. Ačkoli maturitu získá více studentek než studentů, ačkoli víc žen studuje i na univerzitách, genderová nerovnost na trhu práce přetrvává. Slovy Bourdieuho jde o handicapovaný běh, při kterém struktura vzdáleností zůstává stejná [Bourdieu 2000: 82–87]. Jak vidíme v grafu č. 2, na trhu práce potom tento fakt znamená, že za řemeslo (vyučení s maturitou) se platí více než za dívčí vyšší odborné vzdělání či bakalářský diplom (posty nižší administrativy, nelékařské profese ve zdravotnictví). Tento paradox pak přináší alternativní vysvětlení nezájmu chlapců o dosažení vyššího vzdělání zakončeného maturitou. Nejde zde o diskriminaci chlapců ze strany vyučujících a školského systému obecně, ale o diskriminaci celých tzv. ženských oborů, které sice vyžadují vyšší vzdělání, ale přinášejí nižší zisky. Vstup chlapců do těchto oborů by pak byl iracionálním krokem – museli by se vyrovnat se vstupem do oblasti z genderového hlediska pro ně neadekvátní, museli by více investovat do svého vzdělání a nakonec by se museli smířit s celoživotně nižším ziskem i nižším statusem vykonávané profese.

Tvrzení o nižším statusu tzv. ženské práce lze dobře ilustrovat na samotném školství. Učitelská profese je považována za doménu žen. Tato „tradice“ však nemá historii delší než jedno století. Učitelství představuje ideálně-typickou ukázkou genderované dělby práce, tak jak ji popisuje koncept genderovaného univerza Sandry Harding. Překážkou pro to, aby se ženy mohly stát učitelkami, byla v 19. století a ještě i v první třetině 20. století rodina. Učitelování bylo vnímáno jako natolik zodpovědná a náročná profese, že by ji nemohl vykonávat nikdo, jehož povinností je starat se o domácnost, vlastní děti a manžela. První ženy se mohly stát učitelkami, pouze pokud vlastní rodinu nezaložily; nejen že nemohly mít děti, ale nesměly se ani vdát [Lenderová 1999; Horská 1999]. Dnes je naopak učitelství vnímáno jako jakési prodloužení ženské reprodukční role, která obnáší i výchovu a vzdělávání dětí v rodině. Učitelská profese je chápána jako dobře ladící s rolí, která je ženám vymezována v rámci rodiny. Mnohé ženy samy volí profesi učitelek proto, že ji podle nich lze snadno skloubit s rodinným životem [Václavíková Helšusová 2006: 21].

⁵ Stranou musíme ponechat diskusi nad tvrzením, že chlapci jsou českým vzdělávacím systémem diskriminováni z toho důvodu, že končí pouze s výučním listem a chybí jim maturita, která by jim otvírala cestu k dalšímu vzdělání. Tento fakt by zasloužil hlubší analýzu proměny současného vzdělávacího systému, ve kterém se množí možnosti maturitního studia navazujícího na nematuritní obory. Výzkum s názvem *Volba vzdělání a antipace šancí na pracovním trhu z genderové perspektivy* realizovaný pod vedením Ivy Šmídové na FSS MU ukázal, že mnozí žáci a žákyně po deváté třídě volí tříletý obor bez maturity, k němuž škola nabízí navazující studium s maturitou. Tuto volbu zdůvodňují právě tím, že ponechává do budoucna větší výběr (nastoupit po třech letech na pracovní trh v případě, že jim studium nepůjde, či dodělat si maturitu v případě, že studijní výsledky budou dobré).

Graf 3. Zastoupení žen a mužů mezi vyučujícími podle vzdělávacího stupně v roce 2006 (přepočteno na plně zaměstnané)

Zdroj: ÚIV.

