

**Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta**

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

**VZNIK A VÝVOJ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH ŽEN  
NA ÚZEMÍ DNEŠNÍ ČESKÉ REPUBLIKY**

**ORIGINS AND DEVELOPMENT OF WOMEN EDUCATION  
IN THE CZECH REPUBLIC**

Magisterská diplomová práce

**Bc. Sabina Tumpachová**

Vedoucí magisterské diplomové práce: Mgr. Martin Fafejta, Ph.D.

**OLOMOUC 2015**

### **Čestné prohlášení autorky**

Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně, na základě vlastních poznatků a zdrojů uvedených v seznamu použité literatury a jiných zdrojů.

V Olomouci 27. března 2015

Bc. Sabina Tumpachová

.....

## **Poděkování**

S úctou děkuji vedoucímu práce panu Mgr. Martinu Fafejtovi, Ph.D.za odborné vedení této práce.

## **Obsah**

Úvod.....	5
1. Prvotní snahy o české ženské vzdělávání a jeho vznik .....	8
2. Původ českého ženského institucionalizovaného vzdělávání.....	13
3. Vznik českého ženského odborného vyššího a univerzitního vzdělávání .....	17
4. Počátky zrovnoprávnování ženského a mužského vzdělávání .....	29
5. Ženské vzdělávání v období socialismu.....	39
Závěr.....	45
Seznam literatury a jiných zdrojů .....	49

## Úvod

Sociální věda obecně (a sociologie obzvláště) stojí na základech, které vylučovaly ženy z objektu svého zájmu. „Klasická sociální teorie usilovala o pochopení změn souvisejících s industrializací, kapitalismem, urbanizací, racionalizací a modernitou (...), klasická tradice měla sklon spojovat tyto zkušenosti spíše s mužským než s ženským principem (...), v mnoha klasických pojednáních byly ženy obvykle spojovány s iracionalitou, tradicí, tělesností a soukromou domácí sférou“ [King 2005: 314], tedy se sférou, která v samotných počátcích sociální vědy nebyla ve středu zájmu vědců a vědkyň. Způsoby, jakými k vyloučení žen z pole zájmu sociální vědy docházelo, byly různé, nicméně se shodují v tom, že ženy byly spojovány se vztahy, jež ale ležely mimo moderní veřejné instituce, které sociální vědu zajímají [King 2005: 315]. Vzdělání rozhodně takovou veřejnou institucí je. Přestože dnešní sociální vědci a vědkyně jsou si vědomi významně odlišného vývoje společenského postavení mužů a žen a téma genderu se dostává do popředí zájmu nejen vědců a vědkyň z oboru gender studies, dosavadní české andragogické bádání specificky otázku vzniku a vývoje českého ženského vzdělávání příliš nereflektuje.

Vzdělávání a vědění obecně hraje v současné společnosti svou nezastupitelnou roli a hrálo ji i v minulosti. Jeho konkrétní role či funkce v politickém, sociálním a hospodářském kontextu je pro současné sociální vědce světového formátu v oblasti vzdělávání dospělých - stejně jako pro české andragogy - velkým tématem [srov. Liessman 2011; Illich 2005, Kopecký 2013]. Vzdělání a vzdělávání mohou reprodukovat sociální nerovnost a navíc otevírají závažné téma falešného pocitu osobní, individuální zodpovědnosti za vlastní status, který je pro současnou společnost se vzděláním nutně svázaný. „V dnešní době se vychází z toho, že člověk nese za své kvalifikace a kompetence zodpovědnost sám. (...) Jednotlivec si musí své učení zajišťovat ve vlastní zodpovědnosti, vzdělání mu přitom podá pomocnou ruku.“ [Beneš 2003: 41]. Tento přístup je jeden z mnoha důsledků stále narůstající individualizace společnosti. Nicméně přístup mužů a žen ke vzdělání, vůbec motivace ke vzdělávání nebo výběr oboru je genderovaný, tzn. odlišný u mužů a žen. Jedním z důvodů jsou dvě století odlišného vývoje vzdělávání žen a mužů. Tento rozdíl se nutně podepisuje na strategiích, které muži a ženy v oblasti vzdělávání volí a proto již jen aplikace základní

sociologické imaginace napovídá, že oblast vzdělávání nelze redukovat na individuální zodpovědnost jedince.

Kopecký [2013: 9] upozorňuje, že existuje silná vazba mezi vzděláváním dospělých a dalšími oblastmi společenského života a identifikuje proměnu současného vzdělávání dospělých, které se „částečně odklonilo od svých tradičních cílů orientovaných na podporu sociálních a kulturních změn, jako je demokratizace společnosti a emancipace znevýhodněných skupin. (...) Ukazují se rovněž paralely mezi analýzou vývoje vzdělávání dospělých a četnými popisy (...) trendů veřejných politik mimo politiku vzdělávací. (...) Za jednotlivými politikami pak vždy nacházíme nějaké představy o člověku a společnosti založené na sledování vybraných hodnot“ [Kopecký 2013: 10]. Více než dvě století, po která se ženské vzdělávání vyvíjelo, docházelo k významným změnám právě v oblasti očekávání, která jsou společností kladena na jednotlivce. Na českém území došlo ke změně systému z monarchie na republiku, následně ke dvěma světovým válkám a následoval komunistický převrat, který znamenal desetiletí totalitního útlaku. Přestože všechny tyto události měly významný vliv na vývoj české společnosti, je třeba se specificky zabývat vlivem těchto událostí na ženy jako na samostatnou skupinu, jelikož očekávání, která společnost od žen měla, se významně lišila po celou tuto dobu. Vztah mezi individuem a vzděláním se tedy historicky proměňoval. Na území dnešní České republiky je první iniciativa ke vzniku ženského vzdělávání spojena s ženským sociálním hnutím, které jej definovalo jako nutnost potřebnou k dostatečnému rozvoji národní hrdosti a vlastenectví [Bahenská 2005: 10]. Ve Spojených státech amerických je vznik ženského vzdělávání svázán s výchovou učitelek, které výchovou a vzděláváním připraví obyvatelstvo na industrializaci [Renzetti, Curran 2005: 125]. V západní Evropě, konkrétně ve Francii a Velké Británii, je pak vznik spojen s emancipací [Bahenská 2005: 10]. Právě různý původ prvotní motivace ke vzniku ženského vzdělávání dle mého názoru odpovídá tomu, co by mělo být předmětem andragogiky. „Jenom andragogika se zaměřuje na reálné procesy učení a na kurikulární jádro těchto procesů, čili na otázky rozvoje cílů, obsahů, metod a evaluace učení se dospělých ve společenském a historickém kontextu [Beneš 2003: 49]. Právě historický kontext je to, co ovlivňuje obsah a cíle vzdělávání.

Z tohoto důvodu považuji za relevantní aplikovat andragogické hledisko právě na otázku vývoje a vzniku vzdělávání dospělých žen, které vykazuje tolik odlišností od vzniku a vývoje standardního vzdělávání dospělých (mužů). Zatímco pro vědce a

vědkyně v rámci genderových studií je vzdělávající se žena jedním z předních témat, andragogové a andragožky ji opomíjí, přestože (nebo možná proto), že spadá do nad-kategorie „člověk“.

Dospělý člověk se dle Beneše [2003: 19-21] musel vždy učit, aby se přizpůsobil vlastní biograficko-vývojové změně stejně jako vývoji a změně společenské situace, proto mají jednotlivé systémy různých států odlišnou podobu, vyrůstají z odlišných základů. Cílem této práce tedy bude **zmapovat vznik a vývoj vzdělávání žen na území dnešní České republiky v jeho širším společenském kontextu**. Za účelem splnění tohoto cíle předkládám historický přehled vývoje proměn postavení žen v české společnosti se zvláštním důrazem na možnosti a motivace k jejich vzdělávání. Tento historický přehled je doplněn právě o analýzu širšího společenského kontextu, který vývoj ženského vzdělání ovlivňoval, přičemž důsledky tohoto vývoje pociťuje současná česká společnost dodnes. Práce je členěna do pěti kapitol chronologicky seřazených podle etap vývoje ženského vzdělávání. V první kapitole nastíním historické okolnosti, které vedly k šíření obecně emancipačních nálad v Evropě v důsledku Velké francouzské revoluce, přičemž uvedu i významné české osobnosti myslitelů a myslitelek, kteří na území dnešní České republiky otevřeli otázku vzdělávání žen už na přelomu 18. a 19. století. Druhá kapitola je věnována okolnostem vzniku prvních ústavů pro vzdělávání dívek a žen, které se objevují v první polovině 19. století. Ve druhé polovině 19. století, které je zmapováno ve třetí kapitole, dochází k významnému rozvoji institucionalizovaného ženského vzdělávání, během kterého kromě první vyšší dívčí školy vznikají i spolkové odborné školy a otevírá se první gymnázium. Čtvrtá kapitola seznámí čtenáře a čtenářky s první polovinou 20. století, která přinesla řadu historicky zásadních událostí a s nimi změny v postoji společnosti ke vzdělávání a zaměstnávání žen. Pátá kapitola shrnuje možnosti a okolnosti vzdělávání žen a dívek v období socialismu.

## 1. Prvotní snahy o české ženské vzdělávání a jeho vznik

Tato kapitola je věnovaná historickému kontextu otevření otázky vzdělávání širších vrstev společnosti vůbec. Pod silným vlivem osvícenství vznikalo společenské klima otevřené změnám včetně těch prvotně emancipačních. Vzhledem k cíli práce – zmapovat vznik a vývoj vzdělávání žen na území dnešní České republiky v jeho širším společenském kontextu – je tato kapitola důležitá, jelikož poukazuje na důvody, které vedly ke vzniku tohoto uvolněnějšího prostředí, ve kterém se mohly tyto otázky objevovat.

Ještě před prvními osvíceneckými tendencemi, které měly významný vliv na rozvoj vzdělávání dospělých, byla výchova v Evropě plně v rukou církve [Beneš 2003: 20]. Nicméně v 17. století právě osvícenství zaměřilo svou kritiku na církevní dogmata a na rozdíly ve společnosti, přičemž jeho stoupenci zpochybňovali předně přesvědčení, že hierarchické uspořádání společnosti je dané bohem. I přes to, že dogma o přirozené rovnosti všech lidí je jednou z hlavních tezí osvícenství, názor, že žena a muž jsou rovnocenné bytosti, se objevuje až koncem 18. století, a to spíše ojediněle [Malínská 2005: 9]. Fakt, že osvícenecký, humanistický ideál rovnosti lidí, od kterého začínají změny, které zapříčiňují významnou změnu v sociálním postavení žen, v sobě nezahrnuje předpoklad rovnosti mužů a žen, je jedním z momentů, na který je potřeba se zaměřit. Už na samém počátku snah o všeobecnou rovnost, mají ženy jinou výchozí pozici než muži.

Evropské sociální klima výrazně ovlivnila Velká francouzská revoluce (1789 - 1794), která nastavila směr vstříc industrializaci, ale i demokratizaci a emancipaci společnosti. Právě pod vlivem důsledků této revoluce dokonce na krátký čas získaly francouzské ženy volební právo [Malínská 2005: 10], nicméně revolucionáři byli orientováni na změnu spíše ve veřejném životě, do kterého žena v té době nepatřila. I přes silný vliv osvícenství a emancipační tendence byla v roce 1791 popravena Olympe de Gouges. De Gouges byla odsouzena a popravena za to, že nově schválenou Deklaraci občanských práv a svobod přepsala tak, že všechny práva a povinnosti z ní plynoucí přisoudila i ženám. V původním textu se totiž objevuje pojem člověk, který doplnila právě o pojem žena. První náznaky otevření otázky rovnosti mužů a žen se tedy objevily v období Velké francouzské revoluce a díky spojitosti s tímto historickým milníkem tak



měly vliv i na zbytek Evropy. Nicméně evropská společnost odpověděla zcela jednoznačně - odmítnutím.

O postavení ženy v české společnosti konce 18. a začátku 19. století vypovídá nový občanský zákoník z roku 1811, který s mírnými novelizacemi platil až do roku 1950. Ten uvádí, že „manželka je i v domácnosti pouze vykonavatelkou manželových příkazů, manžel byl hlavou rodiny, byl oprávněn vést domácnost, zastupovat manželku na úřadech a povinen jí poskytovat výživu“ [Malínská 2005: 9]. Ve stejné době významný představitel osvíceneckého hnutí Jean Jacques Rousseau v reakci na emancipační tendence upozorňuje, že „nejdůležitější prostředek ke společenskému, sociálnímu a mravnímu vzestupu jednotlivce je vzdělání“ [Malínská 2005: 10], ovšem jednotlivcem je v tomto případě míněn pouze muž, protože „veškerá výchova žen se musí vztahovat k mužům“ [Rousseau cit. dle Malínská 2005: 10]. Společnost se tak ocitá v jakémisi názorovém oxymóronu - na jedné straně Rousseau upozorňuje na důležitost vzdělávání jako prostředku k mravnímu vzestupu jednotlivce/muže a na druhé straně je feministka De Gouges popravena za pokus o otevření otázky rovnosti mužů a žen.

Paradoxně měla celá revoluční vlna na postavení žen spíše negativní dopad. Před Velkou francouzskou revolucí byl v Evropě v klasické, preindustriální společnosti důležitější sociální status než gender<sup>1</sup> a žena z vyšší vrstvy tak byla společensky výše postavena než muž z vrstvy nižší. Po Velké francouzské revoluci však začala sílit tendence nedělat rozdíly mezi vrstvami, a proto se ženy stávají homogennější skupinou, která má obecně nižší sociální status. Vztahy mezi lidmi tak určovaly dohody a nově právní ujednání a ne příslušnost k vrstvě [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 34]. Nicméně protože dohody a právní ujednání náležely plně do veřejné sféry, pro ženy samozřejmě neplatily.

Beneš (jak je již uvedeno výše) upozorňuje na politicko-hospodářský vývoj jako na příčinu odlišnosti ve vzdělávacích systémech v jednotlivých zemích [Beneš 2003: 20], proto je tento krátký historický přehled kontextu důležitý pro cíl této práce. I přes emancipační tendence, které bezpochyby pozitivně ovlivnily vzdělávání dospělých v Evropě i na území České republiky, nelze generalizovat. Společenská situace, byť

---

<sup>1</sup> V této práci je použit pojem gender ve smyslu *kategorie sociálního rodu podle příslušnosti k biologickému pohlaví*, a to i přes to, že ve sledovaném období tento pojem na území dnešní České republiky neexistoval a místo něj se používal pojem *pohlaví*.

stejná pro všechny obyvatele a obyvatelky, měla na ženy jiný vliv a vytvářela pro ně jiné podmínky pro život a tím i pro možnosti vzdělávání.

V roce 1774 byla v rámci reformy Marie Terezie uzákoněná povinná školní docházka pro chlapce a dívky od šesti do dvanácti let, přičemž pro dívky z chudších vrstev to byla první možnost vzdělání vůbec [Malínská 2005:12]. Chlapci měli v rozvrhu kromě trivia a náboženství latinu, kreslení, měřičství, zeměpis, dějepis a hospodářství. Dívky se (dle dostupných rozvrhů z roku 1788) věnovaly nejvíce ručním pracím, dále triviu a nejmenší prostor v rozvrhu zaujímal náboženství [Bahenská 2005: 28-31]. Zde můžeme sledovat prvopočátky budoucí genderové segregace oborů ve vzdělávání, jejíž důsledky pozorujeme dodnes.

