

## 8. RODIČE A DALŠÍ AKTÉŘI ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Mgr. Irena Smetáčková a PhDr. Lenka Václavíková Helšusová

Vyučovací proces netvoří pouze vyučující na jedné straně a žáci či žákyně na straně druhé. Chceme-li porozumět školnímu životu, musíme do našich úvah zahrnout také ostatní aktéry. Těmi jsou zejména rodiče žáků a žákyň. Ti se setkávají se školou prostřednictvím svých dětí každodenně a mají vůči škole mnohá očekávání. Kromě rodičů je však vhodné naše úvahy rozšířit také o zřizovatele škol, stát s jeho vzdělávací politikou, další školské instituce, do nichž studující po ukončení dané školy přecházejí, a zaměstnavatele. S výjimkou vzdělávací politiky, která bude předmětem následující kapitoly, se všem uvedeným aktérům budeme podrobněji věnovat zde.

### Rodiče žáků a žákyň

Z hlediska fungování školy jsou rodiče žáků/ůň zcela klíčovými partnery. V případě mateřských, základních a z větší části i středních škol jsou rodiče pro školu důležití coby **zákonní zástupci dětí**. Rodiče jsou za děti zodpovědní a dělají ve většině situací rozhodnutí spolu s nimi, respektive místo nich i proto, že děti samy v daném věku nejsou způsobilé se o některých věcech dobře rozhodnout. Škola musí s rodiči komunikovat, i kdyby nechtěla, neboť je nutné si od nich vyžádat stanovisko k řadě událostí počínaje školním výletem a konče psychologickým vyšetřením.

Partnerství mezi rodiči a představiteli či představitelkami školy je někdy obtížné právě z hlediska **vzájemného vymezení odpovědnosti za dítě a kompetencí**. Může zde vzniknout řada třecích ploch, kde si obě strany činí nároky, které jsou vzájemně neslučitelné. Může ale dojít také k situaci, kdy dítě zůstane v některých oblastech v jakémsi „vzduchoprázdnu“ – ani rodiče, ani učitelé/ky v dané věci odpovědnost nepřevzou. Často můžeme od vyučujících slyšet: „S tím už nic nezmůžeme, to si musí srovnat doma.“ Nebo naopak ze strany rodičů: „Dáváme dítě do školy, tak ať to tam vyřeší.“ Výzkumy i naše každodenní praxe nicméně ukazují, že nejen svou odpovědnost, ale i významný vliv mají jak rodina, tak škola.

V jiné, avšak snad ještě významnější rovině, jsou rodiče pro školu důležití jako **spoluvychovatelé dětí**. Školní vzdělávání nemůže probíhat úspěšně, pokud není doprovázeno podporou ze strany rodiny. Jestliže rodina a škola působí na dítě nejednotně, má to jednoznačně negativní důsledky na školní úspěšnost dětí. Pro ně představují rodina a škola dvě nejdůležitější prostředí a socializační instituce. V obou dítě tráví mnoho času a je v nich emocionálně zaangažováno. Ačkoliv je funkce i podoba školní a rodinné socializace ve většině aspektů odlišná, v životě konkrétního dítěte se tyto odlišnosti doplňují a vytvářejí zdravé napětí, které podněcuje osobnostní a vzdělávací rozvoj. Jestliže se ovšem toto napětí změní v nedorozumění či dokonce konflikt, dítě se s tím obvykle není schopno vyrovnat, a právě ono bývá zpravidla tím, kdo v dané situaci trpí. To si většinou obě strany – rodina i škola – uvědomují, a proto se v rámci svých možností snaží najít k sobě cestu. Odpovědnost na straně školy je pochopitelně o něco větší, neboť škola je (či by měla být) institucí profesionálů, kteří mají nejen osobní zájem, ale především odborné znalosti k tomu, jak děti vést. Platí však, že škola i rodina jsou v hledání a budování vzájemné komunikace ve značně odlišném postavení, a to bývá zdrojem řady nesouladů.

V čem se postavení rodiny a školy liší? Rodina představuje prostředí, v němž probíhá **primární socializace**. Ta je časově i významově prvotní. Dítě si jejím prostřednictvím osvojuje zcela základní normy, hodnoty, pravidla chování a informace, které jsou běžné v dané společnosti. Následně přichází do školy, kde začíná tzv. **sekundární socializace**. Ta předpokládá, že dítě má již zvládnuté základní návyky, je možné na ně navázat a pokračovat v hlubším seznamování se společností, která dítě obklopuje. Rodinná socializace však pokračuje i nadále, což znamená, že je nutné, aby se rodinné a školní působení sladilo. V opačném případě dochází ke konfliktu. Mnohdy je toto sladění problematické, protože hodnoty a normy, které uznává rodina, nemusí být ve shodě s tím, co upřednostňuje škola. Obtížná situace vedoucí ke školní neúspěšnosti dítěte nastává rovněž tehdy, když rodinná socializace připravila dítě v nižší míře nebo v odlišném zaměření na požadavky, které má vůči dítěti škola (Havlík, Koňa 2000).