Navíc, jak ukazuje graf 3, i v rámci této jedné profese dochází k vertikální segregaci a ženy v ní zauímají nižší pozice než muži. Čím vyšší stupeň škola zauímá v hierarchii školského systému (stoupající příjem a prestiž), tím vyšší je podíl mužů. Další diferenciaci je možno sledovat i v rámci jednotlivých školských stupňů, tedy uvnitř základních, středních a vysokých škol. Čím vyšší je pozice, tím nižší je podíl žen. Na základních školách tvoří ženy více než 85 % učitelské populace, na pozici zástupkyně ředitele najdeme ženu v 72 % případů a ředitelský post obsazuje 55 % žen. Na středních školách vyučují zhruba ze 2/3 ženy, na postech zástupkyň ředitele jich působí 47 %, na postu ředitelek 24 %.

V rámci školství tedy můžeme sledovat dvě roviny diferenciaci. Ve vertikální rovině dochází k diferenciaci podle prestiže a příjmu (výše zmíněný nárůst zastoupení mužů se zvyšujícím se stupněm školství či s rostoucím významem funkce v rámci jednoho stupně), v horizontální je to segregace v rámci oborů.

Genderové strukturní nerovnosti ve školství

V rovině strukturní (ad úroveň 1) je genderované symbolické rozdělení reifikováno v poměrném zastoupení učitelů a učitelek v rámci jednotlivých předmětů/oborů a ve vztahu k volbě předmětů a typů školy i v poměrném zastoupení chlapců a dívek. V předmětech/oborech považovaných za ženské jsou vyžadovány vlastnosti, které souvisí s reprodukcí a péčí a které jsou připisovány ženám (zdravotní sestra, učitelka). V předmětech považovaných za mužské jsou zase vyžadovány vlastnosti opozitní. Genderované symbolické rozdělení působí normativně na volby dívek a chlapců při rozhodování o budoucím studiu a povolání. Aniž by si to mnohdy uvědomovali, snaží se při rozhodování vyhovět genderovým normám.

K pochopení mechanismu, který orientuje volby sociálních aktérek a aktérů, je užitečný koncept habitu Pierra Bourdieuho. Habitus je individuální dispozice jednat v souladu s předurčeným místem v sociální struktuře. V genderové struktuře muži aspirují na „mužské“ pozice, ženy na „ženské“. Slovy Bourdieuho: „naděje se přizpůsobují vyhlídkám, aspirace možnostem, setrvalá a nepostřehnutelně pokrývaná zkušenost naveskrze genderovaného světa neustálým odrazováním nakonec umrtvuje v ženách i samotný sklon dělat něco, co se od nich neočekává (byť se jim to neodpírá)“ [Bourdieu 2000: 57]. Mnohdy jsou tyto volby vyvolány či upevňovány stereotypním přístupem vyučujících a pedagogických poradců a poradkyň, kteří své nereflektované genderové předsudky promítají do přístupu ke studentkám a studentům.

Existuje řada výzkumů, které empiricky dokládají, že vzdělávací systémy mají tendenci reprodukovat konvenční genderové orientace, jež mají na jedné straně původ v socializaci v rodině a na straně druhé jsou výsledkem nároků pracovního trhu. Ačkoli se oficiální ideologie státu hlásí k principům genderové rovnosti, instituce jako církve, škola či rodina jemně a často bezděčně, avšak nezřídka i zcela otevřeně a záměrně, pracují na reprodukci genderových stereotypů [Morrow, Torres 1995; Bourdieu 1998]. Ve vztahu k rovným příležitostem chlapců a dívek odpovídá toto tvrzení zcela i stavu českého školského systému, kde genderová rovnost představuje jednu z priorit vlády ČR a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Fakticky je však realizováno jen velmi málo konkrétních projektů, které by přispívaly ke změnám v genderovém uspořádání společnosti a napomáhaly kupříkladu k desegregaci oborů vysoce segregovaných podle pohlaví.⁶ Spíše naopak: legitimita takovýchto aktivit, realizovaných většinou nevládními organizacemi než samotným státem, je vládními úředníky, řediteli a ředitelkami škol či vyučujícími zpochybňována [Jarkovská 2005: 132].

