Otevřená společnost, o. p. s.

# GENDER VE ŠKOLE

**Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele**

**Sestavila Irena Smetáčková**

Otevřená společnost, o. p. s.

Publikace byla vydána v rámci projektu „Zavádění konceptu gender do pedagogické praxe: Gender ve škole“, který realizovala Otevřená společnost, o. p. s., pod vedením Mgr. Ireny Smetáčkové a Mgr. Kláry Vlkové.

Informace o projektu jsou dostupné na http://www.osops.cz/genderveskole,
email: genderveskole@osf.cz.

**Autorský tým:** Mgr. Lucie Jarkovská, Ing. Petr Pavlík, Ph.D., Mgr. Irena Smetáčková, PhDr. Lenka Václavíková Helšusová, Mgr. Jana Valdrová, Ph.D.

**Odborná redakce kapitol:** doc. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D., doc. Dr. Rudolf Smahel, Th.D., doc. PaedDr. RNDr. Milada Švecová, CSc.

Nadace
OPEN SOCIETY FUND PRAHA

Publikace vznikla za finanční podpory Nadace Open Society Fund Praha.

© Otevřená společnost, o. p. s., 2006
ISBN 80-903331-5-X

**OBSAH**

**Úvod** ..... **006**

**1. Gender: Úvod do problematiky** ..... **009**
*Ing. Petr Pavlík, Ph.D.*

**2. Škola jako genderovaný prostor** ..... **014**
*Mgr. Lucie Jarkovská a Mgr. Irena Smetáčková*

**3. Pedagogický sbor** ..... **020**
*PhDr. Lenka Václavíková Helšusová*

**4. Učivo a učebnice** ..... **026**
*Mgr. Irena Smetáčková a Mgr. Jana Valdrová, Ph.D.*

**5. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení** ..... **031**
*Mgr. Irena Smetáčková*

**6. Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi** ..... **039**
*Mgr. Jana Valdrová, Ph.D.*

**7. Školní třída** ..... **045**
*Mgr. Lucie Jarkovská*

**8. Rodiče a další aktéři školního vzdělávání** ..... **051**
*Mgr. Irena Smetáčková a PhDr. Lenka Václavíková Helšusová*

**9. Politika rovných příležitostí ve vzdělávání** ..... **056**
*Ing. Petr Pavlík, Ph.D. a Mgr. Irena Smetáčková*

**Vybraná literatura** ..... **062**

**Webové stránky** ..... **064**

**Rejstřík** ..... **066**

**Milé studentky a studenti,
milé kolegyně a kolegové,**

**text, který se vám nabízí ke čtení, je v pořadí druhou příručkou s názvem GENDER VE ŠKOLE. Jak napovídá pojem gender, publikace přináší pojednání o ženách a mužích a ještě přesněji o ženskosti a mužskosti ve školní praxi. Je na místě položit si otázku, proč se ženskostí a mužskostí, ženami a muži ve vzdělávání zabývat. Odpovědí může být přehršel. Tou nejvýstižnější je, že bez toho, abychom porozuměli shodám, rozdílům a vzájemným vazbám mezi ženskostí a mužskostí, nemůžeme pochopit to, jak škola působí na své žáky a žákyně.**

**Škola by měla být prostředím, kde žákyně a žáci rozvíjejí své individuální předpoklady a nejsou v tomto rozvoji svazováni žádnými očekáváními a pravidly vázanými na skutečnost, zda je člověk ženou či mužem. Toto je požadavek, který vznášíme vůči demokraticky orientované škole. Mnoho škol však, navzdory jejich jiným nesporným kvalitám, není schopno tomuto požadavku dostát. Hlavním důvodem přitom nebývá neochota, ale spíše neznalost věci. Vyučující a vedení škol, kteří si neosvojili znalost genderové problematiky, obvykle nepovažují ani za potřebné o tématech týkajících se postavení dívek a chlapců ve škole přemýšlet, neboť pro ně vystupují jako samozřejmá a daná biologickým určením. A pokud již o nich přemýšlet začnou, jsou často uzavřeni v genderových stereotypech, které jejich úvahy vedou směrem k tomu, že dívky a chlapci jsou přirozeně a neměně rozdílní a jediné, co můžeme, je tuto rozdílnost akceptovat.**

**Ze strany společnosti bývá vůči školství stanovována řada požadavků, které se z různých aspektů dotýkají usilování o rovnost mezi lidmi. Jedním z nich je i požadavek rovnosti mezi ženami a muži. Ten je nezbytnou součástí demokratického vzdělávání, neboť se od něho očekává, že bude vytvářet stejné příležitosti pro všechny své studující.**