Postavení rodiny a školy se liší dále v tom, na jakých principech a jakým způsobem funguje život v daném prostředí. **Rodina je založena na emocionálních vztazích a vysoké míře intimity. Každý člen rodiny je výjimečný. Naopak škola je postavena na neosobních, formálních vztazích**, které dovoluují vytvořit a vyžadovat jednoznačná pravidla chování (Štech 1997). Těmi se musí řídit všichni, bez ohledu na jeho/její osobní specifika. Všichni žáci a žákyně jsou si ve škole rovni a musí se v obdobné míře podřizovat existujícím pravidlům, například školnímu řádu. Při aplikaci neosobních pravidel vznikají mezi jednotlivými žáky a žákyněmi určité rozdíly, které souvisí například s jejich socio-kulturním zázemím nebo právě s jejich genderovou příslušností. V porovnání s rodinou, kde je důraz kladen na jedinečnost každého člověka, je i přesto pozice jednotlivých žáků a žákyň velmi blízká.

Rodina a škola se dále odlišují ve svém vztahu ke konkrétnímu žákovi či žákyni. Pro rodiče je dítě pokračováním jejich vlastních životů. Jsou tedy na budoucnosti dítěte, na jeho úspěších a štěstí **osobně zainteresováni** a přemýšlí o dítěti v **dlouhodobém horizontu**. Často již při narození dítěte rodiče spřádají sny o tom, jaké a čím dítě bude, až vyroste. Vytváří tím příběh rodiny, jehož je dítě další kapitolou. Přání a představy rodičů se obvykle liší v závislosti na pohlaví dítěte – pro chlapce jsou spojeny se silou a úspěchem, pro dívky s krásou a vztahy. Naproti tomu škola k dítěti přistupuje z krátkodobé perspektivy – **tady a teď**. Ačkoliv se snaží dítě vybavit pro úspěšný vstup do další životní etapy, podstata jejich přemýšlení o dítěti je zakotvena v přítomnosti nebo blízké budoucnosti. I tyto momentální představy jsou však genderované, např. od chlapců očekáváme zlobení, od dívek poslušnost. Dále platí, že přestože má škola o dítě zájem, nejsou obvykle vyučující na jeho osudu zainteresováni tak hluboce a osobně. Není to koneckonců ani možné, neboť žáků a žákyň, o něž vyučující pečují, je velké množství. Jednotlivé děti jsou tedy pro školu jedněmi z mnoha (Štech 1997). Vyučující zároveň nemá možnost svěřené děti tolik poznat, a pak je často hodnotí podle dílčích informací, často především známek a vhodného chování. Obě tyto roviny jsou u dívek a chlapců odlišné. Přistupuje-li pak vyučující k dítěti individuálně, může při tom zohledňovat zkrácené představy o dítěti svým dílčím a profesně posunutým pohledem.

Východisko, z něhož škola a rodina přistupují k dítěti, je tedy rozdílné. Oběma stranám jde o něco jiného. Obě se sice upínají na dítě a přejí si pro ně „to nejlepší“, avšak v pojetí každé z těchto institucí to znamená něco jiného. Zároveň je škola coby instituce vnímána jako garant správného vývoje dítěte. Prostřednictvím známků a žákyň jako by známkovala i rodinu, do níž dítě patří. Určitá mocenská nerovnováha zde hraje svou roli. Rozdíly mezi pojetími, co je dobré pro dítě, zakládá **potenciální konflikt**. Ten se stává pravděpodobnějším, pokud je mezi těmi, kdo reprezentují rodinu a školu (tedy rodiči a vyučujícími), socio-kulturní či genderová odlišnost. Jak konkrétně se genderová odlišnost ve vztahu mezi rodinou a školou může projevovat, bude demonstrováno níže.