⁶ MŠMT zatím nepodniklo žádné kroky v podobě konkrétních opatření k zvyšování genderové rovnosti ve školách. Školení a publikace na toto téma zatím poskytují jen nevládní organizace financované z grantů. Mezi nejvýznamnější organizace působící v této oblasti patří Otevřená společnost, o.p.s., NEzávislé Sociálně Ekologické Hnutí NESEHNUTÍ a Žába na prameni, o.s.

Genderované interpersonální interakce ve škole

Na úrovni interpersonálních interakcí (ad úroveň 2) se symbolické rozdělení promítá do stereotypního chování vyučujících vůči žactvu. V České republice zatím postrádáme výzkumy zaměřené na interpersonální interakce v rámci výuky,⁷ avšak je možné předpokládat, že tyto výzkumy by přinesly výsledky velmi podobné těm, které byly zjištěny v zahraničí. Vyučující jsou většinou přesvědčeni, že jednají s dívkami a chlapci stejně, avšak výzkumy uskutečněné v západní Evropě a USA v posledních několika desetiletích ukázaly, že tomu tak není [Basow 1998]. Byly odhaleny určité tendence k odlišným interakcím učitelů a učitelů s dětmi v závislosti na tom, zda jednají s dívkami či chlapci. Od základní školy po univerzitu mají žáčky a studentky větší pravděpodobnost stát se ve třídě neviditelnými. Vyučující interagují s chlapci častěji, pokládají jim náročnější otázky a dávají jim kvalitnější zpětnou vazbu [Sadker, Sadker 1994]. Chlapci jsou častěji chváleni za intelektuální výkony, zatímco dívky za pilnost, způsobilost a upravený zevnějšek. Chlapci jsou naopak vyučujícími viděni jako spíše nadaní a případný neúspěch je dáván do souvislosti s jejich nezodpovědností.

Za součást interakcí mezi vyučujícími a žactvem je možno považovat také konkrétní kodifikované pedagogické hodnocení v podobě známkování či slovního hodnocení, které především na nižších vzdělávacích stupních nahrazuje známkování. Ani oblast slovního hodnocení nebyla zatím v českém školství z genderového hlediska výzkumně analyzována, existuje však evidence o genderových rozdílech ve známkování. Dívky dosahují ve všech předmětech a na všech vzdělávacích stupních lepších známek než chlapci. Výzkum provedený Národním kontaktním centrem Ženy a věda však ukázal, že lepší známky dívek jsou vyučujícími často devalvovány. Dívky jsou v průměru statisticky významně hodnoceny lepšími známkami, ale jejich výkony jsou stereotypně zpochybňovány tím, že jsou vnímány jako „šprtání“, tedy memorování bez pochopení podstaty a logiky učiva [Smetáčková 2005]. Dívky tak navzdory dobrým známkám dostávají od vyučujících ambivalentní zpětnou vazbu, která zpochybňuje jejich schopnosti a výkon. Dobrá známka v případě dívky neznamena totéž co v případě chlapce. Je pravděpodobné, že tato ambivalentní zpětná vazba ovlivňuje sebevědomí a ambice dívek, a lze ji tedy považovat za jeden z mechanismů genderové socializace, prostřednictvím níž si dívky osvojují ochotu setrvat ve srovnání se svými spolužáky, jejichž zázemí a nadání je stejné, na nižších a hůře placených pozicích na pracovním trhu a obecně ve veřejném životě.

I když známkování nelze považovat za objektivní hodnocení výkonu žáka nebo žákyně, je zajímavé porovnat průměrné známky dívek a chlapců s výsledky

⁷ V současné době je zpracováváno několik disertačních projektů na toto téma v oblasti sociologie, psychologie a pedagogiky. Jedním z nich je etnograficky orientovaný výzkum zaměřený na produkci genderu ve školní třídě, realizovaný na Fakultě sociálních studií Lucii Jarkovskou. Publikována je stať analyzující proces výuky sexuálního vzdělávání [Jarkovská 2006].