Školská reforma, kterou zavedla Marie Terezie, stojí na počátku širšího vzdělávání dívek na území České republiky. Jejím cílem bylo zvýšení konkurenceschopnosti a samozřejmě hospodářský růst. Ovšem široká společnost tuto reformu nepodporovala, děti byly vnímány především jako pomocná síla v domácnosti a hospodářství. Podobně jako ženy i děti náležely do soukromé sféry a nikoliv do veřejné. Proto rodiče často nesouhlasili s povinnou školní docházkou nebo ji dokonce svým dětem znemožňovali. Ve školách se vyučovalo především německy, jelikož čeština byla oficiálně považována za jazyk podřadný [Malínská 2005: 13]. Z toho důvodu úroveň češtiny postupně upadala [Bahenská 2005: 10]. Během první poloviny 19. století (ale i později) se o vzdělávání pro ženy a dívky zasazovaly především soukromé subjekty, a to právě v souvislosti se zlepšením kvality znalosti češtiny a vůbec s vlastenectvím. Proto je vývoj požadavků českých žen na vzdělání odlišný od vývoje ve Francii a Británii, kde byl nárok na vzdělání jeden z prvních požadavků svébytného ženského hnutí. Důležitost ženského vzdělávání zdůrazňovala Magdalena Dobromila Rettigová (1785 – 1854), třebaže byla spíš zastánkyní tradiční (podřízené) role ženy v domácnosti i společnosti [Malínská 2005:16]. Vzdělání ženy mělo podle ní být orientováno na cíl být dokonalou hospodyňkou, manželkou a matkou, jelikož věřila, že toto vzdělání přinese ženě v rodině úctu a respekt, které mužům zabrání v alkoholismu nebo týrání [Malínská 2005: 17]. Kromě vydání *Domácí kuchařky* (1826) a didaktických povídek pro dívky, pořádala Rettigová i kurzy pro dívky, jejichž obsahem byla výchova k tzv. domácím ctnostem a k vlastenectví [Bahenská 2005: 16]. Pořádání kurzů pro dívky bylo poměrně novátorské, a přestože náplň kurzů jen potvrzovala tradiční roli ženy v domácnosti, jednalo se prosazování vzdělávání žen a

tento přístup byl neobvyklý. Byl to právě nacionalismus, který vedl ženy k tomuto vzdělání, jelikož právě jako matky a manželky měly svým chováním podporovat své skutečně veřejně činné manžely a vychovávat nové syny národa, nedocházelo tak ke skutečné emancipaci, ale spíše o nový kult tzv. společenského mateřství jakožto podstaty moderního ženství. Rettigová tak vědomě přijímá domácí sféru jako ženskou sféru, jako základ moderní měšťanské společnosti [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 43].

Nicméně i na území dnešní České republiky se již v první polovině 19. století objevují pokrokové názory na rovnost mezi muži a ženami, jejichž nositelem nemusí být ženské hnutí. Bernard Bolzano (1781 – 1848) byl dle Malínské [2005: 14] pravděpodobně první, kdo ve svých vysokoškolských přednáškách propagoval svůj názor o rovnosti mužů a žen. Již po třech měsících přednášek proběhl první pokus o jeho odvolání, o kterém bylo rozhodnuto přímo ve Vídni, nicméně podařilo se mu přednášet ještě 15 dalších let, než byl suspendován. Od zatčení mu pomohli přátelé, kteří ho v činnosti podporovali - Josef Dobrovský a Leopold Chlumčanský. Bolzano byl jedním z prvních propagátorů důležitosti vzdělání pro dívky a ženy. Ve své utopii O nejlepším státě popsal ženy jako absolutně rovné mužům a především uznal jejich schopnost se vzdělávat stejně jako muži. Ve svých přednáškách zdůrazňoval rovnoprávnost mužů a žen jak v rámci rodiny, tak v rámci společnosti obecně a upozorňoval na důležitost výuky v českém jazyce pro chlapce i dívky. [Malínská 2005: 15] Bolzano spojoval pokrok společnosti s rozvojem vědění, s rozvojem informovanosti občanů, a to pro muže i ženy.

Další významnou osobností období prvních snah o vzdělávání českých žen je Božena Němcová (1817/20? – 1862). V jejím názoru na postavení žen ve společnosti nalezneme nejen prvky osvícenství a nacionalismu, ale i opravdové ženské emancipace. Přestože sama pocházela ze středních vyšších vrstev, odmítala názor, že hierarchické rozvrstvení společnosti je přirozené nebo dané bohem, uvědomovala si, že lidé z nižších vrstev mají potenciál a nadání stejné jako ti z vyšších, jen nemají možnost jej rozvinout a uplatnit. Proto prosazovala myšlenku, že nižším vrstvám (mužům i ženám) by neměla být odepírána možnost kvalitního vzdělání. Vzdělané ženy a dívky podle ní měly zvýšit úroveň rodin, a tím i národa [Malínská 2005: 19].

Rettigová, Bolzano i Němcová tak stojí na samém počátku vzniku českého ženského vzdělávání, které se stalo relevantním tématem díky osvíceneckým a revolučním myšlenkám postupně šířeným Evropou. Do popředí se dostává vůbec otázka vzdělávání a jeho důležitosti, ať už v souvislosti se snahou o hospodářský růst nebo o národní sebeuvědomění. Obě tyto motivace jsou ze své podstaty orientované na vnější, veřejnou sféru sociálního života, proto v první polovině 19. století zatím nelze hledat bod vzniku českého ženského vzdělávání. Ženy v tomto období pro sociální vědu i společnost samotnou, stejně jako pro sebe samé, náleží do sféry domácí<sup>2</sup>, a proto se se zasazováním o jejich vzdělávání setkáváme spíše výjimečně. Vzdělávání žen má tak zatím neinstitucionalizovanou podobu a zůstává na úrovni provokativních myšlenek výjimečných myslitelů a myslitelek doby.

---

<sup>2</sup> Ženy do domácí sféry náleží i později, ve 20. století, nicméně pohled na domácí sféru se postupně proměňuje, ve 20. století nabývá domácí sféra na důležitosti a tím i na zajímavosti pro sociální vědu.

## 2. Původ českého ženského institucionalizovaného vzdělávání

Zatímco v první polovině 19. století se objevují první neformální náznaky, výjimečné osobnosti a projekty, které otevírají možnost ženského vzdělávání, tato kapitola je věnována počátku institucionalizovaného vzdělání žen a dívek, které je v Českých zemích navázáno na vlastenectví a na vzdělávání učitelek - tedy na rozvoj výchovy dětí. Vzhledem k cíli této diplomové práce - zmapovat vznik a vývoj vzdělávání žen na území dnešní České republiky v jeho širším společenském kontextu - je důležité uvést souvislosti a motivace, které vedly ke vzniku prvních škol pro dívky a ženy, a rovněž uvést to, které subjekty za vznikem stály. Druhá kapitola se tak zabývá okolnostmi, které vedly k založení prvních ústavů vzdělávání žen a dívek.

První oficiální snaha o institucionalizované dívčí a ženské vzdělávání je spojována s Karlem Slavojem Amerlingem (1807 – 1884) a s jím založenou školou Budeč. V roce 1842 ji otevřel za účelem podpory výchovy učitelů a o rok později jí rozšířil o dívčí oddělení. Jeho motivací bylo vzdělat vyučující, kteří budou vychovávat děti k vlastenectví v duchu nacionalismu. Nicméně považovat Amerlinga za jednoho ze zakladatelů institucionalizovaného ženského vzdělávání v českých zemích by bylo zkratkovité. Amerlingovou vizí bylo založit učitelský ústav a jako takový měla Budeč skutečně na několik let smysl, jelikož přednášek na ní pořádaných se účastnili především mladí učitelé. Emancipační ve smyslu zrovnoprávnění byla Budeč pro ženy jen minimálně, byly kolem ní soustředěny ženy, které se na svých vzdělávacích schůzkách věnovaly pěstování vlastenectví, společenské konverzaci a zcela výjimečně vlastním pokusům o literární tvorbu. Všechny tyto aktivity (a s nimi tedy i vzdělávání) ovšem byly ukončeny, jakmile se žena provdala. Je nutné ještě uvést, že všechny aktivity, byť byly mimořádně inovativní, měly velmi omezenou působnost a dostaly se k nim jen ženy z vyšších vrstev a progresivních rodin, pro které byla navíc geograficky dostupná lokalita Prahy [Bahenská 2005: 10-12].

Rovněž v Praze v domácnostech Fričových a Staňkových se už od roku 1837 pořádaly naučné přednášky pro ženy. Nedochovalo se o nich sice příliš informací, nicméně se předpokládá, že šlo v podstatě o společnost a témata podobné těm kolem Budče. Do této společnosti patřila i Bohuslava Rajská, teta Josefa Václava Friče, která sice přijala Amerlingovu nabídku na Budči vyučovat, protože to považovala za svoji povinnost jako vlastenky, nicméně odmítala návrhy na spojení s jejím vlastním

vzdělávacím ústavem, který v roce 1844 navštěvovalo 15 žaček. O její motivaci k podpoře vzdělávání žen a vlastní výuce dívek svědčí fakt, že už v roce 1839 založila Společnost dívek českých, jejímž účelem bylo vychovávat národu vlastenecky smýšlející matky a učitelky [Bahenská 2005: 13].

Bohuslava Rajská svým životním příběhem ilustruje maximum ženské vzdělanosti na jejím počátku, v první polovině 19. století, a zároveň poukazuje na společenský konflikt mezi ženstvím a vzděláním. Před sňatkem se plně věnovala vlastenectví a vzdělávání a tato činnost ji naplňovala, přestože si byla plně vědoma, že se jí může věnovat, právě proto, že je svobodná. Z dopisu Amerlingovi z prosince 1843 vyplývá, že přestože je pro ni její činnost v oblasti podpory vlastenectví a vzdělávání dívek a žen důležitá, je přesvědčena, že je v rozporu s povinnostmi, která jako žena má. Proto plánuje, že se jim přestane věnovat, jakmile se stane manželkou a následně matkou. Tyto tradičně ženské povinnosti jsou pro ni jako pro ženu natolik stěžejní, že je rozhodnuta se jim věnovat naplno a ne současně s nějakou další činností. V roce 1844 žádá František Ladislav Čelakovský Rajskou o ruku a ona nabídku k sňatku přijímá a své rozhodnutí odůvodňuje tak, že před sebou má důležitější vlastenecký úkol – nepečovat o vzdělání několika jednotlivkyň, ale o celý národ a to skrze plnou podporu svého manžela [Bahenská 2005: 19-20]. Příklad životní dráhy Rajské ukazuje na širší souvislosti této etapy ženského vzdělávání, vystihuje totiž důležitost vzdělání pro ženy a poukazuje na obsah vzdělávání, který měl v ženách podporovat jejich ženskost, případně je motivovat k zasazování se o vlastenecké cíle a ideály.

Fakt, že se dívky a ženy přestávají vzdělávání po svatbě věnovat, nebyl ze společenského hlediska problematický. V podstatně závažnější společenské situaci se naopak ocitaly mladé ženy, které se z nejrůznějších důvodů vdát nemohly. Podle dobových společenských očekávání měla dívka do manželství přinést věno, a pokud to pro ni nebylo možné, její společenská situace byla v podstatě neřešitelná. Jako pomocnice v domácnosti rodičů byla vnímaná jako přítěž, jelikož domácí práce nebyla hodnocena, protože se nedala vyčíslit penězi. Nemožnost vzdělání a kvalifikace pak neprovdané ženě nedovolovala získat práci, navíc obecně nebylo žádoucí ani společensky akceptovatelné být samostatná, aktivní [Bahenská 2005:13]. Otázka ženského vzdělávání má tedy další rozměr, a tím je společenské uplatnění žen, které se nestaly manželkami a matkami. Finanční zajištění dcer (at' už ve formě věna nebo ve formě financování života dospělé dcery) bylo pro rodiny problematickou finanční zátěží

po celé 19. století. Z toho důvodu byl sňatek vnímán mladými ženami i jejich rodiči jako životní cíl a skutečná práce žen (mimo domov a placená) byla považována za nevhodnou a zbytečnou [Bahenská 2005: 20].

Vzdělávání dospělých žen je v první polovině 19. století otázkou spíše výjimečných myslitelů a národních buditelů, týká se pouze bohatších měšťanských vrstev a téměř nemá jinou funkci a motivaci, než ženám dopomoci ke zvládnutí jejich úkolu – tudíž starat se o manžela, děti a domácnost, a tím podporovat národní sebeuvědomění, případně (dle vizí Rettigové) přispívat k omezování sociálně patologických jevů jako je alkoholismus nebo násilí v rodině. Původ vzdělávání dospělých (mužů) v andragogickém pojetí je datován rovněž do první poloviny 19. století a rovněž lze jeho kořeny hledat už v osvícenství.

Na samém počátku vzdělávání dospělých (mužů) se ale spíše setkáváme s pojmy *osvěta* nebo *lidová osvěta*, přičemž tyto pojmy odkazují k předávání nadřazené kultury méně vyspělému obyvatelstvu [Beneš 2003: 24]. Vzdělávání dospělých (mužů) tak sleduje jinou osu motivace pro jeho původ než původ vzdělávání dospělých žen. Ovšem i vznik vzdělávání dospělých mužů je spojen s národním obrozením, útlumem feudalismu, nástupem průmyslové revoluce. Nicméně kurikulum dospělých (mužů) se od vzdělávání žen liší. Svým zaměřením se specializují spíše na kulturu, politiku, divadlo, zpěv, ale i přírodovědu a hospodářsko-odborné vzdělávání zemědělců a řemeslníků [Beneš 2003: 28].

První známky vzdělávání dospělých mužů i žen na území dnešní České republiky lze datovat k začátku a první polovině 19. století, nicméně už od samého počátku lze vysledovat jednoznačný rozdíl mezi oběma. Zatímco přes zdánlivě stejnou motivaci (hospodářský růst a národnostní uvědomění) je ženské vzdělávání orientováno na podporu setrvání závislého postavení ženy, přednášky jsou orientované na neveřejnou sféru. Vzdělávání dospělých mužů je oproti tomu orientováno na politiku, divadlo a hospodářství, obory veřejné sféry. Z toho důvodu nelze nadále hovořit o jednotném vzdělávání dospělých na území České republiky, stejně jako na území jiných států. Proto je otázka vzniku a historie českého ženského vzdělávání relevantní pro současné andragogické bádání stejně jako pro další sociálněvědní bádání.

Pro dívku ve třicátých a čtyřicátých letech 19. století bylo nejpravděpodobnější, že pokud se jí vzdělání dostane, bude to vzdělání základní v rámci

dívčích tříd hlavních škol. Za výchovu dívek byly zodpovědné především matky. Dívky z bohatších rodin byly obvykle vychovány soukromým učitelem, následně v klášterních školách nebo soukromých penzionátech. Ve všech případech šlo ovšem o výchovu právě k vedení domácnosti, péči o děti a manžela, k reprezentaci ve společnosti. Právě tento typ výchovy a vzdělávání upevňoval postavení ženy v domácí sféře a zároveň znemožňoval uplatnění mimo ni. Společenské konvence měšťanských vrstev (zejména v úřednických rodinách) určovaly poznávací znaky měšťanského statutu. Těmi bylo například najímání výpomoci na domácí práce, i když je mohly vykonávat neprovdané ženy. Což vedlo k tomu, že právě v rámci těchto společenských vrstev se začínají objevovat názory prosazující nutnost prakticky využitelného vzdělání pro ženy [Bahenská 2005: 25-26].