Příčiny, podoba a důsledky konfliktu mezi rodinou a školou se liší v závislosti na tom, jaká je představa běžného fungujícího vztahu. Ta není stabilní, nýbrž se historicky vyvíjí. V současné době je ideálem vztah, v němž **rodina a škola jsou v relativně těsné a otevřené komunikaci**, setkávají se při formálních i společenských příležitostech, škola vyzývá rodiče ke spolupráci a ti se na rozhodování školy aktivně podílejí. Tento ideál našel dokonce institucionální a legislativní oporu ve zřízení tzv. **školských rad**, které školám kladou za povinnost s rodiči svých žáků/ůň úzce spolupracovat (Rabušicová 2004).

V minulosti však taková spolupráce vyžadována nebyla. Ještě po velkou část druhé poloviny 20. století **byla škola uzavřenou institucí jednoznačně oddělenou od rodiny**. Rodiče měli do školy přístup pouze v situacích, se kterými souhlasila škola, a ty se týkaly výhradně jednostranného informování o žákovských výsledcích. Postupně začali být rodiče vnímáni jako nezbytní partneři a začalo se volat po těsnějším vztahu mezi školou a rodinou. Otvírání školy rodičům však probíhalo velmi pomalu, neboť pro vyučující bylo (a dosud často je) obtížné nechat rodiče-laiky nahlédnout do školního života (Singly 1999).<sup>1</sup>

Rodiče, kteří mají o školním vzdělávání svých dětí jasnou představu a jsou vedeni odlišnými zájmy než škola, ale přitom s nimi jako laiky nemůže být vedena ryze odborná diskuse o cílech a metodách práce s dětmi, mohou vystupovat **nejen jako podpora, nýbrž také jako ohrožení učitelské profesionality**. Proces přibližování rodiny a školy proto trval velmi dlouho. Dnes přešel do další fáze tím, že požadavek spolupráce rodiny a školy se stal samozřejmou součástí pedagogického diskursu a zároveň se zakotvil ve školské legislativě. I přesto však vztah mezi školou a rodinou není snadno zvládnutelnou oblastí. O tom svědčí i výzkumy začínajících učitelek a učitelů, které ukazují, jak velký tlak vyučující z této oblasti cítí, jak silně ohrožující pro ně může komunikace s rodiči žáků/ůň být.

## Rodiče – matky a otcové

Hovoříme-li v souvislosti se školou o rodičích žáků/ůň, používáme obvykle množné číslo nebo neutrální označení rodina jako ve výše uvedených odstavcích. Dopouštíme se tím však nepřesností, které jsou významné právě z genderového hlediska. Rodinné zázemí žáků a žákyň mohou ve škole zastupovat různí lidé – matka, otec, starší sourozenci, prarodiče atd. Postavení každého z nich je specifické. Prarodiče mohou být školou akceptováni či dokonce vítáni, přichází-li si dítě vyzvednout z družiny. Významně starší sourozenci mohou být školou přijímáni, účastní-li se běžných třídních schůzek. Pokud však škola pozve rodinu na setkání, které bylo vyvoláno např. závažným kázeňským přestupkem dítěte, budou pravděpodobně prarodiče i sourozenci odmítnuti, protože situace si žádá klíčové výchovné aktéry – tedy rodiče.

Rodiči můžeme mluvit o matce nebo otci, případně oba dva zároveň. Výzkumy i každodenní zkušenosti vyučujících ukazují, že rodiče jsou nejčastějšími zástupci rodiny při jednání se školou. Matky a otcové se však neúčastní jednotlivých příležitostí k setkání ve stejné míře. **Ve většině situací komunikují se školou matky dětí**. Otcové se častěji dostávají do kontaktu se školou v rodinách, kde je více školou povinných dětí a v některých situacích dochází zároveň k jednání o více dětech, nebo v rodinách, kde má matka časově náročnější povolání. Dalším případem, kdy **otcové komunikují se školou častěji, jsou situace potenciálních či již probíhajících konfliktů** (Smetáčková 2004).