měření vědomostí a dovedností. Ty ukazují, že ačkoli dívky dostávají lepší známky ve všech předmětech, lepšího výsledku objektivně⁸ dosahují pouze ve čtení [Straková et al. 2002]. V přírodovědných a matematických testech dosahují lepších výsledků chlapci. Je tedy zřejmé, že se vyučující při hodnocení řídí spíše jinými hledisky než znalostmi či dovednostmi žáků/yň. Diskrepanci mezi dosaženými známkami a výsledky dívek v matematice a přírodních vědách vysvětlují Straková, Potužníková a Tomášek nejen genderově diferencovaným přístupem vyučujících, ale také odlišnými strategiemi učení. Tvrdí, že dívky používají cílené a pamětní učení a jsou následně schopné vyhovět lépe požadavkům školy při zkoušení či testování [Straková, Potužníková, Tomášek 2006]. Straková, Potužníková a Tomášek vysvětlují rozdíly ve čtení rozdílným zájmem o něj. Výsledky výzkumů podle nich naznačují, že pokud by se školám podařilo vzbudit v chlapcích větší zájem o četbu, například zařazováním textů, které by byly pro chlapce atraktivnější, mohly by se rozdíly mezi chlapci a dívkami snížit na minimum. V matematice dle nich však rozdíly mezi chlapci a dívkami odlišným zájmem o předmět vysvětlit nelze, protože dívky v rámci výzkumu deklarovaly pozitivní zájem o matematiku. Autorky a autor docházejí k závěru, že tedy nelze snížit rozdíl v matematických výkonech podporou dívek v zájmu o tento předmět. My se však domníváme, že způsob odpovídání na otázky mohl být genderově zkreslen. Naznačuje to detailnější pohled na konstrukci indexu zájmu o matematiku. Ten byl sestaven z odpovědí žáků a žákyň na tyto otázky: baví mě číst knihy o matematice; na hodiny matematiky se těším; učím se matematiku, protože mě to baví; věci, které se učíme v matematice, mě zajímají [Straková, Potužníková, Tomášek 2006: 138].

Je otázkou, zda zájem o matematiku zjišťovaný tímto způsobem pomocí dotazníku nemůže být zatížen tendencí dívek odpovídat na tyto otázky souhlasně, neboť je to v souladu s jejich genderovou rolí. Dívky jsou vedeny ke smířlivým postojům, k nekonfliktnosti, k souhlasu s autoritami a kladný postoj ke škole může být součástí jejich genderově strukturovaného situovaného chování, které pokládají ony stejně jako jejich okolí za přiměřené pro jejich pohlaví. Výzkumy chlapec-kých vrstevnických skupin ve škole poukázaly na to, že vyjadřování negativních postojů k výuce či vymezování se proti názorům a požadavkům vyučujících může být podstatným rysem chlapecké subkultury [Delamont 1990: 47]. Kladné odpovědi dívek a záporné odpovědi chlapců na takto položené otázky mohou být spíše demonstrací konformity s předepsanými genderovými normami než ukazatelem nadšeného postoje dívek k matematice. To by odpovídalo i vyjádřeným negativním postojům chlapců ke čtení, které je považováno za doménu dívek. Deklarovat pozitivní postoj ke čtení by mohlo pro chlapce znamenat ohrožení genderové identity, protože jde o přihlášení se k něčemu „holčičímu“, což je v rámci genderových hierarchií větším prohřeškem než zájem dívek o věci „klučí“.

⁸ Objektivně ve smyslu vnějškově nastavených, formálně definovaných kritérií, jež jsou objektem testování.

V případě mladších dětí jsou rozdíly ve výkonech minimální či vůbec neexistují. S postupujícím věkem dětí však rozdíly mezi dívkami a chlapci rostou [Straková, Potužníková, Tomášek 2006: 136]. Mezinárodní výzkumy TIMMS i PISA ukazují, že rozdíly v dovednostech a vědomostech chlapců a dívek jsou v různých zemích různé. Česká republika patří k těm zemím, v nichž je tento rozdíl největší, a to především v případě matematiky. To naznačuje, že mohou existovat výukové metody a strategie, které podporují dívky či chlapce v předmětech, jež se nezdají být jejich doménou, a které eliminují vlivy působící na některé z pohlaví demotivačně, nicméně se v ČR neuplatňují.