**Vyučující mnohdy tento požadavek vůči sobě pociťují a uvědomují si i jeho oprávněnost a relevanci. Bohužel si však zároveň nevědí rady, jak jej převádět do praxe. Pokud se o to přesto pokouší, naráží obvykle na limity běžného uvažování o ženách a mužích, které často vychází z genderových stereotypů. Žijeme ve společnosti, která je na genderových stereotypech do značné míry založena. Není proto překvapující, že se tyto stereotypy promítnou do našeho vnímání reality, do našeho hodnocení, rozhodování i následného jednání.**

**Jak bychom měli postupovat, pokud usilujeme o to, aby se v naší práci genderové stereotypy neprojevovaly? V prvé řadě to vyžaduje uvědomit si, že genderové stereotypy existují. To nelze bez toho, že bychom se aktivně seznamovali s poznáním v genderové oblasti. Chceme-li porozumět genderovým stereotypům, nestačí řídit se prostým selským rozumem. Potřebujeme k tomu specifické znalosti, které nám poskytnou optiku, jejímž prostřednictvím lze stereotypy a jimi způsobované genderové nerovnosti uvidět.**

**Nabídnout učitelům a učitelkám základní informace o genderových stereotypech a o možných způsobech dosahování rovnosti žen a mužů ve vzdělávání je cílem projektu Zavádění konceptu gender do pedagogické praxe: Gender ve škole. Tento projekt realizuje od roku 2003 Otevřená společnost, o. p. s.**

**Projekt Gender ve škole je rozdělen do tří částí. Jedna z nich je zaměřena na spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy coby institucí s nejvyššími rozhodovacími pravomocemi ve vzdělávacím systému a zodpovědnou za zavádění genderové rovnosti do školství. Záměrem spolupráce je nabídnout MŠMT některá aktuální výzkumná zjištění a postřehy k politice rovných příležitostí ve vzdělávání a tím podporovat aktivity MŠMT vedoucí k genderové rovnosti ať již na úrovni legislativy, či na úrovni konkrétních programů pro školy.**

**Další dvě části projektu Gender ve škole směřují přímo do školní praxe. Cílem obou z nich je zvýšit úroveň poznání učitelek a učitelů o genderové problematice, a to prostřednictvím příruček. První z nich, která vyšla v roce 2005, je určena vyučujícím předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Tato příručka obsahuje 12 kapitol, které představují z genderové perspektivy běžně vyučovaná témata (např. trh práce, média, globální problémy atd.). Dále je součástí příručky 50 aktivit určených pro práci se školními třídami, do nichž chceme přinést genderová témata.**

**Druhá příručka, která se vám nyní dostává do rukou, je zaměřena na studující pedagogických oborů, tedy na budoucí učitelky a učitele. Mohou z ní však mnohé čerpat i vyučující přímo v praxi. Příručka na rozdíl od předchozí není vázána na jediný vyučovací předmět, nýbrž naopak řeší témata jdoucí napříč veškerým pedagogickým působením. Účelem této příručky je přiblížit z genderového hlediska otázky, které si musí klást každý učitel a učitelka v průběhu své výuky.**

**Tato příručka obsahuje 9 kapitol. Úvodní kapitola představuje pojem gender a nabízí cestu, jak o genderovém uspořádání společnosti přemýšlet. Po přečtení této kapitoly získáte základní představu, s níž můžete snadněji porozumět kapitolám následujícím. Ty již pojednávají o jednotlivých klíčových oblastech ve vyučování (např. vyučovací metody, pedagogická komunikace, učebnice atd.). Součástí každé z těchto kapitol je vždy i několik námětů k zamyšlení.**

**V závěru příručky naleznete seznam literatury, kterou lze doporučit k prostudování, pokud máte zájem o hlub-**

**ší seznámení s genderovou problematikou. Rovněž je zde uveden výčet webových stránek i s jejich stručným popisem, které se týkají rovnosti žen a mužů, postavení žen a mužů ve společnosti a širších genderových témat.**

**Příručku sestavil tým složený z odbornic a odborníků na genderovou problematiku ve vzdělávání. Vedle koordinátorek projektu tým tvořili následující lidé: Mgr. Lucie Jarkovská z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, Ing. Petr Pavlík, Ph.D. z Fakulty humanitních studií Karlovy univerzity v Praze, PhDr. Lenka Václavíková Helšusová z Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci a Mgr. Jana Valdrová, Ph.D. z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Příručka dále prošla připomínkováním ze strany představitelů/ek oboru pedagogika z českých vysokých škol, jmenovitě doc. PaedDr. Stanislava Bendla, Ph.D., doc. Dr. Rudolfa Smahela, Th.D. a doc. PaedDr. RNDr. Milady Švecové, CSc.**