Jednou si s Terezou Kotrbou povídala její kolegyně Laďka o schůzce, kterou měla s rodiči Pavla Jičínského, žáka devátého ročníku. Pavel byl proslulý raubíř a žák se spíše horším prospěchem, avšak to, co mu chybělo na zodpovědném vztahu k učení, se mu dostávalo v sebevědomí. A stejně tak jeho rodičům. Se školou sice udržovali kontakt, ale ten nikdy nebyl příliš vřelý. Pavlova maminka pravidelně chodila na třídní schůzky, plnila, o co jí učitelé a učitelky požádali, ale když někdo vznesl vůči Pavlovi nějakou kritiku, bylo hned celá napružená. Jako by nechtěla připustit, že její syn není tím nejlepším a nejposlušnějším žákem. Mnohdy však musela uznat, že vyučující mají v hodnocení jejího syna pravdu. Při posledních třídních schůzkách tomu však bylo jinak. Třída se zrovna vrátila ze školy v přírodě, kterou provázela řada komplikací. Jedna z nich se týkala i Pavla. Mezi dětmi došlo ke ztrátě mobilního telefonu, který byl později nalezen u Pavla. Ten však tvrdil, že jej našel a chtěl jej vrátit, ale nevěděl komu. Ostatní děti se však domnívaly, že Pavel telefon ukradl. Třídní učitelka Laďka Políčková událost opatrně a pouze obecně, bez jmenování konkrétního žáka, otevřela na třídních schůzkách. Paní Jičínská, Pavlova matka, se však okamžitě ohradila: „To mluvíte určitě o našem Pavlovi. Ten je vždycky za nejhoršího, ale teď už to dostoupilo vrcholu. Pavel není žádný zloděj. Nemá zapotřebí krást mobily, vždy má sám nejnovější model.“ Paní učitelka ji požádala, aby svoji reakci nechala až na soukromé jednání. Domluvily se, že se sejdou druhý den i s Pavlem a vše proberou. Druhý den však paní Jičínská nepřišla sama, nýbrž s ní přišel její manžel. Pro učitelku Políčkovou to bylo překvapení – a ne zrovna příjemné. Ještě nikdy pana Jičínského neviděla, vždy do školy přicházela jen jeho žena. Paní Jičínská během setkání téměř nemluvila, zato pan Jičínský byl velice aktivní – mluvil velmi nahlas, používal silné výrazy a tvrdě se ohrazoval proti jakémukoli pokusu ze strany paní učitelky něco říci. Od začátku byl nabroušený a svým přístupem dával najevo nadřazenost. Paní učitelce Políčkové připadalo, jako by si na ni pan Jičínský

<sup>1</sup> *Stále je otevřenou otázkou, zda, v jaké podobě a v jaké míře je vztah mezi rodiči a vyučujícími optimální. O vhodnosti blízké až kamarádské komunikace existují mnohé pochybnosti.*

přišel dupnout z pozice mužské síly. Připadala si nepříjemně a ponížene. Neuměla pochopit proč, protože byla v právu a byla si jistá správností svého postupu. Naštěstí se však nenechala svými pocity příliš ovládnout. Chvilí poslouchala rozezleného otce a pak pevným hlasem konstatovala: „Pane Jičínský, stojím si za tím, co říkám. Těší mě, že se konečně poznáváme a že projevujete zájem o prospěch vašeho syna. Je mi jen líto, že přicházíte až ve chvíli, kdy se stalo něco nepříjemného; ráda bych vás vídala častěji. Vidím, že máte na syna velký vliv, a když budeme spolupracovat, jeho prospěch a kázeň se jistě zlepší. Pojďme si teď o tom v klidu popovídat.“

Konfliktní situace a situace významných zlomů ve vzdělávací kariéře dítěte jsou příležitostí pro projevení genderové hierarchie. Učitelské povolání ve většině případů vykonávají ženy. Pokud za rodinu běžně přichází na jednání se školou (např. na třídní schůzky) matka, a najednou v kritické situaci přichází otec, svědčí to o změně vnímání situace jak ze strany rodičů, tak i ze strany vyučujících. **Rodina pravděpodobně vyše na jednání otce proto, že od toho očekává lepší pozici.** S muži obecně se v naší společnosti pojí větší prestiž, moc a autorita než se ženami. Přišlo-li tedy na setkání otec namísto matky, je možné, že tím rodina získá určitou výhodu. Tu se mnohdy učitelky snaží vyvážit početní či mocenskou převahou tak, že k jednání přizvou kolegu/yni či přímo vedení školy.

Funkčnost této strategie ze strany rodin potvrzují reakce vyučujících. Ti často vnímají jednání s otci odlišně než jednání s matkami. **Mnohdy se cítí nezvyklou přítomností otců zaražení a volí méně standardní postupy chování.** Například je možné se setkat s již zmíněným přiváním dalšího účastníka/ice, nebo ve výjimečných případech dokonce s tím, že se na jednání usilovně připravují coby ženy, tj. kladou větší důraz na svůj vzhled (Smetáčková 2004). Tyto reakce svědčí o tom, jak odlišně je pro učitelky-ženy jednat s matkami či s otci. Otcové mohou vystupovat jako zdroj potenciálního ohrožení učitelské profesionality. Úmyslně se zde hovoří o učitelkách-ženách, neboť vůči mužům nevystupují genderové hierarchie tak příkře. Učitelé-muži vnímají sice přítomnost otců jako odlišnou od přítomnosti matek, ale ta je pro ně menším ohrožením než pro učitelky-ženy.