Negativní dopad na posuzování výsledků dívek má též stereotypní názor, že chlapci dospívají později než dívky. Obecně se má za to, že chlapci mají ve srovnání s dívkami na základní a střední škole horší výsledky, avšak tento rozdíl později doženou a často dívky ještě předběhnou. U dívek se předpokládá, že jsou dříve vyspělé, jejich výkony jsou pak hodnoceny jako maximální a nepředpokládá se zlepšení. U chlapců se předpokládá pomalejší psychosociální vývoj, což znamená, že jejich špatné známky mohou být považovány za dočasné, očekává se, že v pozdějším věku dojde ke zlomu, že chlapci dospějí, zklidní se a zdisciplinují a i v jejich školních výkonech dojde na vyšších vzdělávacích stupních ke zlepšení [Herrmann 2000; Smetáčková 2005]. U dívek se počítá spíše se zhoršením, neboť jejich dobré známky jsou vnímány jako výsledek píle, která už na vyšších vzdělávacích stupních nebude stačit k tomu, aby nahradila logiku a intelekt [Jarkovská 2003: 55]. Dívka a chlapec se stejnými průměrnými známkami potom mohou být vyučujícími i rodinou podpořeni v různě ambiciózních plánech studijních drah. Toto odlišné vnímání dívčích a chlapeckých limitů a uvedený předpoklad pozdějšího vývoje se ukázaly jako zvláště problematické především u nadaných a ambiciózních dívek, které se velmi obávají špatných známek. Jejich špatné známky by si vyučující mohli vyložit tak, že tyto žáky již narazily na své intelektuální hranice. Ve svém výzkumu mezi německými dívkami ve věku 11–14 let zjistila Maraike Herrmann, že nadané dívky, které chtějí jít na gymnázia a později na vysoké školy, si uvědomují, že od chlapců není tak důsledně vyžadován zodpovědný přístup ke studiu, a to jim dává větší prostor pro experimentování a pro nápravu v případě prohřešků. Experimentální prostor pro dívky se zužuje, protože studentky cítí, že nad nimi můžou vyučující zlomit hůl, pokud jejich výsledky nebudou skvělé. Dívky proto nechtějí riskovat a úzkostlivě se drží vyžadovaných pravidel [Herrmann 2000].

Tato a další zjištění ilustrují fakt, že ženy jsou na všech stupních vzdělávacího systému směřovány k tomu, aby akceptovaly horší pozice než jejich stejné vzdělání kolegové. Tento mechanismus působí především na symbolické úrovni a funguje jako ideologie legitimizující nerovnosti. Tento symbolický tlak potvrzuje výzkum Smetáčkové a kolektivu mimo jiné ve zjištění, že studující na všech stupních škol jsou poměrně silně přesvědčeni o tom, že mezi ženami a muži existují apriorní rozdíly a že tyto rozdíly jsou příčinou odlišného společenského uplatnění, včetně vzdělávacích a pracovních drah, přičemž však zároveň vyjadřují pře-

svědčení o rovnosti šancí všech lidí, žen i mužů, a nespatřují ve svém okolí žádné překážky, které by znemožňovaly ženám či mužům zvolit si obor podle vlastních schopností a zájmů a tento obor úspěšně vystudovat. Autorky studie vysvětlují tento fakt tím, že všichni členové a členky společnosti mají tendenci dívat se na svět androcentrickým prizmatem, které zdůrazňuje rozdíly mezi ženami a muži a ty považuje za biologicky dané, a tedy pochopitelné a nezměnitelné [Smetáčková et al. 2005: 208]. Škola svým působením toto androcentrické prizma upevňuje, a tak dále reprodukuje genderové nerovnosti, ačkoli se na první pohled zdá, že spíše zvýhodňuje dívky, které mají lepší známky a v posledních letech začínají dosahovat už i vyššího vzdělání než muži.

