

4. ŠKOLSTVÍ A GENDER

V projevu k pracovníkům ve školství citovala v roce 1980 Florence Howe – sama pedagožka – ze spisů Fredericka Douglassa, slavného bojovníka za zrušení otroctví. Douglass v nich vzpomíná na své dětství, které strávil jako otrok na plantážích na americkém Jihu, a zaznamenává rozhovor mezi svým pánem a jeho ženou, který náhodou zaslechl. Otrokář své ženě říká: „Jakmile toho ... negra naučíš číst, nic ho tu už neudrží. Stane se navždy nezpůsobilým pro práci otroka. Bude neovladatelný a pro svého pána tak bezcenný. Ani jemu samotnému to nijak neprospěje – právě naopak. Bude se cítit nespokojený, ba nešťastný“ (citováno dle Howe, 1984, s. 247). Howe zvolila právě tuto pasáž, protože působivě vyjadřuje to, co nazývá „moc vzdělání“. Douglass i jeho pán pochopili, že vzdělání člověku umožňuje uvědomit si své postavení ve společnosti a tím mu také dává moc toto postavení změnit.

K této úvodní poznámce je však třeba připojit další: vzdělání má velkou moc i v tom, jak dokáže lidi v jejich společenských pozicích naopak fixovat. Řečeno konkrétněji: školám je oficiálně svěřována odpovědnost za to, aby žáci nabývali znalostí a dovedností potřebných k plnění nejrůznějších společenských rolí. Školy tento úkol plní především tak, že nutí žáky absolvovat určité studijní předměty (čtení a psaní, matematiku, dějepis a jiné), označované souhrnně jako **formální kurikulum**. Zároveň však žákům vštěpují i určité společenské, politické a ekonomické hodnoty; mohou tak činit rovněž na explicitní úrovni (například penalizací žáků za pozdní příchody), neméně často jsou však hodnotová sdělení ukryta již v materiálech užívaných při výuce tradičních školních předmětů. Tato hodnotová sdělení tvoří takzvané **skryté kurikulum**, které působí paralelně s učebním plánem formálním a jehož zastřená povaha mu nikterak neubírá na významu. Jeho působením se žáci učí nazírat na svět určitým způsobem; a co je ještě důležitější, učí se také, co mohou od tohoto světa očekávat pro sebe. To může ve svém důsledku u některých skupin žáků vést k velmi nízkým studijním aspiracím.

V této kapitole budeme zkoumat, jaké genderově specifické signály vysílají formální i neformální kurikula, a zhodnotíme jejich dopad na aspirace a výkony žáků mužského i ženského pohlaví. Posoudíme také některé současné pokusy kvalitativně proměnit proces vzdělávání směrem k větší pestrosti a rovnosti pro studující muže a ženy z nejrůznějších společenských prostředí. Než se však budeme zabývat vztahem mezi školským systémem a genderovými vzorci v současné společnosti, řekněme si něco o tom, jak se tento vztah vyvíjel historicky.

4.1 ÚČAST ŽEN A MUŽŮ NA VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU:

HISTORICKÝ PŘEHLED

Slovo *škola* je odvozeno od starořeckého slova označujícího volný čas. Toto etymologické spojení dává smysl, uvážíme-li, že až do poměrně nedávných dob měli jen ti nejbohatší lidé dost volného času, aby se mohli věnovat formálnímu vzdělání, jak je dnes chápeme my. Průměrný člověk neměl zapotřebí gramotnosti: znalosti, které potřeboval k produktivnímu životu, čerpal obvykle z vlastní zkušenosti, od rodičů a jiných příbuzných, od spolupracovníků nebo od specializovaných řemeslníků. V období po válce za nezávislost začalo být formální vzdělání vnímáno jako způsob, jak v občanech – kteří měli od nynějška sami volit své politické vůdce – pěstovat vlastenectví a „občanské ctnosti“. Nesmíme ovšem zapomenout, že volební právo bylo omezeno na majetné bílé muže; proto zůstalo i formální vzdělání namnoze jejich doménou. Navíc ani u této privilegované hrstky nemělo vzdělání příliš systematickou podobu. Vzdělaný muž (ženy neměly k formálnímu vzdělání přístup až do roku 1786) byl zasvěcován do klasické literatury, morální filosofie, matematiky a rétoriky, přičemž část tohoto vzdělání získával v učebně, část samostatným studiem, soukromými kondicemi a na cestách (Graham, 1978). Ti, kdo pokračovali ve vyšším studiu, byli vedle akademických předmětů vzděláváni i k sebekázi, mravnosti a zbožnosti, aby byli po absolutoriu způsobilí zaujmout místo v bílé „vládnoucí třídě“ jako duchovní, právníci nebo členové jiných profesí (Howe, 1984).