Obranou vůči útočnému vystupování rodičů (otců i matek, přičemž motivy i projevy jejich vystupování se mohou značně lišit) jsou sebejisté reakce vyučujících. Na jejich straně bývá výhodou, že mohou otázku, která vede k potenciálnímu konfliktu, podstatně lépe než rodiče posoudit v kontextu celé školní docházky a prospěchu dítěte. Klidné a sebejisté vystupování popř. odložení jednání do doby, než odezní prvotní prudkost, je zárukou zachování učitelčiny/ovy důstojnosti. V krajním případě lze přivolat kolegu či kolegyni jako svědky.

Zcela specificky se genderová očekávání projevují ve vztahu k neúplným rodinám. Pokud **je v rodině pouze jeden rodič** (ve většině případů matka), k výše popsaným strategiím nedochází. Tato matka či otec musí se školou komunikovat ve všech situacích, nemohou obvykle využívat výměnu rodiče (otce za matku) v situaci, kdy by tím podle svého přesvědčení mohli získat určitou výhodu. Rozdíl je také v tom, že vyučující na tyto rodiče nahlížejí odlišně. Často se lze setkat s názorem, že **tito rodiče v sobě jakoby zahrnují obě role – mateřskou a otcovskou.** Pro učitele/ky, kteří tak jako běžní lidé uvažují v genderových dichotomiích, se tím stávají méně čitelní a jednání s nimi může být dokonce nepříjemné.<sup>2</sup> Přitom však tyto rodiče pouze dovádějí do úplnosti zkušenosti většiny z nás. Je téměř vyloučené, aby člověk ovládal a měl osvojené pouze ty charakteristiky a vzorce chování, které jsou úzce svázané s představou ženy nebo s představou muže. Obvykle disponujeme širší paletou možného chování, které volíme podle situací. V některých situacích se ve vztahu k naší genderové roli chováme velmi tradičně, v jiných situacích přecházíme do genderově neutrálních či dokonce opačných způsobů chování. Každá situace je také okolím hodnocena různě rigidně – v některých případech se odchýlí od genderové role sankcionuje, v jiných případech se mu naopak nevěnuje téměř žádná pozornost (podrobněji viz kapitola Gender: Úvod do problematiky).

## Zřizovatelé škol

Dalšími partnery pro vedení škol a tedy zprostředkovaně i pro běžné vyučující jsou zřizovatelé škol. V současné době je většina základních škol zřizována obcemi a většina středních škol kraji. Vedle toho však existují i jiní zřizovatelé – např. církve, ministerstva, soukromé subjekty. Tento systém, který nastal v 90. letech v návaznosti na územně-správní reformu, má řadu výhod i nevýhod. Zřizovatelé jsou blíže konkrétním školám a mohou do řízení zahrnovat i lokální specifika. Na druhé straně však zřizovatelé škol jsou orgány samosprávné, pouze s částečnou odborností, čímž mohou vznikat různá nedorozumění v praktických záležitostech.

Z genderového hlediska je podstatné, že **obce i kraje, které jsou zřizovateli škol, vykazují nerovnoměrné zastoupení žen a mužů.** Část samospráv a většina úřadů, které rozhodnutí samospráv vykonávají, je v běžných zaměstnaneckých pozicích naplněna ženami. Na vedoucích pozicích však převládají muži. Zastoupení mužů je ještě vyšší v případě zastupitelstev, která jsou na rozdíl od úřadů politicky vzniklými organizacemi. Situace v těchto směrech je shodná v celé České republice. Například v krajských zastupitelstvech je průměrný počet žen 15 %. Nad touto hranicí je s 20 % Plzeňský kraj, s 18 % Jihočeský a Jihomoravský a se 17 % Liberecký kraj. Naopak výrazněji pod průměrem se nachází Pardubický kraj s 9 % žen, respektive 4 ženami mezi 45 zastupiteli (Václavíková Helšusová 2004)! Pokud ženy zastávají na obecních či krajských úřadech nebo v samosprávě některé mocenské pozice, jako jsou náměstkyně či vedoucí některých oddělení, pak dominantně u resortů, které mají na starosti školství a sociální problematiku. Je to způsobeno opět uplatňováním genderových stereotypů. Tyto dvě oblasti jsou muži, kteří jsou v politice zcela dominantní, i samotnými ženami vnímány jako pro ženy vhodné a jim vlastní. To je možné ostatně vidět i ve vládě a v Parlamentu ČR. Problémem pak je, že pokud jsou na těchto pozicích ženy, které jsou v mocenských příčích v politické sféře často vnímány jako slabší, získávají také méně výhod pro svůj resort, tedy pro školství.<sup>3</sup>

Výše uvedené údaje odpovídají i stavu na samotných školách, jak ukázala kapitola Pedagogický sbor.