Výše popsány praktikami jsou v dětech posilovány individuální identity tak, aby harmonizovaly s genderovým univerzem a vyhovovaly nárokům na dělbu práce. Chlapcům je vymezována sféra soutěživosti, a to jak v oblasti intelektu, tak v oblasti fyzické síly (násilí). Dívky jsou usměrňovány do sféry péče, jejich soutěživost je kanalizována směrem k heterosexuálnímu párování,⁹ neboť se předpokládá, že na společenské statky a moc dosáhnou prostřednictvím svého budoucího partnera.

Je třeba zdůraznit, že tyto praktiky nelze vnímat jako nevyhnutelně determinující životy dívek ani chlapců. Na děti působí mnoho dalších, často protichůdných vlivů a v žádném případě nelze opomenout jejich vlastní aktivní podíl. Jejich identita a dovednosti ani po genderově stereotypním tréninku nemusí být genderově tradiční. Rovina individuálních identit, tak jak ji formuluje koncept genderovaného univerza Sandry Harding, je nejodvozenější, a tudíž jeho nejsnáze proměnitelnou složkou. Proměny v rovině dělby práce se prosazují jen velmi ztuhla, a ačkoli existují např. právní rámce, které dělbu práce genderově zrovnoprávňují, v žité realitě se stereotypní vzorce udržují a reprodukují. Hegemonní reprodukce binárních genderových opozic se udržuje v rovině symbolické, skrze níž lidé rozumí sociálnímu světu a která posílají muže do „racionálních, aktivních, rozhodovacích, produktivních“ pozic (které mají vyšší status) a ženy do pozic „emocionálních, pasivních, podporujících, reproduktivních“ (které jsou vždy na spodních příčkách statusového žebříčku). Kde existuje binární vztah, tam existuje nerovnost – a binarity v symbolické rovině genderového univerza zůstávají nedotčeny.

⁹ Jelikož se za nezbytnou kvalitu v párovacích strategiích žen považuje jejich krása, je pozornost dívek od útlého věku směřována k jejich fyzickému vzhledu. Na některých školách jsou podporovány soutěže krásy dívek. Školy je buď samy vyhlašují, anebo výsledky nejruznějších soutěží Miss vyhlašují vedle výsledků v matematických, jazykových a přírodovědných olympiádách.

Závěr

Představa o vzdělávacím systému jako o jednoduchém sociálním výtahu, který funguje pro každého stejně, se ukazuje být neudržitelná. Struktura českého vzdělávacího systému odráží strukturu sociálních nerovností včetně genderových, a ty se skrze tento systém vštěpují aktérkám a aktérům a dále se reprodukují. Žádný sociální systém pochopitelně nefunguje podle primitivní logiky kopírovacího stroje. Určité proměny a posuny se dějí, nicméně v celkovém obrazu převažuje reprodukce stávajících nerovností nad vzestupnou mobilitou znevýhodněných. Instituce školy tak hraje dvojí/podvojnou roli: jednak je vnímána jako ideálně-typický mobilitní nástroj, jednak existující genderové nerovnosti účinně reprodukuje. Mobilitní potenciál školy se zdá být vyrovnávacím mechanismem šancí žen a mužů, avšak vezmeme-li v úvahu realitu reprodukce genderových nerovností, musíme konstatovat, že škola tyto nerovnosti nejen reprodukuje, ale i legitimizuje, což znesnadňuje změnu směrem k genderově rovným šancím.

Tento text je příspěvkem ke conceptualizaci genderu v procesu reprodukce nerovností ve školství. Gender v sociálněvědném výzkumu nesmí zůstat jen jiným kódem pro pohlaví. V takovém případě totiž nelze než přinést binární a deterministické analýzy. Při studiu dynamiky fungování genderu je potřeba reflektovat různorodost. Z centra sociologické analýzy však nesmí zmizet důraz na sociální strukturovanost. Tvrdíme, že dívky, ačkoli se v mnoha sociálních a individuálních ohledech od sebe navzájem odlišují, jsou institucemi vzdělávacího systému serializovány jako ženy, a tudíž jsou od nich očekávány jiné výkony (a ty jsou dále jinak zdůvodňovány a jinak oceňovány) a jiné volby (oborů a následně zaměstnání) než od chlapců. V tomto smyslu představuje vzdělávací systém jeden z nejmocnějších genderovacích mechanismů ve společnosti. Za téma podnětné pro další výzkumy považujeme identifikaci těch momentů ve vzdělávacím procesu, v nichž dochází k genderové serializaci, jež má nevyhnutně diskriminující účinek. Máme za to, že takové výzkumy by napomohly k reflexi a následné proměně instituce školy směrem k větší genderové rovnosti.