Pokud byly vzdělávány i ženy z bílé vyšší třídy, dělo se tak doma a získané vzdělání bylo ve srovnání se vzděláním mužským výrazně omezené. Ženy se vzdělávaly v hudbě, seznamovaly se s „ukázkami“ z literatury a učily se cizímu jazyku. Jejich vzdělání je mělo připravovat nikoli na vedoucí veřejné funkce, ale spíše na „přirozené“ ženské životní role způsobných, dokonale upravených, vtipné konverzace schopných partnerek elitních mužů a také prvních učitelek svých synů – budoucích účastníků demokratického politického života (Schwager, 1987). I poté, co v USA začaly vznikat školy pro dívky (první, nazvaná Young Ladies Academy, byla založena ve Filadelfii v roce 1786), spočíval cíl výuky především v přípravě dívek na jejich roli v domácnosti. Přestože Young Ladies Academy byla, podobně jako vůbec většina škol navštěvovaných bohatými mladými ženami, školou soukromou, existovalo i mnoho škol státních, otevřených všem bělošským dětem bez rozdílu společenského postavení. V tehdejší době ovšem i státní školy vyžadovaly školné, a pro většinu rodin proto zůstávaly nedostupné; vzdělávat otroky bylo zaká-

záno, takže většině afroamerických dětí – nezávisle na pohlaví – bylo jakékoli formální vzdělání odepřeno (Hellinger a Judd, 1991; Howe, 1984).

S postupující industrializací Spojených států v 19. století nabývala schopnost číst, psát a počítat na významu. Pro tradiční ruční práci, běžnou v agrárních společnostech, těchto schopností pochopitelně zapotřebí nebylo, vyžadovalo je však mnoho nově zaváděných typů práce v průmyslu, jako například ovládání strojů, plánování výroby, odbyt výrobků nebo správa inventáře. Zároveň s tím, jak se práce přesouvala z domácností do továren, dělo se totéž i s řadou jiných úkolů, za něž tradičně nesla odpovědnost rodina, včetně vzdělání. V souvislosti se silící imigrací z Evropy se na institucionální vzdělání začalo pohlížet také jako na způsob, jak odvrátit „rozklad“ amerických hodnot, k němuž docházelo působením cizích vlivů (Hellinger a Judd, 1991). V roce 1830 byly ve státě Massachusetts otevřeny první bezplatné státní školy pro dívky i chlapce a v roce 1850 již existovalo státem podporované základní a střední školství, otevřené všem bělošským dětem bez rozdílu původu ve všech amerických státech. Černošské děti byly ze škol vyloučeny až do občanské války a i poté přetrvávala ve školství rasová segregace.

Přístup širokých mas ke vzdělání měl dva obzvláště důležité důsledky. Prvním bylo, že úroveň gramotnosti bílých žen a mužů se – přinejmenším v severovýchodní oblasti Spojených států – vyrovnala. Gramotnost černých mužů i žen nadále výrazně zaostávala v důsledku obtížně zdolatelných překážek, jimž museli Afroameričané usilující o vzdělání čelit (Schwager, 1987).

Druhým důsledkem nárůstu počtu základních škol bylo, že se ženám otevřel nový prostor pro profesionální uplatnění v roli učitelek. V první polovině 19. století převažovali v učitelské profesi muži, kteří na ni pohlíželi jako na užitečný vedlejší zdroj příjmu. Školní rok byl tehdy poměrně krátký a řídil se kalendářem zemědělských prací: vyučování probíhalo v zimních měsících, kdy bylo práce na farmách málo. S postupnou urbanizací a rostoucími nároky industriální společnosti na úroveň vzdělání se učitelství stalo zaměstnáním na plný úvazek, učitelské mzdy však nestačily k uživení rodiny. Vedení škol proto začalo zaměstnávat více žen, které mohly účinně a přitom levně zprostředkovávat vzdělání masám (Strober a Lanford, 1986). Ženám byly vypláceny o 40 % nižší mzdy, protože se – často neprávem – předpokládalo, že finančně zajišťují jen samy sebe (Schwager, 1987). Jejich „mateřský instinkt“ je měl pro práci s malými dětmi přirozeně předurčovat, a pokud vznikl nějaký disciplinární problém, mohly se obrátit o pomoc k řediteli či hlavnímu dozorci školy, jimiž byli výhradně muži. U žen byl ceněn také sklon

podřizovat se mužské autoritě, protože školské referáty místních správ, ovládané muži, stanovovaly pro výuku přísné směrnice a standardizovaný učební plán (Strober a Lanford, 1986; Strober a Tyack, 1980).

Některé černošské ženy jako Lucy C. Laney, Nannie Helen Burroughs, Charlotte Hawkins Brown a Mary McLeod Bethune zakládaly školy pro černošské děti. Pro černošky představovalo učitelství obzvláště přitažlivou volbu povolání: přestože většina z nich musela z ekonomických důvodů pracovat mimo domov, často se mohly uplatnit jedině jako domácí služby (viz kapitola 7). Učitelským povoláním si nejen zvýšily status a životní úroveň, ale „řadu z nich také zbavilo sexuálního obtěžování, jemuž byly předtím v bělošských rodinách vystaveny“ (Giddings, 1984, s. 101).