<sup>2</sup> Rodiče žijící v neúplné rodině se ve vztahu se školou mohou potýkat i s jistým despektem ze strany vyučujících.

<sup>3</sup> Samozřejmě také záleží např. na politické příslušnosti. Více viz Rakušanová, P. (2004). *Analýza nízkého počtu žen v politických rozhodovacích funkcích*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.

Školství je celkově pracovní sférou s vysokým zastoupením žen. Jejich zastoupení se však snižuje v závislosti na vzrůstající pozici v rámci resortu či v rámci konkrétní organizace. Jedná se o tzv. efekt skleněného stropu a skleněného výtahu, který **ženy v jejich kariérním postupu brzdí a naopak muže v převážně feminizovaném prostředí podporuje k rychlejšímu a vyššímu postupu** (Kimmel 2000).

Nevyvážené zastoupení žen a mužů mezi pracovníky/icemi na školských odborech je potenciálním rizikem v prosazování genderové rovnosti. V rozhodování se totiž často řídíme našimi osobními zkušenostmi. V současné společnosti, která je hluboce genderově členěná, jsou zkušenosti žen a mužů odlišné. Muži procházejí obvykle jinými životními událostmi než ženy a jsou okolím vedeni k jejich jiné reflexi. V takovém případě je **genderově homogenní složení pracovních týmů nebezpečné**. Hrozí, že muži budou v rozhodování opomíjet skutečnosti spojené s ženským životním stylem či naopak a/nebo že budou posilovat genderové nerovnosti. Tomuto riziku se lze vyhnout uplatňováním tzv. **gender mainstreamingu**, který představuje zvažování dopadů každého dílčího rozhodnutí na ženy a muže ve snaze vyhnout se znevýhodnění jedné či druhé skupiny.

Zřizovatelé škol jsou velmi významnými partnery škol v mnoha ohledech, především jsou v nadřazené pozici. Navzdory vysoké autonomii jednotlivých škol dochází v různých oblastech k ovlivňování, které má někdy podobu příkazů, jindy podobu doporučení. Jednou z nejdůležitějších otázek řešených zřizovateli škol je výběr vedení školy. **Ředitel/ka školy prochází výběrovým řízením**, kde o něm/ní rozhoduje komise jmenovaná zřizovatelem školy. V tomto kontextu je klíčové, že ve vedení úřadů sedí ve velké části muži. Ti se tedy účastní výběrových řízení a vytváří tzv. **mužské sítě**. Ty představují formální i neformální spojení mužů zastávajících určité pozice, kteří se vzájemně podporují a v případě vybírání nového člena preferují a bezprostředně podporují muže, aby zachovali obdobnou atmosféru i po rozšíření skupiny. Existence mužské sítě vytváří bariéru v kariérním postupu žen a je jednou z příčin efektu skleněného stropu a efektu skleněného výtahu (o hlubších příčinách viz kapitola Gender: Úvod do problematiky).

Na škole, kde paní učitelka Tereza Kotrbová pracuje, se chystá výměna vedení. Současný ředitel odchází na jiné pracoviště a připravuje se výběrové řízení na nového ředitele či ředitelku. Když se to Tereza dozvěděla, polekala se, neboť si vzpomněla, jak takové výběrové řízení vypadalo na její bývalé škole. Dopadlo tak, že se rozhodla z té školy odejít, protože ředitel, který byl do funkce dosazen, podle ní prokazatelně vedl školu tou nejhorší cestou. Při debatě s kolegy a kolegyněmi jim vyprávěla, jak výběrové řízení probíhalo: „Ten ředitel byl učitelem z vedlejší vesnice. Nikdy nebyl ve škole příliš aktivní a ani se o něm krajem neneslo, že by byl nějaký výborný učitel. Všichni nás překvapilo, když se přihlásil do konkurzu. Pak nám ale došlo proč. On byl veliký sportovec, hrál fotbal, trénoval dorost a organizoval různé zápasy. Stejně jako lidé ze zastupitelstva. S většinou z nich se znal z fotbalového družstva – byli jeho spoluhráči nebo fanoušky. Ti mu řekli, ať se přihlásí, že ho znají, jak je organizačně zdatný a celkově rozumný člověk, že ho rádi podpoří. Do konkurzu se přihlásilo ještě pár dalších lidí, mimo jiné také dosavadní zástupkyně ředitele. Byla to dáma v letech, s ohromnými zkušenostmi a všichni jsme věděli, jak je pro školu důležitá, bez ní by snad ani neběžela, všemu rozuměla, všechno měla pod palcem, ale našla si i čas na popovídání s námi nebo s dětmi. Jenže ji na obecním zastupitelstvu neznali. Za školu vždycky jednal ředitel a její práce, i když byla tak důležitá, nebyla příliš vidět. Když přišla před komisi, která byla složená téměř výhradně z lidí kolem obcí podporovaného sportu, neměla šanci. Asi jí nechtěli ublížit, ale dali přednost tomu, koho znali a o kom si mysleli, že je dobrý manažer. Jenže se spletli – organizovat sportovní zápasy a vést školu je něco jiného...“