LUCIE JARKOVSKÁ *vystudovala sociologii na Masarykově univerzitě, kde v současné době působí jako asistentka na oboru genderových studií katedry sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity. Věnuje se výzkumu v oblasti genderové socializace a genderových aspektů školství. Působí také jako lektorka v oblasti genderově citlivé pedagogiky.*

KATEŘINA LIŠKOVÁ *je socioložka. Působí jako odborná asistentka na oboru genderových studií katedry sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, kde vede přednášky a semináře na téma sociologické teorie genderu, gender a věda, tělo a tělesnost a další. Výzkumně se zaměřuje na témata sexuality, genderu a sociální organizace intimity.*

Literatura

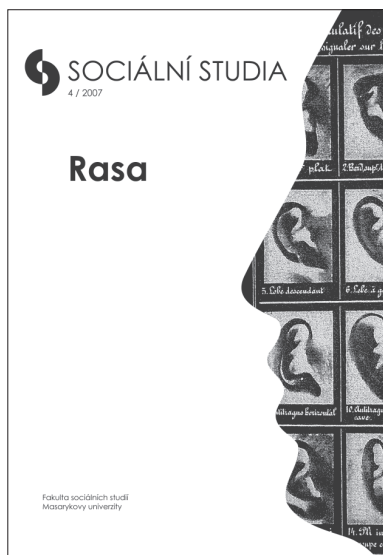
- Basow, Susan A. 1998. „Student Evaluations: The Role of Gender Bias and Teaching Styles.“ Pp. 135–156 in Lynn H. Collins, Joan C. Chrisler (eds.). *Arming Athena: Career Strategies for Women in Academia*. Thousand Oaks: Sage.
- Baštýř, Ivo. 2001. *Diference individuálních výdělků, kvalifikační diferenciál, rozdíly v odměňování mužů a žen, postavení minimální mzdy*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.
- Beck, Ulrich. 2004. *Riziková společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Nadláká mužů*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Breen, Richard, John H. Goldthorpe. 1997. „Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory.“ *Rationality and Society* 9 (3): 275–305.
- Butler, Judith. 1990. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Čermáková, Marie, Hana Hašková, Alena Křížková, Marcela Linková, Hana Maříková, Martina Musilová. 2000. *Souvislosti a změny genderových diferencí v české společnosti v 90. letech*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Delamont, Sara. 1990. *Sex Roles and the School*. New York: Routledge.
- Fischlová, Drahomíra. 2002. *Analýza rozdílů ve výši pracovních příjmů mužů a žen – navrzení modelového postupu zjišťování podílu diskriminace*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.
- Fischlová, Drahomíra. 2006. *Analýza pracovních příjmů mužů a žen (mzdová diskriminace dle pohlaví)*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.
- Harding, Sandra. 1986. *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Herrmann, Maraike. 2000. „S Bravom mám lepší pocit.“ *Aspekt ročník* (1): 85–97.
- Horská, Pavla. 1999. *Naše prababičky feministky*. Praha: Lidové noviny.
- Jarkovská, Lucie. 2003. *Genderově ideologická socializace žen*. Magisterská diplomová práce. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity.
- Jarkovská, Lucie. 2005. „Gender v českém školství – teorie a praxe.“ Pp. 132–142 in Miroslav Dopita, Antonín Staněk (eds.). *RVP v praxi učitele výchovy k občanství – se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jarkovská, Lucie. 2006. „Feminismus a sexuální výchova.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 7 (2): 132–142.
- Keller, Jan. 1992. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kelly, Rita Mae. 1991. *The Gendered Economy*. Newbury Park: Sage.
- Kuchařová, Věra, Miroslava Zamykalová. 2000. *Rovnost příležitostí žen a mužů na trhu práce*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.
- Lenderová, Milena. 1999. *K hříchu i k motlitbě: žena v minulém století*. Praha: Mladá fronta.
- Levels, Mark, Jaap Dronkers. 2005. „Differences in Educational Performance between First and Second Generation Migrant-Pupils Coming from Various Regions and That of Native Pupils in Europe and Pacific Rim.“ Příspěvek prezentovaný na konferenci European Consortium of Sociological Research Institutes *Comparative European Studies. Assessing ten years of Sociological Research 1995–2005*. Paříž, 25.–26. 11. 2005.
- Lišková, Kateřina. 2007. *Analýza feministického antipornografického diskursu*. Disertační práce. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity.