Pro první polovinu 19. století je ideálním typem ženy manželka, vychovatelka budoucích vlastenců a sama vlastenka v ideálech, žena, která harmonizuje domácnost, a tím i svět [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 47]. I přes postupující ženskou emancipaci nebyla tehdejší česká společnost naladěná na revoluční tendence a i z veřejně aktivních žen byly oblíbeny spíše ty vdané, které se věnovaly dobročinnosti a bazarům. O skutečný obrat v chápání ženského poslání nebo postavení se tedy rozhodně nejedná.

Prvotní motivací ke snahám o vzdělávání žen tedy bylo vlastenectví. Vlastenectví a obecně tendence národa obracet se k sobě a hlavně pro sebe vychovávat budoucí česky hovořící a nacionálně smýšlející generace nejsou dostatečnou motivací a hnací silou pro rozvoj institucionalizovaného vzdělání dospělých žen ani dívek. Důraz na vzdělávání chlapců i dívek a nově i vzdělávání dospělých začíná být utilitaristický, což se u ženského vzdělávání objevuje zatím zřídka. Nicméně problematika ekonomické závislosti neprovdaných žen začíná otevírat utilitaristický pohled i na ženské vzdělávání, byť dosud jen na teoretické úrovni.



### **3. Vznik českého ženského odborného vyššího a univerzitního vzdělávání**

Tato kapitola pojednává o proměnách, kterými česká společnost a s ní i vzdělávání žen a dívek prošla ve druhé polovině 19. století. Jelikož v této době vznikají první ústavy výuky pro dívky zaštiťované soukromými subjekty, objevují se první formy organizovanějšího ženského hnutí. Tyto podmínky jsou pro rozvoj a hlavně směřování dalšího rozvoje českého ženského vzdělávání mimořádně významné, proto je tato kapitola také důležitá k dosažení cíle této diplomové práce: zmapovat vznik a vývoj vzdělávání žen na území dnešní České republiky v jeho širším společenském kontextu. Společenské změny, které s sebou toto období nese, se nesmazatelně podepsaly na podobě ženského vzdělávání u nás. Především v oblasti kontextu je důležité upozornit na fakt, že ještě stále je ženské vzdělávání postaveno mimo oficiální školský systém a podle toho také financováno, a to soukromými iniciativami, které si v lepším případě vydobýly příspěvky od státu. Druhá polovina 19. století pro Evropu znamená revoluci nejen v pojetí vzdělávání či vzdělávání dospělých. Březnové revoluce jen potvrdily a zesílily liberální myšlenkové proudy, v rámci kterých se objevují první pokusy zavést rovnoprávnost mužů a žen. Tyto události a nálady, které vyvolaly, měly přímý vliv na vzdělávání, a to jak dětí, tak dospělých. Ve čtyřicátých a padesátých letech považovala rakouská vláda české vlastenecké tendence za nevhodné a nebezpečné, a proto výrazně prosazovala intenzivnější poněmčování. Nicméně právě vlastenectví společně s orientací na demokracii a sociální citlivost položily základy dnešnímu českému školství. Pro vzdělávání dospělých žen v 19. a 20. století to ovšem hluboký význam nemělo. Obecně začaly být přijímány demokratičtější přístupy, v rámci kterých si i privilegované vrstvy začínaly uvědomovat, že sociální rozvrstvení není dané bohem [Malínská 2005:23].

V uvolněnější atmosféře druhé poloviny 19. století vznikají organizace jako jsou SOKOL (tělovýchova) a HLAHOL (zpěv), obecně začíná docházet ke spolkové činnosti [Štrbáňová 2012], v roce 1861 začíná vycházet první český politický deník Národní listy a dokonce první tzv. ženský časopis Lada [Malínská 2005:23]. Z důvodu zavádění rovnoprávnosti mezi českým a německým obyvatelstvem si i ženy začínají uvědomovat, že jejich situace není neměnná. Člověk 2. poloviny 19. století prochází krizí, kromě jiného byla narušena idea ženou chráněného domova a její mateřství ztrácí

na prestiži s tím, jak se snaží zapojit do veřejného dění [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 47].

Tyto faktory vedly k vytvoření prostředí, ve kterém se začíná rodit organizované české ženské hnutí. Na jeho počátku stojí ženy ze středních vrstev, díky kterým se hnutí dostává do podvědomí veřejnosti a tím do veřejné sféry. Pro rozvoj ženského vzdělávání má tato počáteční organizace ženského hnutí velký význam, protože hnutí se kromě charitativní činnosti věnovalo především otázce dívčího vzdělávání. To totiž od svého počátku bylo méně kvalitní než to chlapecké [Malínská 2005: 24]. Počátek druhé poloviny 20. století je významným milníkem ve vývoji českého školství. V roce 1848 rozhodl Ferdinand I. o zřízení první české školy v Praze a jednalo se o revoluční rozhodnutí. Pro dívčí vzdělávání je významné, že při hledání vhodné lokality bylo zohledněno i docházení dívek a také fakt, že ředitelem nově zřízené školy se stal Amerling [Bahenská 2005: 28]. V témže roce vešel v platnost Nástin základních zásad pro veřejné vyučování v Rakousku, který mimo jiné poukazoval na povinnost státu pečovat o výuku chlapců i dívek, praktický dopad tohoto prohlášení byl ovšem (alespoň na území dnešní České republiky) nulový. Rozvrh dívek a chlapců se i nadále velmi lišil. Dívky měly vyučovacích hodin obecně méně a některé předměty se v jejich rozvrhu nevyskytovaly vůbec. Příkladem může být psaní - zatímco pro krasopis byla hodinová dotace stejná pro chlapce a dívky, pravopisu a mluvnici se dívky oproti chlapcům věnovaly méně než polovinu času. Tzv. industriální vyučování (ruční práce jako je vyšívání) bylo určeno výhradně dívkám. Tento rozdíl byl odůvodňován přirozeně odlišným postavením a posláním dívky, která měla být vedena k domácí práci. Tehdejší společnost vnímala výchovu k vědomostem nebo ke čtení pro dívky jako zbytečnou [Bahenská 2005: 29-31].

Tereziánská reforma z roku 1744 sice zajistila státem garantované základní vzdělání všem chlapcům i dívkám, nicméně jakékoliv další vzdělávání bylo v první polovině 19. století zajišťováno soukromými subjekty - ženskými spolky, které měly velmi omezené finanční prostředky a k tomu ještě obtížně dostupnou kvalifikovanou a kvalitní pedagogickou základnu [Bahenská 2005: 156]. Pohled veřejnosti na ženské vzdělávání se lišil podle toho, do jaké míry bylo vzdělávání zaměřeno na činnosti, které byly považovány za typicky ženské. Výuka šití, ručních prací nebo ošetřovatelství byly považovány za přijatelné, cizí jazyky a kreslení byly tolerovány, ale výuka účetnictví byla přijímána s nelibostí [Bahenská 2005: 156].

Kromě obecné neochoty říšské vlády financovat dívčí vzdělávání měl na stagnující úroveň školství podíl i konkordát z roku 1855, který opět posílil vliv církve na vzdělávání [Malínská 2005: 24]. Když v roce 1864 byl patronát nad školami znovu převeden na obce, následovalo několik významných změn v oblasti vyučování. V roce 1866 byl schválen Zákon o rovnoprávnosti jazykové na školách, od roku 1869 směly na dívčích, ale i smíšených školách vyučovat i ženy, zatímco předtím mohly být jen soukromými učitelkami nebo v soukromých dívčích školách vyučovat ruční práce [Bahenská 2005: 32].

Jediná možnost jiného než základního vzdělání pro ženy a dívky, a to od roku 1842, tedy byla příprava na povolání učitelky. Nejprve šlo o devítiměsíční přípravný kurz, poté o dvouletý a následně čtyřletý kurz [Bahenská 2005: 33]. Dívky, které ve věku 12 nebo 13 let opouštěly farní nebo obecné školy, neměly v Českých zemích jinou možnost dalšího vzdělávání. Bohatší rodiny si mohly dovolit soukromého učitele nebo učitelku, případně zahraniční penzionát, ve většině (i movitějších rodin) se pro umožnění dalšího vzdělávání dávala přednost chlapcům. Argumentem byl fakt, že vzdělávání mělo mladému muži poskytnout kvalifikaci, která mu v budoucnu zajistí možnost sestru nebo sestry finančně zabezpečit. Obecně platila zásada, že rodiče, kteří mohou svou dceru finančně zabezpečit, jí spíše neposkytnou vzdělání, aby neubírala místo potřebnějším [Bahenská 2005: 33, 37, 39]. Zde je jasně patrný silící vliv utilitarismu, jelikož se o vzdělávání žen začíná hovořit ve spojitosti s jejich ekonomickou nezávislostí, i když pouze v případě, že nedostojí svého ženství a nestanou se manželkami. Pokud se ovšem rodina přeci jen rozhodla do vzdělání dcer(y) investovat, volila francouzské nebo švýcarské penzionáty. Naopak oblíbě se netěšily penzionáty německé. Ilustračním příkladem budiž studium dcery Riegrových (jinak vlastenců a propagátorů dívčího vzdělávání) ve Frankfurtu nad Mohanem. Kritici jej Riegrovým vyčítali jako pohrdání českými vzdělávacími ústavami [Bahenská 2005: 33]. Kromě utilitarismu stále tedy spojujeme dívčí a ženské vzdělávání především s nacionalismem.

V šedesátých letech se začínají kromě soukromých vzdělávacích ústavů pro dívky objevovat i spolkové dívčí školy a městské dívčí školy (částečně a plně financovány obcemi) [Bahenská 2005: 33]. Jak je již výše uvedeno, v roce 1861 vychází první číslo ženského časopisu Lada [Bahenská 2005: 35]. Titul samozřejmě přímo na ženské vzdělávání vliv neměl, nicméně jedná se o propojení domácí ženské

sféry se sférou veřejnou, a to jak formou, tak obsahem. Samotný fakt, že média začala svou pozornost a vliv cílit na ženy, je znakem počínajícího propojování obou sfér. Obsah byl orientován především na kulturní a společenské události, polovinu časopisu tvořila rubrika Feuilleton (informace o divadelních představeních, plesech, nových knihách, ale i novinky o školství, křížovky a rébusy), zbytek pak tvořily naučné články a básně i próza [Bahenská 2005: 36]. Nutno poznamenat, že následující ženské časopisy (až po ty současné) nebudou obsahově dosahovat takových kvalit. Samostatná praktická část *Lady*, která obsahovala především rady ohledně péče o domácnost, šití a módy [Bahenská 2005: 36] už opět směřuje pozornost žen do domácí sféry. Do veřejné sféry ženy v šedesátých letech pronikají i díky spolkovým aktivitám, nikoliv však jako formované ženské hnutí, ale se svými charitativními činnostmi: péčí o sirotky, sbírkami pro chudé, ošetřování nemocných a raněných. Příkladem může být významná pomoc s péčí o raněné vojáky z prusko-rakouské války v roce 1866 [Bahenská 2005: 36]. V šedesátých letech 19. století se pak rozšiřuje nabídka ženského vzdělávání o nově vznikající spolkové školy a o různé kurzy pro dívky a ženy, obojí se přitom specializuje na výchovu v tradičních ženských činnostech [Bahenská 2005: 156].

Právě do této atmosféry přichází Vojta Náprstek se svými novátorskými názory a přednáškami, jejichž sérii startuje v prosinci 1862 [Bahenská 2005: 36]. Jeho činnost je pro postavení a hlavně vzdělávání českých žen a dívek mimořádně důležitá, protože to byl právě Náprstek, který stál u zrodu Českého výrobního spolku, Amerického klubu dam, ale i prvního českého gymnázia *Minerva*. Přestože Náprstek byl přesvědčen o intelektuální rovnocennosti mužů a žen a o tom, že intelekt a potenciál žen je potřeba rozvíjet ve jménu pokroku [Malínská 2005: 25 – 26], v jeho případě a době ještě stále nehovoříme o rovnocennosti společenské nebo o prolomení bariéry domácí sféry. Své přednášky pro ženy zaměřoval i na propagaci technického pokroku, který může ženám výrazně ušetřit čas na domácnost, a ony se potom mohou věnovat vzdělávání.

V rámci českého ženského vzdělávání jsou šedesátá léta významným obdobím. V roce 1863 byla otevřena Městská vyšší dívčí škola, o dva roky později obchodní a průmyslová škola pro dívky a kurzy pro vychovatelky a ošetřovatelky, v roce 1868 pak proběhl první pokus (i když neúspěšný) o založení dívčího gymnázia [Malínská 2005: 25 – 31]. O vznik první vyšší dívčí školy na území dnešní České republiky se zasloužil Josef Wenzig, který byl poradcem pražského purkmistra pro školství [Bahenská 2005: 40]. Škola se původně měla otevřít už v roce 1862, nicméně její první ředitel Vilém

Gabler (Wenzigův přítel) si vymínil roční odklad, aby mohl nejprve v cizině načerpat inspiraci právě k vedení vyšší dívčí školy, jelikož ta pražská byla první svého druhu v Rakousku-Uhersku [Bahenská 2005: 42]. Bylo rozhodnuto, že „cílem školy nebude příprava k povolání, ale pouze vzdělání ženy pro potřeby rodiny“ [Bahenská 2005: 41]. Gabler dále trval na tom, aby se škola podobala velké rodině a byl přesvědčen, že škola nesmí v dívkách potlačovat jemnocit jakožto vlastnost pro ženu esenciální [Bahenská 2005:43]. O důrazu kladeném na výchovu k ženskosti v její tradiční formě svědčí i způsob, jakým Marie Riegrová-Palacká (další Wenzigova přítelkyně) přistupovala k výběru učitelek. Kromě zaměření se na zkušenosti ve školství, znalost češtiny a francouzštiny, pro ni byla důležitá i právě ideální míra ženskosti. Z jejích poznámek z pohovorů vyplývá, že překážkou pro přijetí mohl být příliš atraktivní vzhled ve spojení s koketností, ale naopak i neatraktivní vzhled v kombinaci s ne příliš milou povahou [Bahenská 2005: 44]. Přestože bylo založení vyšší dívčí školy důležitým krokem v institucionalizovaném českém ženském vzdělávání, samotná škola měla jen minimální dopad a působení. Městskou vyšší dívčí školu navštěvovaly žačky především z Čech a Moravy, ale studovaly zde i dívky z Bulharska a Rumunska [Malínská 2005: 25]. Přibližně 74 % žaček bylo z Prahy [Bahenská 2005: 45]. O vlivu na celé české území se tedy zatím rozhodně hovořit nedá. Tato škola si zakládala na kvalitě pedagogické práce a moderních vyučovacích metodách, nicméně právě v souvislosti s tím, že nebyla financována státem, kladla na své studentky nemalé finanční nároky. Tato škola neměla za cíl být školou odbornou a připravovat své studentky na povolání. Jelikož její žákyně pocházely výhradně z dobře finančně zajištěných rodin, nebyla zde potřeba přípravy k povolání. Vilém Gabler, jakožto první a dlouholetý ředitel ústavu ve svém prohlášení o ideálu, ke kterému jeho škola směřuje a o cíli, který si klade, napsal: „Vychovati mládež ženskou v duchu lásky, pokládali jsme na tomto ústavu vždy za svůj hlavní úkol; snažíme se pěstovati v útlých duších svých žákyň ušlechťující city vzájemné laskavosti, upřímné úslužnosti a přátelské důvěry; hledíme v nich vzbuditi náležitý smysl pro onen duch rodinný, který ve štěstí a spokojenosti druhého nalézá pramen spokojenosti a blaženosti vlastní“ [Gabler cit. dle Bahenská 2005: 157]. Přestože bylo založení Vyšší dívčí školy královského města pražského významným milníkem v oblasti institucionalizovaného dívčího a ženského vzdělávání v Českých zemích, její působnost byla omezená a v oblasti kurikula vůbec nebyla progresivní. Ženské vzdělávání je pak motivováno cílem vychovat z dívek poslušné a spokojené manželky a utvrdit je v jejich tradiční roli plně náležející do domácí sféry, jelikož

v případě tohoto ústavu není vzdělávání spojováno ani s utilitarismem, ani s vlastenectvím.