Za těchto okolností není divu, že učitelství se ještě před koncem 19. století stalo „ženskou profesí“ (Schwager, 1987). Většina žen, které se stávaly učitelkami, procházela přípravou v *normal schools*, jakési zárodečné fázi pozdějších učitelských ústavů, anebo v ženských seminářích (ženský seminář v Troy byl založen v roce 1821). Teprve od roku 1832 se směly spolu s muži účastnit studia na vyšších školách. První koedukovanou (a shodou okolností i první rasově desegregovanou) vysokou školou ve Spojených státech byla Oberlin College v Ohiu, po ní následovala v roce 1847 Lawrence College ve Wisconsinu. V roce 1872 už Spojené státy čítaly 97 koedukovaných vysokých škol (Leach, 1980). Prestižní vzdělávací instituce jako university Harvard, Yale a Princeton však vytrvale odmítaly přijímat ženské uchazečky, a to na základě různých odůvodnění: poměrně běžný byl tehdy například názor, že ženy mají vrozeně nižší inteligenci, a jejich připsuštění k elitnímu studiu by proto snížilo jeho akademickou úroveň. Jiný populární názor poukazoval na slabší fyzickou konstituci žen a varoval, že zátěž vyššího studia může poškodit jejich dělohu natolik, že se stanou neplodnými nebo budou rodit postižené děti. Jiné hlasy tvrdily, že přítomnost žen bude muže rozptylovat od studia nebo že vysokoškolský život bude ženy pomužštvovat – stanou se hlučnějšími a hrubšími (Howe, 1984).

I na těch vysokých školách, na něž měly ženy přístup spolu s muži, podléhaly ženy značně odlišnému režimu. Dokonce i na liberální Oberlin College se například od studentek očekávalo, že se nebudou projevovat na veřejných shromážděních; navíc se od nich vyžadovalo, aby kromě sebe pečovaly i o své mužské kolegy; měly jim prát prádlo, uklízet pokoje a připravovat jídlo (Flexner, 1971). Jak na této, tak i prakticky na všech ostatních školách byli muži a ženy navíc

usměrňování do odlišných oblastí studia: muži se soustřeďovali na obory jako inženýrství, přírodní vědy, právo a lékařství, ženy naopak na *home economics* (nauku o ekonomickém vedení domácnosti), zdravotní péči a – jak už bylo řečeno – základní vzdělávání (Howe, 1984). Učitelství diplom fungoval až do hloubi 20. století jako jeden z mála kanálů vzestupné sociální mobility pro bílé i černošské ženy, rodilé Američanky i ženy z přistěhovaleckých rodin (Giddings, 1984).

Přesto získávaly některé ženy diplomy i v pro ně netradičních, respektive muži ovládaných disciplínách; často jim k tomu posloužily vysoké školy vyhrazené ženám. První takovou byla od roku 1834 Wheaton College v Nortonu ve státě Massachusetts. Na konci osmdesátých let 19. století vznikla síť elitních ženských škol, zvaná „Sedm sester“ (Mount Holyoke, Vassar, Wellesley, Smith, Radcliffe, Bryn Mawr a Barnard). Zvláště důležité bylo, že tyto školy poskytovaly ženám tradiční mužské kurikulum v podnětném prostředí, které sympatizovalo s jejich ambicemi a povzbuzovalo je ke kvalitním výkonům. „Tyto školy tak daly v devadesátých letech 19. století zrod jedné mimořádné generaci žen; žen, které – posilovány kolektivním životem na ženských vysokých školách – vyšly z těchto škol s cílem využít svého vzdělání způsobem překračujícím úzké meze dané tradiční ženskou domácí sférou úzce definovanou manželstvím“ (Schwager, 1987, s. 362). Mnohé z těchto žen se staly vůdčími osobnostmi nejrůznějších sociálních hnutí včetně hnutí za volební právo žen, které na počátku 20. století rychle sílilo. Významné procento z nich se dále vzdělávalo nebo vstoupilo do některé profese. Ani v době kolem poloviny 20. století, kdy – jak se za okamžik dočteme – celkové procento absolventek vysokých škol s doktorským titulem výrazně pokleslo, nepřestávaly ženské vysoké školy vychovávat řadu vynikajících studentek, které pokračovaly ve vyšším universitním studiu (Tidball, 1980).

4.1.1 Ženy, muži a školství ve dvacátém století

Důraz na masové vzdělávací programy nepolevoval ani v prvních desetiletích 20. století, kdy jej motivovaly obavy z důsledků vlny imigrace z Evropy. Zvláštní úsilí bylo věnováno tomu, aby se přistěhovanci naučili anglicky a získali alespoň základní schopnost číst a psát; podle názorů řady sociálních reformátorů mělo být vzdělání hlavní cestou k řešení sociálních problémů spojených se společenským prostředím imigrantů: chudoby, alkoholismu a delikvence mladistvých. Ve spojení s postupující industrializací měla tato politika za následek plynulý vzrůst ukazatelů školní docházky po celou první polovinu 20. století.