- Matějů, Petr, Jana Straková (eds.). 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Morrow, Raymond Allen, Carlos Alberto Torres. 1995. *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany: State University of New York Press.
- Organization of Economic Cooperation and Development. 2001. *Knowledge and Skills for Life – First Results from the Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paříž: OECD.
- Sadker Myra, David Sadker. 1994. *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Shavit Yossi, Hans-Peter Blossfeld. 1993. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO: Westview Press.
- Simonová, Natalie. 2003. „The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989.“ *British Journal of Sociology of Education* 4: 469–483.
- Smetáčková, Irena (ed.). 2005. *Genderové aspekty přechodů žáků mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Straková, Jana et al. 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Straková, Jana, Eva Potužníková, Vladislav Tomášek. 2006. „Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání.“ Pp. 118–143 in Petr Matějů, Jana Straková (eds.). *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Šmausová, Gerlinda. 2002. „Proti tvrdošíjně představě o ontické povaze gender a pohlaví.“ *Sociální studia* 2002 (7): 15–27.
- Václavíková Helšusová, Lenka. 2006. „Pedagogický sbor.“ Pp. 20–26 in Irena Smetáčková (ed.). *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost.
- Vallet, Louis-André. 2004. „The Dynamics of Inequality of Educational Opportunity in France: Change in the Association Between Social Background and Education in Thirteen Five-Year Birth Cohorts (1908–1972).“ Příspěvek prezentovaný na konferenci *ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility (RC28)*. Neuchatel, Švýcarsko, 7.–9. 5. 2004.
- Walby, Sylvia (ed.). 1988. *Gender Segregation at Work*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wetterer, Angelika (ed.). 1992. *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Young, Iris Marion. 1997. „Gender as Seriality: Thinking about Women as a Social Collective.“ Pp. 12–37 in Iris Marion Young. *Intersecting Voices. Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*. Princeton: Princeton University Press.

Aktuálně v prodeji

Sociální studia 4/2007

Rasa



Eva Šlesingerová, Eleonóra Hamar, Csaba Szaló • *Konceptualizace pojmů rasa a rasismus: Sociologický pohled*

Michael S. Billinger • *Jiný pohled na etnicitu jako na biologický koncept: Posun antropologie za koncept rasy*

David Skinner • *Racializované budoucnosti: Biologismus a měnící se politika identity*

Miloslav Szabó • *Bíos alebo cultus? Nemecký rasizmus prvej polovice 20. storočia optikou vied o kultúre*

Martin Fafejta • *„Cikáni“ – rasa nebo způsob života?*

Hana Horáková • *„Rasa“ a rasismus v Jižní Africe*

Časopis Sociální studia vychází 4x ročně. Cena jednoho čísla je 75,- Kč + poštovné. Předplatné celého roku 250,-Kč + poštovné. Institucím nabízíme možnost vzájemné výměny s jejich periodiky.

Kontakt:

Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Sociální studia
Joštova 10, Brno 602 00
e-mail: socstud@fss.muni.cz
<http://socstudia.fss.muni.cz/>