**Publikace byla připravena ve dvou formách – tištěné a elektronické. Vytištěná příručka je zdarma poskytována všem zájemcům/kyním, především z řad fakult, které připravují budoucí učitele a učitelky. Plné znění příručky je k dispozici také na webových stránkách www.osops.cz/genderveskole. Na těchto stránkách je možno se seznámit rovněž s předcházející publikací Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.**

**Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele Gender ve škole je jedním z prvních počinů na poli genderového zatížení procesu vzdělávání. Svým nadpředmětovým, obecně pedagogickým charakterem doplňuje dříve připravenou publikaci pro výuku občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd. Doufáme, že tato příručka získá stejně snadno jako příručka předcházející své čtenáře a čtenářky. Jejím prostřednictvím bychom rády přispěly k posílení citlivosti současných i budoucích vyučujících vůči rovnosti dívek a chlapců ve školství.**

**Věříme, že příručka pro vás bude zdrojem zajímavých informací a že v ní naleznete inspiraci pro nové přemýšlení o vaši vlastní práci i pro její zkvalitňování.**

**Irena Smetáčková a Klára Vlková**
**koordinátorky projektu Gender ve škole**

## Seznamte se s naší průvodkyní, Terezou Kotrbovou...

Před nedávnem jsme se setkali s jednou paní učitelkou. Říkejme jí Tereza Kotrbová. Paní učitelka Kotrbová nám vyprávěla svůj příběh a mnohokrát s námi sdílela své zkušenosti s vlastní výukou. Její život i její postřehy považujeme za zajímavé, a přitom tak typické. Proto bychom se s vámi o ně rádi podělili.

Tereza Kotrobová je sympatická čtyřicetiletá učitelka základní školy, kterou náhody v osobním i pracovním životě přivedly k otázkám, zda dělá svou práci opravdu tak dobře, jak by ráda. Začala se sama sebe ptát, jestli dívky a chlapci, kteří navštěvují její třídy, odcházejí ze základní školy s pocitem, že budoucnost je před nimi otevřená a záleží jen na nich – na jejich schopnostech, zájmech a trošku na štěstí, jak s ní naloží.

Čím dál více cítila, že děti na konci základní školy nevidí svoje možnosti tak otevřené, jak by si přála. Trápilo ji, když si uvědomila, že většina dívek, které procházejí jejími třídami, ve svém rozhodování o možné pracovní budoucnosti ani nezabloudí k programování, pilotování letadla či instalatérství, chlapci se naopak zcela vyhýbají myšlenkám na povolání, jako je ošetřovatelství, učitelství v mateřských školách či kosmetika. Proč dívky a chlapci své životy předem omezují? A nepřispívají k tomu sami vyučující?

Tereziny úvahy rezonovaly s jejími dávno zasutými osobními zkušenostmi. Když končila studium na gymnáziu, přemýšlela o tom, na kterou školu si podat přihlášku. Odmalička ji bavila biologie a navíc se ráda setkávala s lidmi. Proto její úvahy o možném budoucím povolání směřovaly především k medicíně. Líbila se jí představa být lékařkou. Její rodiče, s nimiž o svém rozhodování hovořila, však tuto volbu neschvalovali. „Jako doktorka budeš muset sloužit služby o víkendech a v noci, nebudeš mít čas na svojí rodinu a kdo by se ti staral o děti? Tohle není povolání pro ženy," opakovali jí stále dokola. Měla dojem, že mají pravdu. Nakonec se tedy rozhodla, že si zvolí povolání, které jí umožní založit si rodinu a starat se o ni tak, jak je od žen očekáváno. Podala si přihlášku na pedagogickou fakultu. Ačkoliv ji těší být učitelkou, baví ji pracovat s dětmi a potkávat se s jejich rodiči, a zajímají ji předměty, které vyučuje, dodnes v sobě cítí, že ve své volbě povolání se více podřídila rodičům než svým zájmům a svým dispozicím. Přála by si, aby její žákyně a žáci byli schopni uvědomit si své schopnosti a zájmy a řídit se jimi ve větší míře, než to dokázala ona.

Příběh Terezy Kotrbové nás bude provázet celou následující příručkou. Začneme jej vyprávět od okamžiku, kdy se Tereza přestěhovala do nového města a nastoupila do nového zaměstnání. Základní škola, kde začala pracovat, je docela běžnou devítiletou školou. Chodí do ní 250 dětí a učí na ní 13 vyučujících, 10 žen a 3 muži. Školu vede Pavel Procházka, původně učitel tělesné výchovy a matematiky. Ve funkci ředitele je už 8 let a těší se podpoře celého pedagogického sboru. Zástupkyní ředitele je Marie Veselá, učitelka českého jazyka a dějepisu s třicetiletou pedagogickou praxí.