Opačným směrem se pak v sedmdesátých letech 19. století vydávají školy vznikající při nově vznikajících ženských spolcích [Bahenská 2005: 157]. Vliv spolkové činnosti na vyšší ženské vzdělávání potvrzuje i fakt, že právě při Českém výrobním spolku vzniká v roce 1865 první dívčí průmyslová škola, která umožňovala vzdělání ženám i dívkám z nižších vrstev, jelikož na rozdíl od první vyšší dívčí školy umožňovala prominutí školného [Malínská 2005: 26]. V případě těchto škol opět spojujeme ženské vzdělávání s utilitarismem. Jelikož většina žen, když už byly nuceny hledat pracovní uplatnění, volila zaměstnání časově a fyzicky nenáročné, využívaly nabídek nově vznikajících spolkových odborných škol. Na obchodnicko-průmyslové škole Ženského výrobního spolku českého, kterou založila roku 1871 Karolína Světlá, se mohly dívky a ženy vzdělávat a odborně připravit na povolání švadleny, ošetrovatelky, ale i účetní a prodavačky. Světlá pak na rozdíl od Gablera zdůrazňovala sociálně solidární rozměr ženského vzdělávání a aktivně se zasazovala o to, aby její škola nabízela opravdu užitečnou alternativu dívkám a ženám, které se neprovdaly [Bahenská 2005: 157].

První dívčí gymnázium mohlo vzniknout už v roce 1868, nicméně k zápisu se dostavily jen dvě zájemkyně [Bahenská 2005:38].

V sedmdesátých letech opět získávají vyšší pravomoc nad vzděláváním obce a také se zvyšuje počet samostatných dívčích škol. Zároveň nabývají významu vyšší odborné dívčí školy a vznikají i mimo území Prahy (školy hospodyňské v Chrudimi, Lounech, Německém Brodě a Stěžerech) [Bahenská 2005: 33 - 34]. Kromě rozvoje ženského vyššího vzdělávání lze od druhé poloviny sedmdesátých let pozorovat pozitivní trend v oblasti základního vzdělávání. Zatímco v šedesátých letech a v první polovině let sedmdesátých navštěvovalo základní školu přibližně o tisíc pět set dívek méně než chlapců, ke konci 70. let se tento rozdíl snižuje na přibližně 400, přičemž pozitivní trend se drží až do konce 19. století [Bahenská 2005:36].

Důležitost zachování tradiční ženské role pro vzdělávání mimo jiné ilustruje fakt, že v roce 1872 byl díky ohrožené kvalitě výuky ručních prací zřízen Komitét pro dozor nad vyučováním ručních prací ženských. Iniciátory byla městská rada spolu s křesťanským Spolkem sv. Ludmily [Bahenská 2005: 47].

Kromě oficiálních postojů k ženskému vzdělávání se začínají ojediněle objevovat i více emancipační hlasy, které se vyslovují pro vzdělávání a následnou samostatnou kariéru žen. Jedná se o názory spisovatelek, malířek, zpěvaček [Bahenská 2005: 40-41]. Příkladem může být Karolína Světlá (1830 – 1899), která se systematicky a dlouhodobě zasazovala o změnu sociálního postavení žen. Na rozdíl od vlasteneckých motivů nebo obecně od motivů, které ženy (byť vzdělané) směřovaly opět pouze do domácí sféry, Světlá poukazovala na fakt, že vzdělání žen a dívek nedosahuje svého efektu – pomoci jim najít si zaměstnání, tím se osamostatnit a tím získat lepší postavení ve společnosti [Bahenská 2005:52]. Světlá tak zastupuje nově vznikající argumentační linii pro vzdělávání dospělých žen nejen za účelem zvýšení jejich kompetencí v domácnosti, ale i za účelem jejich lepšího postavení ve společnosti.

Světlá měla pro vybudování svého názoru ovšem jiné základy než bylo dostupné vzdělání. I když absolvovala základní vzdělání (v němčině) a její rodiče nepovažovali další vzdělání za důležité, měla výjimečnou příležitost rozšířit si obzory a vzdělávat se mimo institucionální možnosti tehdejšího ženského vzdělávání. Se svými rodiči bydlela v ulici, kde sídlilo policejní komisařství. Zde také bydlel policejní komisař Josef Kreuzmann, který byl známý svým otevřeně projevovaným negativním názorem na postavení ženy ve společnosti. Jelikož si byl vědom intelektuální kapacity Světlé (tehdy ještě Rottové), podněcoval ji k zájmu o zakázanou německou literaturu a plně jí podporoval, aby své studijní nadání rozvíjela [Špičák 1962 cit. dle Malínská 2005: 29]. Tehdy třináctiletá Světlá tak měla možnost číst německé vlastenecké básníky, kteří ostře odsuzovali nadvládu tyranů, šlechtu a církev. Na základě studia literatury a vlastních zkušeností si postupně vytvářela názor na postavení a roli ženy ve společnosti. Úmrtí jediné dcery a nalezení sebenaplnění v práci jí v názoru, že žena může najít uplatnění a i pocit spokojenosti nebo štěstí i mimo domácí sféru, jen utvrzovaly. Později ji ke psaní i dobročinnosti přibyla ještě funkce starostky Ženského výrobního spolku. Nutno podotknout, že ve svých aktivitách pokračovala i po svatbě, a to za podpory svého manžela [Malínská 2005: 29-30]. Světlá tak vytvořila základy filozofického pojetí ženské otázky, když prosazovala názor, že emancipace by měla ženám poskytnout možnost přijmout zodpovědnost za svůj život a samostatně o sobě rozhodovat. Vzdělání pro ni tedy mělo hlubší smysl než jen kvalifikace dokonalé ženy v domácnosti. Proto je její činnost a škola, kterou založila pro andragogiku důležitější než Gablerova Vyšší dívčí škola královského města pražského - vzdělávání žen na

území Českých zemí usazuje do nového kontextu, do kontextu humanistického ideálu emancipace, svobodného rozhodování žen o sobě samých a do kontextu utilitaristického pojetí vzdělávání, v rámci kterého nabízí ženám alternativu k přežívání ve společenském ústraní, když jim umožňuje vzdělání, které je kvalifikací pro výkon povolání.

Kolegyní v emancipačním hnutí a názorovou příznivkyní byla Světlá Eliška Krásnohorská (1847 - 1926). Ta sice měla možnost rozvíjet svůj intelekt na soukromé škole a následně i pomocí diskuzí se svými bratry, nicméně na rozdíl od pozitivního vlivu Kreuzzmana na Světlou, na Krásnohorskou působil spíše negativní vliv výchovy rodičů. Ti ji vychovávali v tradičním systému hodnot a ve výchově zdůrazňovali podřízenou roli ženy. Fakt, že se během dlouhých diskuzí intelektuálně svým bratrům vyrovnala, v ní pomohl vybudovat názor, že žena není méněcenná [Malínská 2005: 33]. Stejně jako Světlá tak považovala vzdělání za nástroj emancipace žen a změny jejich postavení ve společnosti. Krásnohorská se ve svých názorech na emancipaci neobracela k utilitarismu a argumentační linii ekonomicky nezávislých žen. Prosazovala názor, že v pokrokové době není možné, aby celá polovina lidstva (ženy), která je vybavena pro vzdělání, práci i životní svobodu stejně jako muži, neměla právo se vzdělávat a následně podílet na veřejných záležitostech [Malínská 2005: 33].

Krásnohorská jako jedna z prvních prosazovala názor, že je nutné, aby se vzdělávaly všechny ženy. A to včetně těch, které se po absolvování základního povinného vzdělání chtějí plně věnovat péči o domácnost. Soustavně také upozorňovala na nízkou a upadající kvalitu vzdělávání dívek a zdůvodňovala ji mimo jiné i neodpovídající motivací dívek. Ty byly podle ní podstatně méně motivované se studiu věnovat než chlapci, a to především proto, že věděly, že své znalosti nebudou moci nikdy využít. Navíc vzdělaná žena nebyla společností dobře přijímána [Malínská 2005: 34]. Krásnohorská tak otevírá dvě témata, která se dosud ve vzdělávání českých dívek a žen neobjevují: rozšíření vzdělanosti dívek a žen i přes jejich nezájem a s tím související motivaci dívek ke vzdělání. Ve svých úvahách dochází k závěru, že problematika všeobecně nízké úrovně vzdělanosti českých žen a dívek není zapříčiněna pouze nízkou kvalitou výuky. Jako hlavní příčinu identifikuje motivaci dívek. „Mnohá, když v šestnáctém roce ze školy vystoupí, neví více než dobrý dvanáctiletý student. Nenásleduje z toho však, že dívkám schází nadání, láska a vytrvalost ke studiu; schází jim toliko chuť, kterou jim předsudek všeobecný záhy musí odejmout, a těm, které



navzdor všemu chuť a lásku k vědám zachovaly, schází přísná škola a hlavně podnět (...). Jakmile se však řekne ženštinám, že jsou jim dokonalé vědomosti právě tak potřebny a užitečny jako mužům, (...) otevře se jim přístup ke všem odborům duševní práce (...), bude možno posoudit svěžest, vnímavost a pružnost ženského ducha (...). Dívky nevědí, proč by se učily. Každý činí jen to, v čem spatřuje svůj prospěch; nenamáhá se ani tělesně, kdo nemá proč“ [Krásnohorská 1873 cit. dle Malínská 2005: 34]. Krásnohorská vystupovala ostře proti oblíbenému argumentu, že zvyšování podílu vzdělaných žen povede k dalšímu navyšování nezaměstnanosti [Malínská 2005: 34]. Naproti tomu staví problematiku ženského vzdělávání a emancipace jako otázku modernizace a pokroku společnosti a její další mravní vývoj [Malínská 2005: 36], přičemž otázka emancipace žen se na konci 19. století v podstatě rovná otázce ženského vzdělávání. „Tím, že nebylo ženám umožněno studium na středních (v minulosti, pozn. autorky) a vysokých školách, bylo jim upíráno nejpřirozenější lidské právo svobodně rozhodovat sama o sobě“ [Krásnohorská 1881 cit. dle Malínská 2005: 36].

Ve druhé polovině 19. století se rozvíjí odborné střední školství, přičemž školy (nejen ty dívčí) jsou zřizovány především spolky a nadacemi. Střední obchodní a průmyslová škola byla v Praze založena Ženským výrobním spolkem už v roce 1872 a v roce 1882 dostaly absolventky možnost získat licenci, na základě které mohly provozovat živnost [Malínská 2005: 39]. Na podnět starosty Tomáše Černého ve spolupráci s Marií Riegrovou-Palackou byla v roce 1884 otevřena první dívčí průmyslová škola v Praze. Zde se dívky mohly vyučit v oborech šití nebo základy domácího hospodaření. O osm let později v roce 1902 byly sloučeny denní a večerní kurzy a absolventky získaly právo samostatně provozovat živnost ve vystudovaném oboru [Malínská 2005: 38]. Přestože tyto školy byly pro většinu dívek nedostupné, stávají se pro české ženské vzdělávání důležitým milníkem. Oborově stále orientují dívky a ženy směrem k domácí sféře, k tradičním ženským rolím. Nicméně možnost provozovat živnost a tím přispívat do rodinného rozpočtu nebo se v případě nutnosti finančně osamostatnit, je významným krokem k vystoupení z domácí sféry a prolomení hranice té veřejné.

Ženské vzdělávání tak má přímý vliv na společenské postavení ženy, a proto je zásadním tématem nejen pro genderová studia a sociologii, ale i pro andragogiku.

V roce 1890 zakládá Krásnohorská Spolek pro ženské studium Minerva, přičemž její hlavní motivací bylo přesvědčení, že maturita otevře dívkám a ženám možnost vysokoškolského studia. Tato snaha se u veřejnosti nesetkala s podporou, naopak mnoho pedagogických i vědeckých kapacit veřejně zaujalo konzervativně negativní postoj. Co se ovšem mění, to je argumentační linie odpůrců. Ti už upouštějí od přesvědčení, že žena je skutečně méněcenná a že nerovné uspořádání je dané bohem a svůj nesouhlas s emancipací žen opírají o strach z konkurence mužů a nedostatku pracovních míst [Malínská 2005: 39]. Dne 11. března 1890 byla říšské radě předána žádost o povolení k založení prvního dívčího gymnázia Minerva, které bylo tedy téhož roku skutečně založeno [Malínská 2005: 40].

Významnou roli sehrál Tomáš Garrigue Masaryk, který myšlenku ženské emancipace neúnavně podporoval. Jeho názory na ženy byly koncem 19. století opravdu progresivní. Věřil, že kromě fyzických dispozic jsou si muž a žena rovni a prosazoval rovnost mezi mužem a ženou v domácí sféře (mezi manželi) i v té veřejné (rovnost kulturní, právní a politickou). Jeho názor na nutnost změny v sociálním postavení ženy je v souladu s humanismem a demokratiem, ve které věřil a podle kterých řídil své politické snažení. Byl si vědom demografických, ekonomických, politických a sociálních změn, které v Evropě rychle narůstaly a o to usilovněji se zasazoval o vzdělání celé společnosti. Podle něj se s těmito změnami lépe vypořádá pouze vzdělaná společnost [Malínská 2005: 41].

V souladu s požadavkem na navyšování vzdělanosti byla v listopadu 1981 podána petice spolku Minerva (se 4810 podpisy [Bahenská 2005: 131]), ve které byl vznesen požadavek na možnost studia na lékařské a filozofické fakultě Karlo-Ferdinandově univerzitě. O něco dříve, konkrétně 28. října, vyzval jeden z poslanců vládu, aby nadále neodpírala finanční podporu gymnáziu Minerva, které vykazuje více než uspokojivé studijní výsledky. 30. října přednesl Masaryk významný projev, ve kterém zdůraznil potřebu rozvoje dalšího ženského vzdělávání. Svůj názor hned na úvod projevu podpořil typickým argumentem, který provází celý vznik ženského vzdělání: fakt, že jsou to ženy, které vychovávají děti a tím další generace spoluobčanů. Ve svém projevu prosazoval přístup žen a dívek na střední a vysoké školy a rovněž upozornil na tristní situaci financování českého ženského vzdělávání a neodpovídající podíl státu na něm [Malínská 2005: 42]. Pozitivně na jeho projev zareagoval vídeňský ministr pro vyučování Paul Gautsche von Frankenthurn. Ten se snažil upřít pozornost

vlády na vzdělávání žen ze dvou důvodů. Prvním je otázka vzdělávání žen obecně a druhým otázka finanční nezávislosti žen. Ve svém projevu pak podpořil možnost pro ženy vzdělávat se v lékařství. V tomto případě byla argumentační linie postavena na schopnosti žen lépe porozumět vlastním tělům. [Malínská 2005: 43]. Gautschův názor je jen příkladem pozitivního ohlasu na Masarykovy názory na vzdělání. I přes odpor konzervativní části vlády byli novátorští čeští poslanci schopní prosadit výjimečná povolení pro několik absolventek Minervy, aby mohly od roku 1895 navštěvovat Karlovu-Ferdinandovu fakultu, ovšem pouze jako hospitantky, bez možnosti skládat zkoušky. O dva roky později byla ženám povolena i hospitace na filozofických fakultách c. k. univerzit. V roce 1900 nastává skutečný zlom, když je ženám povoleno skutečně studovat lékařství na lékařských fakultách a farmacii na filozofických fakultách [Malínská 2005: 43]. I přes významný rozvoj, kterým české ženské vzdělávání během 19. století prošlo, navštěvovalo po povinné osmileté školní docházce měšťanskou školu jen přibližně 8 % dívek [Malínská 2005: 91].