## Vyšší školy a zaměstnavatelé – kam děti odcházejí

Dalšími partnery škol jsou organizace, do nichž odcházejí žáci/kyně po ukončení stávajícího studia. Těmi mohou být buď další školy, nebo zaměstnavatelé, u kterých absolventi/ky začínají svoji profesní dráhu. Přes všechna specifika mají obě tyto navazující možnosti jednu společnou charakteristiku – **provádějí výběr uchazečů/ek**. Ten může být zatížen různými stereotypy, včetně genderových. **Jak se mohou genderové stereotypy projevovat v přijímání nových studentů/ek či pracovníků/ic?**

Každý výběr uchazečů/ek probíhá na **základě představy o ideálním člověku, který by měl výběrem projit**. Škola i zaměstnavatelé si vytvoří kritéria, kterými uchazeče/ky poměřují, a ta vycházejí z ideálních charakteristik. Například pro vyšší odbornou školu zdravotnickou tak může být ideálem člověk, který má hluboké znalosti z biologie. K jejich zjištění je vytvořen test, v němž je očekávána alespoň poloviční úspěšnost. Představa o ideálním studujícím, který výběrem zdatně projde, se tedy přetvoří v **konkrétní nástroje zjišťování úrovně jednotlivých uchazečů/ek**.

Ideální představa i konkrétní nástroje mohou bohužel vykazovat jisté genderové zatížení. To často vzniká z nevědomosti a z podcenění stereotypů. Vyloučit jejich vliv totiž předpokládá aktivní snahu a úmyslné prověřování našich očekávání z genderového hlediska. Všichni žijeme ve společnosti, v jejímž základu stojí mnohé stereotypy a je těžké se ubránit jejich vlivu. Snadno se tak může stát, že naše **apriorní představy o ženách a mužích jsou těmito stereotypy zatížené**. Například předpokládáme, že ženy jsou od své přirozenosti emocionální a orientované na vztahy, muži naopak racionální a orientovaní na neživý svět. Pokud takový předpoklad necháme proniknout do našeho rozhodování v rámci přijímacího řízení, bude nás to vést k automatickému odmítání dívek na technických oborech a chlapců na oborech sociálních (Smetáčková 2005).

Cílem každé školy je dobře připravit své studentky a studenty na další uplatnění. Školy se proto zajímají o přijímací řízení na další stupně škol i o přijímací řízení u zaměstnavatelů. Zaměstnavatelé někdy mohou i intervenovat do podoby studia na některých typech škol, pokud úzce spolupracují s vedením školy a jsou „pravidelnými odběrateli“ jejich absolventů. Následně se školy snaží vybavit své žáky/ně potřebnými znalostmi a dovednostmi vzhledem k obsahu i formě přijímacího řízení či požadavkům zaměstnavatele. Tím se však přizpůsobují i případným genderovým stereotypům, kterými může být přijímání zatíženo. To vede spolu s tím, že i vyučující na nižších stupních

škol tak jako všichni lidé v naší společnosti mohou být ve svých názorech i praktickém chování zatíženi stereotypy, **k prohlubování a reprodukci stereotypů v celém školském systému i navazující pracovní sféře**. Genderové diferenciaci v pracovní sféře a některé diskriminační praktiky jsou velice obsáhlým a dnes již i známým tématem. Škola by měla umět připravit dívky i chlapce na možné situace u přijímacích pohovorů do zaměstnání a upozornit je i na možná znevýhodňování, z nichž řada vychází z uplatňovaných genderových stereotypů, a naučit je ohrazovat se proti nim.