„Úsilí žen, směřující k rovnoprávnému přístupu ke vzdělání, bylo nejzávažnějším aspektem českého ženského hnutí. V pramenech a v literatuře existuje dostatek důkazů, jež vypovídají o obtížnosti dosáhnout tohoto legitimního a obecně prospěšného cíle“ [Malínská 2005: 43]. V centru zájmu vznikajícího českého ženského hnutí je po celé devatenácté století právě vzdělávání žen a dívek. Nejen proto je pro feminismus a následně pro genderová studia otázka vzniku a vývoje vzdělání českých žen mimořádně důležitá. Právě přístup ke vzdělání podpořil začátek postupného vymanění se žen z nerovnoprávného vztahu v manželství a rodině. „Díky hlubším znalostem a dovednostem byly schopny uplatňovat větší iniciativu, s čímž často souvisela ekonomická a existenční samostatnost“ [Malínská 2005:44]. Vzdělání tak ženám otevřelo nové možnosti: rovnější postavení uvnitř domácí sféry a zároveň možnost z ní vystoupit. Sociální souvislosti vzniku českého ženského vzdělávání jsou proto tématem nejen genderovým, ale rozhodně i sociologickým a v neposlední řadě i andragogickým. Obzvláště v době, ve které se čím dál naléhavěji otevírají témata jako jsou kvótní regulace v politice nebo komerční sféře. Dnes je situace žen diametrálně odlišná, jelikož právní rámec jim umožňuje přístup ke vzdělání, ke kariéře i k profesi. Přesto narážejí na neviditelné bariéry, které se projevují v nerovnoměrně rozprostřených statistikách. Před sto lety nebyly všechny ženy dostatečně motivovány a dost možná kapacitně vybaveny ke studiu, práci nebo pouhému se rozhodnutí, koho volit. Neměly

zkušenosti, vzory, sociální výbavu pro toto jednání, protože byly vychovávány s cílem uplatnění pouze v domácí sféře. Odpůrci kvót se dnes ptají, kde jsou ženy, které chtějí být v politice nebo na vysoké funkci v komerční sféře a mají k tomu předpoklady? Vždyť současná legislativa jim umožňuje se na všech těchto veřejných záležitostech podílet. Celé století trvalo vůbec ženám umožnit se vzdělávat. Nebýt iniciativ, které prosazovaly své zájmy i přes nepochopení nebo odpor veřejného mínění a nebýt politiků, kteří se nebáli vystoupit s neatraktivním a silně novátorským názorem, vzdělávání by možná bylo ženám dosud odepřeno. Nabízí se otázka, do jaké míry lze tuto situaci srovnávat se situací, ve které se nacházejí současní zastánci zavedení kvót. Cílem této práce rozhodně není na ní odpovědět, spíš poukázat na podobnosti překážek, se kterými se zastánci skutečné a ne jen formální rovnosti žen a mužů setkávají.

#### **4. Počátky zrovnoprávnění ženského a mužského vzdělávání**

Přelom devatenáctého a dvacátého století se v českých zemích odehrává ve znamení změn díky pokroku v technice, medicíně a přírodních vědách obecně, stejně jako v oblasti rozvoje vzdělávání [Malínská 2005: 104]. Atmosféra pokroku se samozřejmě prolíná i do vývoje společnosti. Obzvláště od roku 1900, kdy bylo ženám umožněno absolvovat alespoň některé typy vysokých škol, do první světové války, se zvyšuje zájem českých dívek a žen o vzdělávání. V občansko-právní rovině sice dochází k pozitivním změnám, nicméně na obecné politické rovině stále přetrvává konzervatismus [Malínská 2005: 105]. Tato kapitola čtenáře a čtenářky seznamuje právě s obdobím předválečného rozvoje demokratizujících snah ve společnosti, ve kterém je ženám otevřena možnost vstupu na vysoké školy a na jehož závěr jsou ženy zahrnuty jako plnohodnotně participující součást pracovního procesu a tím veřejné sféry. Následně se musí společnost vypořádat s politicko-hospodářskou krizí a zároveň čelit novému zjištění, že ženy skutečně mohou být plnohodnotnou součástí ekonomiky a jejich podíl na hospodářských výsledcích během války i po ní není zanedbatelný. Toto zjištění podpoří situace po druhé světové válce, po které se definitivně potvrdí, že ženám již nelze více připisovat působení pouze v domácí sféře. Posledním významným milníkem, který násilně přerušil tradici českého ženského hnutí a feminismu a definitivně změnil a v teoreticko-legislativní rovině narovnal podmínky pro vzdělávání mužů a žen, je komunistický převrat. Pro širší souvislosti, které jsou pro cíl této práce - zmapovat vznik a vývoj vzdělávání žen na území dnešní České republiky v jeho širším společenském kontextu – stěžejní, je toto období mimořádně závažné. Tím, že je v něm prolomena bariéra univerzitního vzdělávání, a hlavně tím, že ženy začnou možnost tohoto typu vzdělávání hojně využívat, se výrazně mění sociální klima, ve kterém se nově definuje postavení ženy ve společnosti. To pak přímo ovlivňuje postoj celé společnosti, ale žen jako takových ke vzdělávání, jejich motivaci. Proto je toto období a jeho historický význam důležitý pro pochopení odlišností, které vývoj českého ženského vzdělávání vykazuje oproti tomu mužskému.

Pod oblast středního dívčího školství spadají v Čechách habsburské monarchie dívčí gymnázia, vyšší dívčí školy a nově (od roku 1900) lycea [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 144]. Tyto školy se do první republiky nikdy nestaly součástí státního vzdělávacího systému [Malínská 2005: 109]. Nebýt aktivní spolkové činnosti, která podněcovala zájem pokrokově smýšlejících politiků a peněz soukromých nebo i

církevních subjektů, nevznikla by ani skromná síť ústavů ani legislativní rámec, který vzdělání dívkám a ženám vůbec umožňoval. I na počátku 20. století zůstává situace stejná, ústavy jsou spravovány soukromými subjekty, kterým jsou udělovány jen nepříliš významné prostředky státní subvence [Malínská 2005: 109]. Přičemž subvence, které dostávaly od státu německé školy, byly vyšší než ty pro české školy [Malínská 2005: 124]. V Národních listech v roce 1906 vyšla série několika článků právě na téma ženského středního vzdělávání. Veřejně se tak objevuje kritický názor vůči státu právě kvůli způsobu financování vzdělávání, který se zaměřuje výhradně na výchovu budoucích úředníků a vojáků a nezhledňuje důležitost výchovy budoucích matek [Malínská 2005: 109]. Ozývá se tedy volání po vzdělávání žen, které ovšem má opět směřovat výhradně do domácí sféry.

Nově vznikající lycea neměla za cíl připravovat dívky na další studium, přestože přinášela možnost širšího středního vzdělávání. Lycea byla zrušena v roce 1924 [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 144].

Dle údajů z roku 1912 se mohly dívky v Čechách vzdělávat na celkem pěti gymnáziích a jedenácti lyceích [Malínská 2005: 109]. Významnou otázkou bylo zrovnoprávnění českého ženského a obecného (tedy mužského) vzdělávání, o které usilovaly soukromé spolky. Po více než patnácti letech existence dívčího gymnázia Minerva bylo ve školním roce 1907/1908 poprvé dívkám umožněno složit maturitní zkoušku v ústavu, ve kterém studovaly. Do té doby a na jiných dívčích školách skládaly dívky maturitní zkoušku na chlapeckých školách a gymnáziích [Malínská 2005: 105]. V roce 1912 se tedy vláda musela vrátit ke dvěma závažným otázkám dalšího rozvoje školství, ke koedukaci a umožnění ženám studium technických oborů [Malínská 2005: 110]. Důvodem byl fakt, že ženské vzdělávání se už začalo rozvíjet, spolková iniciativa zdola otevřela možnosti, které ženy a dívky začaly využívat, přičemž kapacita tehdejšího českého školství nebyla na tento tlak připravena.

V oblasti vysokoškolského vzdělávání nastal v roce 1900 velký zlom, nicméně přístup profesorů ke vzdělávání žen byl spíše konzervativní a jsou známy případy, kdy přednášející záměrně znepříjemňovali studentkám studium za použití nejrůznějších argumentů. Příkladem může být prof. Josef Thomayer, který propagoval názor, že ženy nemají psychické ani fyzické kapacity pro přípravu ani výkon lékařského povolání.

Prof. Jánošík zase omezoval přístup dívek do poslucháren, přičemž užíval výmluvy, že jsou již obsazené všechny židle [Malínská 2005: 106].

Od počátku 20. století do první světové války docházelo v oblasti českého ženského vzdělávání k bouřlivému rozvoji. Zatímco ve školním roce studovalo na univerzitách 3014 posluchačů (včetně neznámého počtu hospitantek), o šest let později ve školním roce 1904/1905 studovalo vysokou školu ze všech 4017 studujících 171 žen. Ve zlomovém školním roce 1914/1915 započalo studium na vysoké škole 4296 mužů, ale zimní semestr ukončilo pouze 2614 z nich. V letech, ze kterých jsou k dispozici data, 1913/1914 studovalo na vysoké škole 444 žen, ve školním roce 1916/1917 dokonce 704 žen [Malínská 2005: 105]. V období od roku 1901 do roku 1918 získalo na české univerzitě doktorát z všeobecného lékařství 61 žen a z filozofie 44, na německé v letech 1908 až 1918 pak 55 žen [Malínská 2005: 108].

Studentky škol, které neměly právo veřejnosti (tzn. nebylo možné na nich skládat maturitní zkoušku, pouze se připravovat k jejímu složení na škole jiné) a na kterých dívky nemohly skládat maturitu, ji musely skládat na reálných gymnáziích chlapeckých, zároveň na nich ve vysokém počtu hospitovaly [Malínská 2005: 110]. Otevření problematiky studia technických oborů pro ženy vyvolal zájem, který ženy o studium projevíly. Naplňovaly totiž desetiprocentní kvótu, v rámci které mohly za přísných podmínek hospitovat na chlapeckých školách, kde i úspěšně skládaly maturitní zkoušku. Nicméně po absolvování neměly příležitost k dalšímu vzdělávání v technických oborech [Malínská 2005: 110]. K filozofii a lékařství tak poslanec Lukavský navrhl 15. března 1912 přidat možnost neomezeného vstupu na technické vysoké školy nebo alespoň na některé obory. Jako podklad pro schválení návrhu si připravil dobrozdání pedagogického sboru české techniky, ve kterém sbor vyjadřoval souhlas s návrhem a s přijímáním žen ke studiu [Malínská 2005: 110].

V listopadu 1918 se k možnostem studia filozofie, lékařství a techniky přidala pro ženy možnost studia práv. Přestože tato otázka byla na právnické fakultě otevřena již v červnu 1900, mohly se ženy řádnými studentkami stát poprvé až v zimním semestru školního roku 1918 / 1919. Jejich profesní uplatnění ovšem nebylo nejsnazší. V roce 1925 získaly ženy možnost být přijímány jako kandidátky notářství, přesto první českou notářkou se stala Anděla Kozáková-Jírová až v roce 1935. Fakt, že notářská komora ve skutečnosti 10 let neumožnila ženám se notářkami stávat, byl jeden faktorů,

které Kozákovou-Jírovou přivedly k aktivní činnosti ve Sdružení vysokoškolsky vzdělaných žen v Československé republice [Malínská 2005: 108].

Na počátku dvacátého století, právě i v návaznosti na další možné vzdělávání učitelek na filozofické fakultě, se otevírá otázka zrušení celibátu učitelek. Po zpřísnění podmínek celibátu v letech 1903 a 1904, přichází starostka Jednoty moravských učitelek v roce 1905 s první peticí za jeho zrušení. Učitelky se pohybovaly mimo hranice domácí i veřejné sféry. Svou přirozenost (tedy péči o děti a mládež) využívaly pro službu veřejnosti, čímž se dostaly mimo tradičně pojatou kategorii ženy [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 160-161].

V souvislosti s objevujícími se iniciativami, které pro ženy požadovaly volební právo (v roce 1904 se konala první ženská schůze na podporu volebního práva žen), je volební právo dalším faktorem, který znovu poukazuje na vzdělávání žen v Čechách. Reakce na požadavek volebního práva byly smíšené, nicméně ty nesouhlasné často poukazovaly právě na nevzdělanost žen. Samy feministky pochybovaly o schopnosti žen volit, jelikož se obávaly toho, že dosavadní úroveň vzdělanosti a rozvoje osobnosti žen (v oblasti rozhodování) ještě není natolik rozvinutá. Poprvé se intenzivněji objevuje tlak na zrovnoprávnění ženy nejen za účelem samotného vzdělávání nebo ekonomické nezávislosti. V úvodníku Ženského listu z roku 1901 Veselý uvádí: „Prudčeji a mocněji proniká se společenského hlasu našich žen. Spravedlivými a oprávněnými výtkami zahrnují probudilejší vědomější ženy dnešní poměry a veřejné řády, plné křiklavého zla a nespořádanosti. Ač neblahé účinky těchto v první řadě ženy samy nuceny jsou odnášeti, přec význam jejich ve společnosti je zneuznán, vliv jejich na nejmenší míru stlačován. I v tomto okolí, v rodině, kam žena dnes takřka výhradně odkázána, blahodárny rozumný vliv je jí znemožněn, následkem falešného vzdělání a povšechné zanedbanosti, ke jaké je odsouzena“ [Veselý cit. dle Bahenská, Heczková, Musilové 2011: 166]. Liberální feministka Nevšimalová pak formuluje nově v roce 1905 požadavek na ženské vzdělávání: „Studium je ku prospěchu manželství (...) je to vážná činnost (...). Žena musí být vzdělaná a musí rozumět i svému tělu, aby mohla být mravná. Nemravnost je z nepoučenosti a zaslepenosti, že žena je určena k rozkoši a lásce“ [Nevšimalová cit. dle Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 167]. Dále pak rozvádí argument (opět poměrně novátorsky), že žena neubírá práci muži, ale naopak zastává práci, kterou muži zastávat nechtějí, a to ještě za nižší plat [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 167]. Nevšimalová na svou dobu neobvykle účinně vyvrací



častý argument, který se občas objevuje až do současnosti: Muž, který přináší do rodinného rozpočtu peníze, vlastně platí ženě za domácí práci, které se ona ve svém čase věnuje. „Muž platil za lásku ženinu penězi a učinil z ní něco, co jest méně než člověk - učinil z ní prostitutku. Tím skutkem demoralizoval ženy úplně [Nevšímalová cit. dle Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 167].

I přes významný rozvoj a pokrok v oblasti českého ženského vzdělávání, zůstává česká společnost počátku 20. století vůči vzdělávání žen spíše konzervativní. Podporu našly ženy, které se rozhodly pro odborné studium kuchařské nebo hospodyňské. Z pracujících žen pak ty, které našly uplatnění v domácnosti (služky), průmyslu nebo zemědělství. Ženy, které se rozhodly pro kariéru v oborech, které byly považovány za typicky mužské (a jsou spojené s veřejnou sférou), čelily vysokému sociálnímu tlaku [Malínská 2005: 110 - 111]. Dvacáté století také přináší nový požadavek na vzdělání ženy jakožto bytosti biologicky určené k výchově dítěte. Právě proto by měla být vzdělaná především v oblasti psychologie, aby se postarala o nejlepší možný vývoj dítěte [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 168].

Problematika ženského vzdělávání v Čechách přestává být tématem veřejného zájmu i feministické diskuze spolu se vznikem samostatného Československa. Ve školním roce 1918/1919 jsou poprvé ke studiu přijímány ženy na České vysoké učení technické. V parlamentu otázka ženského vzdělávání rezonuje významně v poválečných letech 1918 až 1920, po otevření parlamentu ženám v roce 1918. Poslankyně svou pozornost soustředí na snížení vlivu církve na ženské vzdělávání a na vzdělávání obecně, dále pak na prosazení zestátnění dívčích škol a také na zlepšení platových podmínek pro učitele i učitelky. V jednom z reformních návrhů (který ale nebyl schválen) z té doby je také dokonce formulován požadavek na genderovou rovnost v rámci obsazování vedoucích pozic v koedukovaných ústavech [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 169].

V roce 1922 bylo z iniciativy PhDr. Albíny Honzákové založeno Sdružení vysokoškolsky vzdělaných žen v Republice Československé. Přestože členkami byly téměř všechny absolventky, nejaktivnější byla právnická sekce [Malínská 2005:108]. V roce 1930 pak vzniká samostatné Sdružení československých lékařek [Bahenská, Heczková, Musilová 2011:170].

Přestože postupně absolventek středních a vysokých škol přibývalo, veřejnost vzdělané ženy stále přijímala opatrně až s nelibostí: „ještě dnes mnozí považují za odvahu vzít si za manželku studovanou ženu, neb bývá kritická, a tudíž její vztah k muži nemá ani stínu oné adorace, s níž často vzhlíží k muži pro manželství vychovaná žena“ [Kavanová cit. dle Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 170]. Ambivalentní přístup veřejnosti vůči vzdělaným ženám dobře ilustruje příklad poslankyně Marie Tumlířové, první doktorky technických věd v Čechách. Její otec, ač sám vzdělaný, právník, její vzdělávání neschvaloval. Nicméně i přesto vystudovala, nejprve filologii, následně zemědělské inženýrství ve specializaci na drůbežářství. Ihned po úspěšném ukončení studia začala pracovat na Ministerstvu školství a národní osvěty. Zde začínala jako referentka, v letech 1935 až 1938 už ale zastávala post vrchní ředitelky. I přes svou aktivní činnost ve spolcích (Sdružení vysokoškolsky vzdělaných žen, Ústředí československých hospodyň, Ústředí odborů československých venkovských žen, Drůbežnická jednota a Zemědělská jednota) a významné působení akademické i na ministerstvu se ve volbách na kandidátce za Agrární stranu prezentovala jako manželka rolníka [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 170, Brabencová: 2006: 263-269].

Vzdělávání bylo oproti devatenáctému století mnohem dostupnější a přinášelo možnost ekonomické nezávislosti, nicméně skloubení profesního a rodinného života stále nebylo myslitelné. Motivací rodičů pro vzdělávání dívek tak byla především snaha doplnit věno o kulturní kapitál, kterým bude moci budoucí manželka reprezentovat svého manžela na veřejnosti [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 171]. Zlom ve vnímání možnosti nebo nutnosti skloubení kariéry s mateřstvím přináší první světová válka. Zatímco před ní byl toto problém z celospolečenského hlediska zanedbatelný (týkal se jen továrních dělnic z nižších vrstev), po první světové válce nabývá na významu. Ženská pracovní síla byla potřeba ve všech odvětvích průmyslu. Po válce se opět objevuje a sílí argument o konkurenci žen na trhu práce. Ty by se měly z pracovního trhu stáhnout a dát tím opět prostor živitelům rodin [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 171]. S první světovou válkou tak padá představa ženy jako nemohoucí, slabé bytosti, absolutně závislé na muži a zároveň se začínají objevovat rozdíly v pojetí ženství napříč sociální příslušností. Středostavovské rodiny tak stále upřednostňují výchovu dívek a žen k mateřství a péči o domácnost. Přesto může středostavovská žena disponovat jistou mírou vlastního rozhodování. Ideálem dělnické ženy je rovnocenná mužova spolubojovnice za práva proletariátu. Socialisté i komunisté tak nedefinují

ženskou otázku jako otázku genderu, ale jako otázku osvobození proletariátu [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 172].

Po první světové válce tak vstupuje do života nová generace žen, vzdělaná, se zkušeností osobní samostatnosti a nezávislosti, která nachází své místo na trhu práce. Proto se do popředí zájmu feministek dostává otázka dvojího zatížení žen: práci a péči o domácnost [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 172]. Téma vzdělávání tak pro feministky postupně ztrácí na významu. Z andragogického hlediska naopak. Teoreticky bylo rovných podmínek přístupu žen ke vzdělání dosaženo, nicméně teoreticko-legislativní rámec není pro další vývoj vzdělávání jediným určujícím faktorem. Proto je otázka vyřešení péče o dítě v době, kdy je žena v zaměstnání, relevantní i pro vzdělávání. Podmínky, které jak organizačně tak společensky uleví ženě v péči o dítě, jsou příznivější pro zaměstnávání a potažmo i vzdělávání žen.

Zatímco v prvním desetiletí 20. století jsou to především socialistky a komunistky, které na problematiku dvojího břemene upozorňují a volají po jeho nápravě, po druhé světové válce se k nim přidávají liberálky. Středostavovské ženy si otázku péče o dítě nemusejí pokládat, jelikož si mohou dovolit najmout personál [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 173]. Z pohledu andragogiky je zajímavá i otázka finančního ohodnocení společenského přijetí studovaných žen. Stejně jako podmínky pro studium a následně výkon zaměstnávání doplňují teoreticko-legislativní rámec a utvářejí tak soubor faktorů, které ovlivňují motivaci žen ke vzdělání. Placená práce žen měla obecně nižší hodnotu než péče o dítě a byla tedy i méně placená. Navíc vdané (a tedy materiálně zabezpečené ženy) čelily celospolečensky uznávanému argumentu, že nevhodně konkurují mužům – živitelům rodin. Přestože některá odvětví ekonomiky byla na ženské práci závislá, ženy byly diskriminovány jak v oblasti finanční odměny, tak v případech propouštění. Takové jednání zaměstnavatelů bylo v rozporu s ústavou, nicméně bylo běžnou a společensky tolerovanou praxí [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 174]. Situace se zhoršila na konci 20. let, kdy začíná propuknout hospodářská krize. Argumentace o nevhodné konkurenci žen mužům v době, kdy stoupá nezaměstnanost, sílí. Společnost začíná vyvíjet tlak na zaměstnané ženy, aby dobrovolně přenechaly svá pracovní místa mužům. I přes naléhavé protesty ženských profesních organizací a političek vydala vláda v roce 1934 nařízení o propouštění vdaných žen [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 174]. Proti němu ostře vystoupila Františka Plamínková, která jej označila za výsměch demokracii: „Demokratu jsou

určité cesty a prostředky zakázány, jako to cesty a prostředky k ovládnání druhých mocí bez jejich souhlasu a prostředky, kterých by pro svou potřebu nikdo neunesl“ [Plamínková cit. dle Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 174]. Pod záštitou demokratického smýšlení hájila i zájmy absolventek právnického a lékařského studia, pro které bylo mimořádně obtížné najít odpovídající profesní uplatnění [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 174-175]. Ženy v intelektuálních profesích byly totiž ještě méně vítanou konkurencí mužům než v těch manuálních. Do roku 1925 se nepodařilo žádné absolventce práv získat uplatnění v právnické profesi, přičemž tato bariéra byla prolomena první notářkou. Pozice právniček nebo soudkyň byly zkrátka stále pro (nejen právnickou) veřejnost nepředstavitelné. Františka Plamínková s podporou ženských profesních organizací, prezidenta Masaryka a části poslankyň intervenovala v roce 1929 u nového ministra spravedlnosti Adolfa Meissnera za přijetí právniček do soudnictví. S argumentem vystavěným na nedostatku soudců – mužů, umožnil přijmout o absolventky práv. Nicméně jednalo se spíše o ojedinělé případy, soudkyně se ve větším počtu začínají objevovat až ve třicátých letech [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 176].

Druhá vlna společenského přesvědčení o tom, že by ženy měly dobrovolně přenechat svá místa mužům, přichází po podpisu Mnichovské dohody v souvislosti přílivem tisíců uprchlíků z pohraničí. Nicméně společnost, začínající si zvykat na demokratické ideály, rychle střízliví, když 21. prosince 1938 vychází vládní nařízení, které mění personální politiku ve státní správě i komerční sféře a umožňuje propustit všechny zaměstnankyně, které nejsou odkázány jen na svůj plat a penzisty, a to bez ohledu na kvalitu odvedené práce. Nejvíce toto nařízení postihlo učitelky, které tvořily nejpočetnější skupinu zaměstnaných ve státní sféře [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 176]. V roce 1939 se radikálně mění podmínky pro spolkovou činnost, která je totalitní vládou potlačována v nejvyšší možné míře. Ženská národní rada se i přes rizika rozhodla působit dál, nicméně svůj program přeorientovala z feministických témat na posilování národního sebeuvědomění [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 226]. Příklad Ženské národní rady dobře ilustruje tendence spojovat ženskou činnost s veřejným zájmem – opět s vlastenectvím. „Problémy, jejichž řešení dříve považovaly za zásadní a klíčové, nabývaly v podmínkách ohrožení národní existence bezmála charakteru nicotnosti, ba zbytečnosti. Prioritou se stala obrana a zachování národní existence“ [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 227].

Na druhou stranu druhá světová válka opět poukazuje na důležitost ženské práce. V zemích, které se aktivně války účastní, musí ženy nahradit muže na jejich pracovních postech. Ženská pracovní síla se pak uplatňuje především ve zbrojním průmyslu. Situace zaměstnanosti žen se na území okupovaného Protektorátu Čechy a Morava rychle mění. Ze všeobecné pracovní povinnosti byly do února 1943 vyjmuty provdané ženy a matky, nicméně 2. února jsou do této povinnosti zahrnuty všechny ženy od 17 do 45 let: svobodné, vdané, bezdětné a s dětmi nad 14 let. Mladí muži a ženy rovněž mohli být odvedeni na nucené práce do Německa [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 176]. Politicko-hospodářská situace tak mění zaběhlé pořádky i v oblasti uspořádání rodinného života. Na území Protektorátu Čechy a Morava narůstá porodnost a sňatečnost. Mateřství dostává nový rozměr, o kterém dosud feministky neměly ani ponětí. Stejně tak jako povinná ženská práce, byť manuální a špatně finančně ohodnocená, stále je to placená práce, kterou žena zastává a která jí poskytuje ekonomickou nezávislost [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 177].

Na rozdíl od situace po první světové válce, v období po druhé světové válce se ženy nestahují hromadně zpátky do domácností. Poprvé dochází k situaci, kdy je veřejné mínění negativně naladěno vůči ženám v domácnosti. Důvodem bylo společenské očekávání, že i ženy přispějí svou prací k rychlé obnově válkou zničené země. Kromě útoků bezprostředního okolí byly proti nepracujícím ženám vedeny i kampaně v médiích nebo na manifestacích [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 177]. Situace je tak naprosto opačná, než kdykoliv předtím a ženy na ni nejsou připraveny, jelikož postupný a pomalý rozvoj jejich vzdělávání, zaměstnávání a nezávislosti byl narušen dvěma světovými válkami, které zásadně změnily chod celé společnosti a urychlily proces, který byl nastartován před více než sto lety.

Z oblasti vzdělávání lze uvést příklad cyklu přednášek o životě Boženy Němcové [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 227], který byl určen mužům a ženám a který v sobě spojoval zprávu o ženské emancipaci s vlastenectvím. Ženská národní rada ukončuje svou činnost v roce 1942, kdy je většina klíčových osobností uvězněna, deportována nebo v exilu. Po válce pak Ženská národní rada z popudu Milady Horákové obnovena nebyla. Horáková prosadila vybudování organizace spojující ženy napříč názorovým spektrem: Rady československých žen, která na počátku své činnosti formulovala následující cíle:

1. „Rovná práva žen ve všech oblastech veřejného a politického života.
2. Rovné právo na práci.
3. Rovné právo na vzdělání a jeho praktické uplatnění.
4. Rovné právo na sociální zabezpečení.
5. Ženám musí být všemi způsoby usnadňován jejich úkol v rodině a při výchově dětí“ [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 229].

Pro cíl této práce je důležitý především bod třetí, který si neklade za cíl jen formální rovnost pro vzdělávání žen, ale i jeho praktické uplatnění. Reflektuje tak důležitost motivace dívek a žen ke vzdělání a formuluje tak požadavek na širší než teoreticko-legislativní rámec ženského vzdělávání.

V roce 1945 zahrnuje Československá vláda do svých programových cílů i úplné zrovnoprávnění žen a mužů, přičemž prvním krokem je vyhláška, která ženám určuje za stejnou práci stejnou mzdu, jaká náleží mužům. Nicméně ukotvení platové rovnosti v rámci teoreticko-legislativního rámce bohužel nepřinášelo výsledný efekt a společnost tuto nerovnost tolerovala. Důvodem bylo přesvědčení mužů i žen, že ženská placená práce je především příspěvkem k obnově země, následně pak drobným příspěvkem do domácího rozpočtu [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 177]. Opět se tedy objevuje faktor vlastenectví, tendence obracet se ke zdánlivě přirozené povaze ženy, která pečuje a neváhá se obětovat ve prospěch státu nebo společnosti.

V letech 1945 až 1948 pak vznikají zárodky nového emancipačního modelu, který v sobě spojuje mateřství, kariéru a veřejně prospěšnou činnost. Zároveň sílí názory obhajující osvobození ženy od břemene mateřství, a to v podobě kolektivních zařízení. Potenciál nově nasměrovaných emancipačních sil zůstal nevyužit, když do již tak narušeného běhu rozvoje emancipace vstoupila třetí významná historická událost – komunistický převrat v roce 1948 [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 177].

## 5. Ženské vzdělávání v období socialismu

Pátá kapitola shrnuje poznatky o českém ženském vzdělávání a zároveň postavení ženy ve společnosti v době vlády komunistického režimu na území dnešní České republiky. Komunistický režim postupně a natrvalo mění postavení ženy ve společnosti nejen v oblasti vzdělávání. Nejvýznamnější vlna změny přichází v 50. a 60. letech a má silně emancipační charakter, přičemž hlavním hybatelem změny je masový nástup žen do zaměstnání po roce 1948. Ten byl způsoben zákonným opatřením o plné zaměstnanosti. Motivujícím faktorem byla samozřejmě nalomená poválečná ekonomika, nicméně emancipace žen v podobě finanční nezávislosti je obsažena v původní marx-leninské ideologii [Vodochodský 2007: 36]. Za socialismu také dochází k proměně vztahu domácí a veřejné sféry. Rodina se totiž stává bezpečným prostorem společenského vyžití. To mohlo pro ženy znamenat určitou satisfakci, nicméně i přes zvýšení váhy rodiny, vnímání role ženy ve společnosti se příliš nezměnilo [Vodochodský 2013: 38]. Tyto okolnosti narušují historickou kontinuitu vývoje českého ženského vzdělávání a radikálně mění pohled na roli žen ve společnosti, stejně jako na možnosti jejich vzdělávání. Komunistický režim tak na desítky let pokrčuje sociální realitu občanů a občanek Československé republiky novou formou totalitního útlaku, který je i přes dvě světové války výjimečný a který zásadním způsobem ovlivnil české ženské vzdělávání, a který i přesto, že definoval svůj režim jako rovnostářský, výrazně potvrdil genderovou segregaci oborů a vzdělávání žen opět spojil s budováním vlasti. V páté kapitole se věnuji poslední fázi rozvoje českého ženského vzdělávání, která se v nejvyšší možné míře podepsala na podobě, jakou má ženské vzdělávání v současné české společnosti. Pro cíl této práce - zmapovat vznik a vývoj vzdělávání žen na území dnešní České republiky v jeho širším společenském kontextu - je důležitá, protože uzavírá dějiny vzniku a vývoje vzdělávání dospělých žen na území České republiky, a protože přímo navazuje na dnešní situaci, která čelí úplně novým výzvám.