Co můžeme v této situaci dělat? Předně bychom měli své **vlastní postoje podrobit zkoumání, zda nevycházejí z genderových stereotypů**. Položme si otázky – jaká jsou naše očekávání vůči dívkám/ženám a vůči chlapcům/mužům? Spojujeme například a priori dívky s emocemi či s plíí a naopak chlapce s rozumem či logickým myšlením? Pokud ano, znamená to, že jsme pod vlivem genderových stereotypů a měli **bychom si připomenout konkrétní osoby z našeho okolí, které se těmto stereotypům vymykají** – líné dívky a nepřemýšlivé chlapce. Tím si potvrdíme neplatnost těchto stereotypů. Zároveň bychom se měli usilovně snažit při bezprostředním kontaktu s druhými (i během přijímacího řízení) **vyhýbat se stereotypním výrokům**. Je nepřijatelné například říci: „Jako správná žena se určitě budete chtít vdát a mít děti, ale kdo vám je bude hlídat, když budete chodit do práce?“ Snažíme-li se připravit naše žákyně a žáky na přijímací řízení, měli bychom je učit nejen zvládat zadané úkoly, ale také **o nich kriticky z genderové perspektivy přemýšlet**.

## NÁMĚTY K ZAMYŠLENÍ

- 1) Navštivte třídní schůzky a pozorujte, kolik z přítomných rodičů jsou matky a kolik otcové. Výraznou převahu pravděpodobně budou mít matky. Jaký to má důvod? Dále sledujte, zda se matky a otcové zapojují do jednání ve stejné míře a ve stejné podobě. Je v zapojení otců patrná menší znalost prostředí školy nebo se projevují stejně sebejistě jako matky? Lze vysledovat rozdíl v tom, jak matky a otcové hovoří o svých dětech? Z čeho pravděpodobně tento rozdíl může plynout? Promluvte si s vyučující/m o tom, jaké má zkušenosti s matkami a s otci. Mají vyučující představu o rodičích, které konvenují obvyklým genderovým představám o ženách a o mužích (např. ženy jsou více emocionální, muži více racionální)? Uvažujte, nakolik je to zobecňující představa a nakolik přesný popis zkušeností.
- 2) Oslovte děti a rodiče ve vašem okolí a zeptejte se jich na praktiky související se školní docházkou. Jak se rodina zapojuje do školních aktivit a do školní přípravy dítěte? Kdo nejčastěji dělá s dítětem domácí úkoly nebo je kontroluje? Kdo podepisuje známky či poznámky? Liší se zapojení matek a otců? Jaké to má podle daných lidí důvody? Uvažujte o tom, zda sdělené důvody (např. o psaní úkolů a učení se stará výhradně matka, neboť otec se vrací ze zaměstnání později) souvisejí s genderovým uspořádáním naší společnosti.
- 3) Zmapujte zastoupení žen a mužů v krajských a obecních zastupitelstvech ve vašem regionu. Liší se poměr žen a mužů podle funkcí a podle oborového zaměření? Přemýšlejte o možných dopadech nevyváženého zastoupení žen a mužů na školy. Uvažujte přitom koncept gender mainstreamingu.
- 4) Vedte rozhovor s ředitelem či ředitelkou některé základní nebo střední školy o tom, jak probíhal jejich výběr do funkce, na základě čeho prováděli oni sami vlastní rozhodování a jaké jsou jejich současné zkušenosti s výkonem funkce. Věnujte pozornost případným genderovým aspektům – například jaké bylo složení výběrové komise a jaké otázky výběrová komise kladla. Mělo podle daného ředitele či ředitelky na jejich dosazení do funkce a na její výkon vliv, že se jedná o muže, respektive o ženu? V čem by se situace lišila, pokud by byl/a vybrán/a kandidát/ka opačného pohlaví? Vnímají oni sami při své práci rozdíly při komunikaci s muži a se ženami?

## Literatura

- Kimel, M. S. (2000). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: MU.
- Rakušanová, P. (2004). *Analýza nízkého počtu žen v politických rozhodovacích funkcích*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.
- Singly, F. de (1999). *Rodina a škola*. Praha: Portál.
- Smetáčková, I. (2004). *Genderové strategie ve vztahu rodiny a školy*. In: *Pedagogika*, 34, 1.
- Smetáčková, I. (ed.) (2005). *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni*. Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.
- Štech, S. (1997). *Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy*. In: *Československá psychologie*, 41, 6.
- Václavíková Helšusová, L. (2004). *Ženy v krajské politice*. In: *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 4/2004.