Nový režim ukončil činnost Rady československých žen a to z ideologických důvodů. V režimu, který předpokládá, že rovnosti mužů a žen bude dosaženo v rámci pozitivní změny v celospolečenském uspořádání, již nemají spolky zasazující se o genderovou rovnost místo. Komunistická ideologie identifikovala vyloučení žen ze vzdělání jako bariéru k emancipaci a nastolení nového společenského uspořádání, proto se reformy vzdělávání zaměřovaly nejen na odstranění nerovnosti v rámci tříd, ale i

v rámci pohlaví [Bauerová, Bártová 1987: 156]. Ze začátku, v letech 1948 - 1949, ovšem existovala podpora myšlenky vzniku a zřízení ženské organizace, přičemž argumentem byl fakt, že i ostatní slovanské, lidově demokratické státy zastoupené v Mezinárodní federaci žen mají své ženské organizace. „Nepřipustit tvoření národní fronty žen (...) je velmi důležité, aby ženy - členky provinivších se stran - které ještě nenašly cestu do KSČ, byly podchyceny a ovlivňovány a byla jim daná příležitost k aktivnímu začlenění do budování státu [Švermová cit. dle Jechová 2013: 8]. Ženská organizace tak získává rozměr naprosto odlišný od původních humanistických, demokratických a v neposlední řadě feministických ideálů a naopak se stává prostřednicí šíření ideologie socialismu. „Radě žen jako celonárodní ženské organizaci připadá důležitá úloha. Jejím prostřednictvím máme možnost přitáhnout k budovatelské práci širokou masu žen indiferentních i příslušnic jiných politických stran, získat i katolické ženy a ve spolupráci se ženami ostatních celonárodních organizací (...) vytvořit opravdu milionovou frontu žen k plnění úkolů na naší cestě k socialismu. (...) Bude nutno, aby Rada žen dosáhla toho, že pro plnění úkolů, které dosud plnily jen komunistky budou získány nejširší vrstvy žen z celé republiky. (...) Je nutné, aby komunistky pracovaly v Radě žen a přes ni vychovávaly i ostatní ženy“ [Hodinová-Spurná cit. dle Jechová]. Pozvánka ke členství v Radě žen nesla motto: Společně za trvalý mír ve světě, za zdárné plnění pětiletky, za ochranu práv žen, za šťastný život rodin a dětí [Jechová 2013: 8].

Ženská organizace si tak klade za cíl v ženách podporovat snahu o budování socialistické vlasti, opět se obrací k jejich zdánlivě přirozené mírumilovné povaze a k jejich rovněž jen zdánlivě přirozené touze po zajišťování šťastného života rodiny a dětí. Přes hláсанou emancipaci si KSČ klade v rámci vzdělávání žen podobné cíle jako vůbec první iniciativy prosazující ženské vzdělávání nebo ty meziválečné: vzdělávat ženy za účelem péče o veřejné i soukromé blaho skrze péči o stát i rodinu. Což potvrzuje programový dokument vznikajícího svazu Československých žen. Namísto rady žen rozhodl v květnu 1949 Ústřední výbor KSČ o ustanovení jednotné organizace českých i slovenských žen a byl založen Československý svaz žen, jehož úkolem je „připravovat ženy k plné součinnosti při budování státu, pečovat o všestranný politický a kulturní rozvoj žen, starat se o jejich podíl na veřejném, hospodářském a politickém životě (...), získávat je k plnění budovatelských cílů a úkolů, učit je lásce a oddanosti k (...) prezidentu republiky Gottwaldovi“ [Jechová 2013: 8]. Stát tak podporuje určitý



typ ženské organizace a na druhé straně přichází s padesátými lety silná represe zbytků původních ženských organizací, která vrcholí procesem s právníčkou a aktivistkou Miladou Horákovou. Tento proces byl jedním z největších politických procesů komunistického režimu vůbec, v rámci na sebe navázaných pětatřiceti soudních procesů bylo odsouzeno 639 osob, z toho 48 na doživotí a 10 k trestu smrti včetně Milady Horákové. Poprvé tak za existenci samostatné Československé republiky byla k trestu smrti odsouzena žena a přes protesty, které přesáhly hranice Československé republiky, popravena [Jechová 2013: 9]. Tato událost tak velmi násilným způsobem přerušila tradici feminismu v Československé republice. Zatímco existují záznamy o protestech proti popravě Horákové, které vedly zahraniční ženské aktivistky, o podpoře českého ženského hnutí záznamy nejsou [Jechová 2013: 9]. Další rozvoj emancipace je pozastaven a s ním i výchova a vzdělávání žen. Pro práci s ženskou populací byly zřízeny zvláštní výbory, tzv. ženské komise, které pořádaly vzdělávací akce pro ženy. Přestože tyto komise měly zdánlivě emancipační charakter, pořádají především přednášky a kurzy v oblastech tradičně domácí ženské sféry: šití, stříhy, přešívání, ruční práce. Jedním z cílů těchto komisí bylo přimět ženy, které neměly placenou práci, aby jí vykonávaly, a to v zájmu obnovy republiky [Bahenská, Heczková, Musilová 2011:230]. V oblasti ženského vzdělávání dospělých je pak důležitá proklamovaná snaha ženských organizací vychovávat ženy v duchu socialistických idejí a podporovat je v kariéřních snahách [Bahenská, Heczková, Musilová 2011: 229]. Kromě represí docházelo k útlumu aktivit ženských hnutí i z toho důvodu, že ženy nevnímaly svůj útlak jako genderovaný, protože režim utiskoval i muže [Vodochodský 2013: 38].

V roce 1962 si sjezd KSČ vytyčil za cíl zvýšit životní úroveň rodin s dětmi, tedy podpořit zaměstnanost žen a kapacitně posílit zařízení pro péči o děti. Ve stejné době se ale ukazuje, že možnosti dalšího rozvoje ekonomiky jsou již vyčerpány a když dochází k ekonomickému ohrožení, opět se (stejně jako v dobách krize a zvyšující se nezaměstnanosti) objevuje názor, že ženy by neměly být účastnicemi pracovního trhu. V rámci argumentace se připomíná tradiční dělba práce a objevuje se otázka, zda je pro společnost rostoucí úroveň vzdělání žen prospěšná [Jechová 2013: 13]. Kromě pochybností o smyslu uplatnění žen na pracovním trhu se zcela nově objevuje vysvětlení nepříznivého ekonomického vývoje právě pomocí negativního vlivu ženského vzdělávání na hospodářství. „Diskutovalo se o tom, zda je z celospolečenského hlediska únosné, aby dívky měly neomezený přístup k vyššímu vzdělání. Právě v neomezeném

vzdělávání ženského dorostu se hledaly kořeny feminizace celých oborů národního hospodářství a problémů s tím spojených“ [Jechová 2013: 13].

Přestože se vzdělanost žen obecně (a obzvláště v oblasti terciárního vzdělávání) zvyšuje, rovnost ve vzdělávání stále spíše existuje v teoreticko-legislativním rámci než v realitě. Tuto situaci umocňuje fakt, že totalitní režim umožňoval vzdělávání (byť plně podřízené panující ideologii) jen studentům/mužům s vyhovujícím kádrovým profilem. Přestože statistiky o zastoupení dívek a žen jsou nejvyrovnanější za celou historii vzdělávání dívek a žen, o skutečném posunu k demokratičtější a spravedlivější, rovnoprávnější společnosti ideálů politiků a aktivistek 19. a první poloviny 20. století zatím nelze hovořit. Podle údajů z roku 1984 studovalo učňovské obory celkem 39,9 % dívek, na gymnáziích (včetně těch s distanční formou studia pro pracující) pak studovalo 62,8 % dívek a na ze studentů vysokých školy tvořily dívky 44,7 % [Bauerová, Bártová 1978: 156].

Ve společnosti, která se teoreticky ideologií hlásí k rovnosti a z hlediska práva umožňuje mužům i ženám se vzdělávat ve stejné míře, se tak otevírá nová otázka vzdělávání: oborová segregace. Přestože dívky měly v podstatě ze dne na den možnost vzdělávat se ve všech oborech a oblastech studia, nestalo se tak a dívky a ženy při volbě vzdělání volí obory, které jim byly nabízeny bez alternativy celá desetiletí. Problematickým se stává uplatnění vysokého počtu absolventek gymnázií, které se rozhodnou nepokračovat ve studiu na vysoké škole. V době, kdy opouští gymnázium, jsou ve věku obvyklé sňatečnosti, proto jejich životní dráha pokračuje po maturitě sňatkem, založením rodiny a následně hledáním profesního uplatnění a to bez důrazu na důležitost výběru oboru [Bauerová, Bártová 1987: 156]. V osmdesátých letech tak na učňovských školách tvořily dívky 98% studentstva v oboru textil a oděvnictví, 85,6 % v oboru ekonomika, organizace, obchod a služby [Havelková 2009: 199]. Silné zastoupení žen v těchto oborech tak v podstatě kopíruje a reflektuje možnosti kurzů domácích prací a domácího hospodaření. Odborné a střední školy (ať už s maturitou nebo bez) měly také své feminizované obory, bylo to především zdravotnictví, učitelství a knihovnictví [Havelková 2009: 199]. Opět to jsou obory, které za sebou mají dlouholetou tradici v možnosti přístupu žen ke vzdělání. Učitelství byl vůbec první obor, ve kterém se mohly ženy vůbec vzdělávat a lékařství zase jedna z prvních možností vysokoškolského vzdělávání. Kromě historického vývoje, který dával dívkám a ženám vzor při volbě vzdělávání, byl důležitým faktorem i postoj společnosti.

Společnost byla ochotná akceptovat vzdělané ženy spíše v tradičních oborech: v medicíně, učitelství, farmacii, humanitních vědách a uměleckých profesích. Některé z těchto oblastí byly feminizované ve velké míře, což vedlo k degradaci oboru samotného, přičemž příčina byla zaměňována za důsledek [Štrbářová 2008]. Vysoké školství pak reflektuje tento trend a s ním historií ženského vzdělávání, jelikož 90% studentů farmacie tvořily ženy, stejně jako 60 % studentů medicíny. A to i přes to, že většina žen pracovala v průmyslu nebo službách [Havelková 2009: 199].

Zajímavým ukazatelem míry rozvoje ženského vzdělávání na území dnešní České republiky je účast žen v akademické sféře. V letech 1952 až 1989 měla Československá akademie věd 500 členů a 11 členek, nicméně 4 z těchto žen se staly i vedoucí ČSAV. Z 11 žen akademiček pouze jedna zastupovala humanitní vědy, tedy obor typický pro ženy. Zbývajících deset mělo odbornost v přírodovědných nebo technických oborech [Štrbářová 2008]. Tato čísla mohou poukazovat na to, že se do vysokých akademických funkcí spíš dostávaly ženy výjimečné. Ve vědecké činnosti platilo nepsané pravidlo, podle kterého ženy vědkyně připisovaly autorství svých prací i svým nadřízeným kolegům, přestože Ti se často na výzkumu vůbec nepodíleli. Ženy vědkyně také měly v porovnání se svými kolegy muži nejen nižší platy, ale i mnohem omezenější možnosti čerpání kapacit odborných asistentů a laborantů.

Pozitivní trend v oblasti rozvoje vzdělávání žen na území dnešní České republiky se podepisuje i na rovnějším rodinném uspořádání. Dle informací z roku 1980 byl v rámci všech uzavřených manželství nejvíce zastoupen model, ve kterém mají muž i žena vzdělání stejné úrovně (43 %), model vyššího vzdělání muže byl pak zastoupen obdobně 39 %, přičemž žena tedy měla vzdělání vyšší v 19 % případů [Bauerová, Bártová 1987: 162]. Otázkou k dalšímu, hlubšímu zkoumání je ale proměna strategie výběru životního partnera nebo partnerky v době totality, stejně jako příslušnost ke KSČ, která otvírala nebo naopak plně znemožňovala přístup ke vzdělání mužům i ženám.

I když teoreticky stát zajišťoval rovnost ve vzdělání pro muže a ženy, zákony byly formulovány v souladu s tradiční genderovou segregací. Zákon o školské soustavě učitelů z roku 1953 tak zřizoval pedagogické ústavy pro učitelky (tedy ženy) mateřských škol a pedagogické ústavy pro učitele (muže) národních škol [Havelková 2009: 199]. Přestává platit utilitaristický přístup, ženy se vzdělávají v oblastech, ve

kterých má ženské vzdělání historii a ne v oblastech, kde se aktuálně uplatňují a které jsou státem podporované (průmysl). Teoreticky bylo možné se v oblasti průmyslu vypracovat, nucená zaměstnanost donutila stát vyřešit problematiku břemene mateřství, když zakládal ústavy péče o dítě, nicméně v praxi záleželo především na členství v KSČ.

Nicméně ženy se obracely ke vzdělání v tradičně a konzervativně ženských oborech, což vedlo k segregaci na pracovním trhu, která pokračuje dodnes. Proto je vznik a vývoj českého ženského vzdělávání důležitým, i když opomíjeným tématem integrální andragogiky.

## Závěr

Tato magisterská diplomová práce si kladla za cíl zmapovat vznik a vývoj vzdělávání žen na území dnešní České republiky v jeho širším společenském kontextu. Tématu ženského vzdělávání a jeho vzniku a vývoje na území dnešní České republiky nebyla dosud věnována přílišná pozornost. Historie vzdělávání dospělých se spíše věnuje vzniku lidových škol a osvětovým aktivitám, které na obdobném principu jako při vzniku ženského vzdělávání měly za úkol emancipovat méně poučené vrstvy obyvatelstva. Ženy pak nejsou sociální vědou vnímány jako specifická skupina vzdělávaných. Výjimkou je pochopitelně obor genderových studií, který se ze své podstaty zabývá společenskými důsledky, které pro jednotlivce má příslušnost k jednomu nebo druhému genderu. Jak je již výše uvedeno je to právě andragogika, která se ve svém nejobecnějším základu „zaměřuje na reálné procesy učení a na kurikulární jádro těchto procesů, čili na otázky rozvoje cílů, obsahů, metod a evaluace učení se dospělých ve společenském a historickém kontextu“ [Beneš 2003: 49]. I přestože se ženy v jednotlivých etapách rozvoje moderní společnosti 19. a 20. století nacházejí ve stejném historickém kontextu jako muži, společenský kontext a jejich sociální postavení se zásadně liší. Na přelomu 17. a 18. století a po celé 18. století, když se začínají objevovat první emancipační (ve smyslu celospolečenské, ne ženské emancipace) vlivy, ještě žena není vnímaná jako plnohodnotná součást společnosti, jelikož ve všech společenských vrstvách náleží do domácí sféry.<sup>3</sup> Tato situace trvá i v 19. století, kdy vzniká sociální věda. Ta se ve svých počátcích při zkoumání společnosti a různých společenských jevů zaměřuje (obzvláště v makro-sociálním paradigmatu) na muže jako aktéry veřejné sféry, a tím sociálního života. Samotné počátky ženského vzdělávání z období první poloviny 19. století jsou pak spojeny s takovou výchovou žen a dívek, která jim umožní být lepšími v oblasti, do které ženy patří, v domácí sféře. Obsahem vzdělávání (jeho kurikula) tak byly tvrdé dovednosti, jako jsou domácí práce, úklid a vaření, ale i měkké dovednosti jako vytváření domácí pohody a pohodlí pro manžela. Motivací pro ženu ke studiu pak bylo její přesvědčení o tom, že ve spokojených manželstvích nebude docházet k sociálně patologickým jevům, jako je násilí v rodině nebo alkoholismus. Pokud stojí na samém počátku vzdělávání dospělých žen takový typ vzdělání, můžeme očekávat, že i jeho další rozvoj bude

---

<sup>3</sup> Přičemž v 17. a 18. století dělení na veřejnou a soukromou sféru neexistuje, jedná se o pomocné kategorie, které užívá sociální věda dnes.

odlišný od vzdělávání mužů. Kromě vzdělání orientovaného na zdokonalování schopnosti žen jako hospodyněk se na přelomu 18. a 19. setkáváme ještě s další motivací pro rozvoj vzdělanosti žen, a tou je výchova a vzdělání učitelek. Povolání učitelky souzní s představou ženy, matky a pečovatelky, přirozeně vybavené pro výchovu dětí. Pro učitelky tak vznikají vůbec první školy zaměřeny na vzdělávání dívek vůbec. Vlastenectví je pak dalším významným faktorem a motivací pro podporu vzdělávání žen, a to s oporou argumentu, že jsou to ženy, které vychovávají další generace uvědomělých občanů a příslušníků českého národa. Výjimku tvoří Bernard Bolzano, myslitel první poloviny 19. století, který zcela proti dobovému přesvědčení prosazoval myšlenku rovnosti obou genderů, a to jak ve veřejné, tak v soukromé sféře. Veřejně pak jako první prosazoval myšlenku, že by ženy a muži měli mít stejné možnosti vzdělávání a dokonce byl přesvědčen, že žena a muž mají rovnocenné schopnosti se vzdělávat. O celospolečenské atmosféře, která jeho myšlenky nedokázala přijmout, svědčí fakt, že jeho přednášky byly zakázány. V první polovině 19. století pak vznikají první oficiální školy pro dívky s obecně zaměřeným vzděláváním, přičemž všeobecné vzdělání pro dívky a ženy znamená schopnost společenské konverzace, reprezentace manžela ve společnosti nebo hra na hudební nástroj. Toto vzdělání bylo samozřejmě smysluplné pouze pro dívky ze středních a vyšších vrstev společnosti. Opakem pak byly prakticky a utilitaristicky zaměřené školy, které vznikaly pod záštitou spolků, a které se snažily poskytnout dívkám takové vzdělání, které jim, v případě, že se jim nepodařilo provdat se, umožní uživit se. Motivace k rozvoji tohoto vzdělávání je potom sociální problém, na který ale upozorňují spolky (především pak Karolína Světlá) a který stát nereflektuje. Přestože k rozvoji vzdělávání vedou obecně ekonomické faktory, které stát obvykle považuje za důležité, v tomto případě to tak není a nebytí spolkové činnosti a finančních prostředků soukromých subjektů, tyto školy by rozhodně nevznikaly. Nabízí se otázka, jak je možná, že stát nereflektoval problematiku neprovdaných žen, které byly mimořádnou zátěží pro původní rodiny. Odpovědí může být striktní oddělení veřejné sféry od soukromé. Stát potom problematiku soukromé sféry ignoruje obdobně jako sociálně patologické jevy, které se v ní odehrávají, například domácí násilí. Myšlenka, že stát má právo nebo dokonce povinnost zasahovat do soukromé sféry, je poměrně nová a proto není překvapivé, že stát se rozhodl problém finančního zajištění neprovdaných žen ignorovat.

I ve druhé polovině 19. století se o rozvoj ženského vzdělávání zasazují především soukromé subjekty, výjimeční myslitelé své doby. Výjimku tvoří první vyšší dívčí škola, která byla založena z iniciativy poradce pro školství. Ta si ovšem nekladla za cíl vyšší úroveň vzdělanosti žen v Českých zemích. Měla spíš ženy vychovávat k pozitivnímu přijetí role manželky, matky a ženy v domácnosti.

Tomu odpovídá i kurikulum vzdělávání na této škole, které se zcela záměrně nezaměřuje na rozvoj kvalifikace pro případnou odbornost. Opačně z hlediska motivace ke vzniku a přístupu ke kurikulu přistupují spolky vznikající kolem ženských hnutí. Ty pod vlivem utilitarismu prosazují takové vzdělávání, které ženám přinese možnost kvalifikovaného zaměstnávání a s ním finanční nezávislost a zlepšení postavení v rodině i společnosti. Poprvé se také otevírá otázka motivace dívek ke studiu, přičemž je opět kladen důraz na utilitaristické pojetí vzdělávání. Objevuje se názor, že je potřeba, aby ženy a dívky viděly ve vzdělávání smysl, aby jej mohly následně uplatnit. Přestože odborné školy vzdělávají ženy, které se mohou uplatnit na pracovním trhu, společnost je ochotná je tolerovat pouze v případě, že se jejich povolání slučuje s představami, které o ženství tehdejší společnost měla. Proto je založení gymnázia pravděpodobně nejvýznamnějším krokem v rozvoji ženského vzdělávání v tomto období. Dívčí gymnázium Minerva totiž nemělo za cíl ani vychovat z dívek manželky dle dobových představ společnosti, ani je připravit na výkon zaměstnání, které splňuje dobovou představu o ženství. Cílem gymnaziálního vzdělávání bylo všeobecné vzdělávání dívek a žen a následně získání možnosti vysokoškolského studia pro ženy. Na tento cíl však musela gymnázia počkat dalších 10 let. Jakmile se tato možnost objevuje, ženy tuto možnost plně využívají, a to do té míry, že organizace studia dívek a žen začíná být komplikovaná v oblasti kapacitní. I přestože uplatnění vysokoškolsky vzdělaných žen bylo problematické a přijetí těchto žen vy společností bylo obecně spíše negativní, ženy využívaly možnosti nejdříve hospitace a následně pak plnohodnotného univerzitního studia, a to i v rámci technických oborů, do kterých měly z počátku omezený přístup. Důkaz o snaze a motivaci dívek k technickému vzdělání podává fakt, že kvótu 10 %, v rámci které mohly studentky České vysoké učení navštěvovat, naplňovaly. Významný zlom v prolomení bariéry mezi veřejnou a soukromou sférou a ve změně společenského vnímání ženy přináší první světová válka, která z čistě praktických důvodů nejenže umožnila, ale v podstatě spíše nedala ženám jinou možnost než začít se hromadně uplatňovat na trhu práce a zaměstnávat se. I přes to, že během první světové války

musely ženy zastávat i činnosti spíše typicky mužské, mezi válkami a po druhé světové válce dochází stále k výrazné genderové segregaci, a to jak v oblasti zaměstnání, tak v oblasti vzdělávání. U dívek a žen při volbě vzdělávání a zaměstnání vedou obory, které mají pro ženy dlouhou tradici a které jsou společností přijímány. Tato oborová segregace následně pokračuje i ve druhé polovině 20. století, ve které je po komunistickém převratu docíleno definitivně formálního, legislativně rovného přístupu ke vzdělání žen a dívek. V rámci režimu, který ze své podstaty rovnost propagoval, ale současně rovnost popíral svými praktikami, pak vzniká specifická situace. Ženy se mohou vzdělávat a této možnosti využívají v obdobné míře jako muži, nicméně ženy stále tendují k výběru oborů, které mají k dispozici od samého začátku vzniku jejich vzdělávání.

Vzdělávání dospělých mužů i žen vzniká a rozvíjí se v rámci jednoho historického kontextu, kterým je bouřlivý sled změn, které území dnešní České republiky potkaly v 19. a 20. století, nicméně společenský kontext je pro ženy a muže odlišný v maximální možné míře. Zatímco muži, pro které je typickou sférou ta veřejná, nemuseli o svá práva na možnost vzdělání, zaměstnání nebo finanční nezávislosti bojovat, ženy musely tyto otázky nejprve otevřít, poté prosadit jejich řešení a následně si složitě a zdlouhavě (22 let uběhlo od prvního pokusu ke skutečnému založení prvního dívčího gymnázia) prosazovat možnost se vůbec vzdělávat. Vzdělávání dětí a mužů bylo už od konce 18. století plně v režii státu, který jej rovněž financoval. Vzdělávání žen a dívek (kromě toho základního) bylo odkázáno na iniciativu i finanční podporu soukromých subjektů, bez kterých by pravděpodobně rozvoj vzdělávání žen a dívek přišel se zpožděním v rámci poválečných opatření. I přestože je dnes v České republice možnost vzdělávání pro muže i ženy rovnocenná a zdánlivě by se mohlo zdát, že problematika genderovanosti vzdělávání tak nemůže existovat, bylo by zkratkovité se toto domnívat. Vzdělávání žen má za sebou naprosto odlišnou historii a společenský kontext, a proto se liší od vzdělávání mužů. Proto je vzdělávající se žena kategorií, která by měla být tématem andragogiky, jelikož ženy tvoří polovinu populace a chceme-li dále zkoumat vzdělávání dospělých, musíme reflektovat, že polovina dospělých má i dnes, v době legislativní rovnosti obou genderů, úplně jinou výchozí pozici než polovina druhá.



## Seznam literatury a jiných zdrojů

Atkinsová, L. 2006. „Feministická sociální teorie.“ Pp 313 - 335 in Harrington, A. *Moderní sociální teorie. Základní témata a myšlenkové pochody*. Praha: Portál.

Bahenská, M. 2005. *Počátky emancipace v Čechách: Dívčí vzdělávací a ženské spolky v 19. století*. Praha: Gender sondy Slon / Libri.

Bahenská, M., L. Heczková, D. Musilová. 2011. *Iluze spásy: České feministické myšlení 19. a 20. století*. Hradec Králové: Veduta.

Bauerová, J., Bártová E. 1987. *Proměny ženy v rodině, práci a veřejném životě*. Praha: Svoboda.

Brabencová, J. 2006. „Marie Tumlířová (1889–1973), poslankyně Národního shromáždění ČSR za Republikánskou stranu zemědělského a maloroľnického lidu (agrární stranu)“ Pp. 269 – 272 in Rašticová a kol. *Osobnosti agrární politiky 19. a 20. století*. Uherské Hradiště: Slovákcké muzeum. [online]. [cit. 17. 3. 2015]. Dostupné z: [www.slovackemuzeum.cz/doc/311/element/4459/download](http://www.slovackemuzeum.cz/doc/311/element/4459/download).

Havelková, B. 2009. „Genderová rovnost v období socialismu.“ Pp. 179 – 206 in Bobek, M.m Molek, P., Šimíček V. (eds.). *Komunistické právo v Československu*. Brno: Mezinárodní politologický ústav, Masarykova univerzita.

Illich, I. 2001. *Odškolení společnosti*. Praha: Slon.

Jechová, K. 2013. „Emancipace shora: Ženské organizace v českých zemích v druhé polovině 20. století.“ *Paměť a dějiny* 7 (3): 3 - 18.

Kopecský, M. 2013. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou. Politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Krejčí, J. 2009. „Ženy ve spektru civilizací. Klíčový problém ve vývojové perspektivě“ Pp. 9-22 in Tomeš, J. *Ženy ve spektru civilizací*. Praha: SLON.

Liesmann, K. 2009. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.

Mařarová, Z. 2012. „Je to pravda odveká...“ ASPEKTin – feministický webzin. [online]. [cit. 15. 1. 2015]. Dostupné z: <http://aspekt.sk/content/aspektin/je-pravda-odveka>.

Malínská, J. 2005. Do politiky prý žena nesmí – proč? Vzdělání a postavení žen v české společnosti v 19. a na začátku 20. století. Praha: Gender sondy Slon / Libri.

Neudorflová, M. 2009. „Několik poznámek k širším souvislostem tzv. ženské otázky“ Pp. 37 – 46 in Tomeš, J. *Ženy ve spektru civilizací*. Praha: SLON.

Renzetti, C., Curran, D. 2005. *Ženy, muži, společnost*. Praha: Karolinum.

Štrbáňová, S. „Ženy ve vědě v letech 1840 - 1989.“ [online] Praha: věda.cz. [cit. 22. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.veda.cz/article.do?articleId=22769>.

Vodochodský, I. 2007. „*Patriarchát na socialistický způsob: k generovému řádu státního socialismu*.“ Sociologický časopis 8 (1): 34 - 42.

## **Anotace**

Cílem této magisterské diplomové práce je zmapovat vznik a vývoj vzdělávání žen na území dnešní České republiky v jeho širším společenském kontextu. Za účelem naplnění tohoto cíle je předložen přehled rozvoje českého ženského vzdělávání, který mapuje nejen jeho jednotlivé etapy, ale i historický kontext se zaměřením na povahu kurikula vzdělávání žen. První kapitola seznamuje čtenáře s důsledky Velké francouzské revoluce, která vytvořila v Evropě takové společenské klima, ve kterém bylo možné hledat první náznaky emancipace společnosti. Ve druhé kapitole, která je věnována první polovině 19. století, jsou představeny okolnosti vzniku prvních vzdělávacích ústavů pro dívky. Třetí kapitola se zabývá vznikem vyššího odborného a na závěr univerzitního vzdělávání žen a dívek a časově mapuje druhou polovinu 19. století. Ve čtvrté kapitole jsou čtenáři seznámeni s první polovinou 20. století, která kromě uzákonění zrovnoprávnění ženského a mužského vzdělání přináší zásadní změny ve vývoji společnosti, které násilně přerušily dvě světové války a s nimi nový přístup k postavení žen ve společnosti, k jejich vzdělávání a zaměstnávání. Poslední pátá kapitola pak pojednává o českém ženském vzdělávání v období socialismu. Z bližšího zkoumání společensko-historického kontextu vyplývá, že české ženské vzdělávání je založené na základech, které jsou naprosto odlišné od českého mužského vzdělávání. Liší se nejen v cílech a obsahu vzdělávání, ale i v důvodech a příčinách jejich samotného vzniku. Vznik a rozvoj ženského vzdělávání (orientovaného převážně na soukromou sféru) byl vždy iniciován zdola, na rozdíl od vzdělávání mužů (naopak zaměřeného na sféru veřejnou), které inicioval stát a nepotřeboval své rozhodnutí nikterak obhajovat. Ženské vzdělávání tak sice vznikalo a rozvíjelo se ve stejném historickém kontextu jako to mužské, nicméně společenský kontext se zásadně lišil. A tak i přesto, že dnes mají muži a ženy stejné možnosti vzdělávání, je zapotřebí při zkoumání vzdělávání dospělých reflektovat rozdílné zázemí jejich vzniku.

### **Klíčová slova:**

Vzdělávání žen, emancipace, gender, genderová segregace

### **Počet znaků:**

106 031