Tereze Kotrbové se na nové škole líbí. I přesto se v ní však začaly ozývat otázky, zda dává svým žákyním a žákům ze sebe to nejlepší. V jednotlivých kapitolách příručky postupně uvidíme, jak si paní učitelka Kotrbová na tyto otázky o kvalitě svého pedagogického působení odpovídala. Způsob jejího tázání i zodpovídání nám může pomoci přivést naši pozornost k tématům, kterých jsme si dříve nevšímali, porozumět jim, a tím zkvalitnit náš samotný výkon učitelského povolání.

# 1. GENDER: ÚVOD DO PROBLEMATIKY

**Ing. Petr Pavlík, Ph.D.**

Historie **genderu** jako základního konceptu genderové analýzy je v porovnání s jinými stejně významnými sociálními pojmy relativně krátká. Potřeba definovat podobný analytický nástroj vyvstala až v průběhu minulého století jednak v souvislosti s aktivizací ženského hnutí, které nastolilo téma systematických nerovností mezi muži a ženami ve vyspělých západních zemích, ale též v souvislosti s rozvojem řady sociálněvědních disciplín (především antropologie, ale i sociologie či psychologie). Výzvu, na kterou měly alternativní teorie genderu odpovědět, lze shrnout do dvou základních otázek (Kimmel 2000):

1) Proč jsou v prakticky každé známé společnosti lidé děleni na základě genderu? (Proč vnímáme muže a ženy jako rozdílné a které rozdíly pokládáme za významné?);

2) Proč je prakticky každá známá společnost založena na mužské dominanci? (Proč jsou v každé společnosti zdroje – ekonomické, symbolické, politické – rozděleny nerovně a proč jich muži vždy kontrolují více?) Jinými slovy, koncept gender má pomoci pochopit a vysvětlit **genderovou rozdílnost** a **genderovou dominanci**.

Přitom poměrně brzy začalo být jasné, že tyto otázky nelze zodpovědět odkazem na biologické rozdíly mezi muži a ženami ve stylu: „Muži a ženy mají jiná těla, proto jsou rozdílní a v důsledku těchto rozdílů zaujímají nerovné postavení ve společnosti.“ Tzv. **biologický determinismus** je totiž v rozporu s antropologickými výzkumy, které přesvědčivě dokládají, že vnímání genderových rozdílů (v čem a jak se muži a ženy mají údajně odlišovat) i míra genderové dominance se v různých kulturách dramaticky liší. Zatímco představy o biologickém pohlaví se napříč kulturami více méně nemění, různost genderových konstrukcí je ohromující. Obdobně tomu však je v rámci každé společnosti, kde se genderové konstrukce liší podle třídy, rasy, věku, sexuální orientace atd. Samotná otázka pohlavních rozdílů je navíc mnohem komplexnější, než by se mohlo na první pohled zdát (viz níže), a v každém případě není jasné, proč by biologické rozdíly měly nutně vést k mužské nadvládě.

## Vymezení pojmu

Reflexe těchto skutečností vedla k formulování alternativních teorií genderu, jejichž východiskem je sociální konstruktivismus vycházející z předpokladu, že muži a ženami se nerodíme, ale stáváme se jimi v důsledku socializace a života v konkrétní společnosti. Z této perspektivy lze konstatovat, že gender je ve své podstatě vyjádřením představy, že se lidské bytosti dělí na dvě skupiny, ženy a muže, které mají do značné míry odlišné **mužské (maskulinní)** a **ženské (femininní)** charakteristiky, vlastnosti, schopnosti atd. Jedná se tedy o koncept **vztahový**, neboť maskulinita má smysl pouze ve vztahu (protikladu) k femininitě, a femininita/maskulinita „neoznačuje mystickou kvalitu či esenci, kterou všechny ženy [muži] mají, protože jsou biologicky osobami ženského [mužského] pohlaví, ale je to množina struktur a podmínek, které vymezují, co to typicky znamená být ženou [mužem] v dané společnosti, i typický způsob, jakým ženy [muži] žijí tuto situaci“ (Young 1990: 144). Prakticky ve všech známých společnostech gender navíc vyjadřuje **asymetrii** – maskulinita je chápána jako nadřazená (dominantní) femininitě a jako norma, od které je femininita odvozena (v této souvislosti hovoříme o **androcentrismu**, doslova mužskostřednosti).

Gender je **mocenský vztah** (Kimmel 2000), přičemž je důležité zdůraznit, že moc není vlastností jednotlivců, ale jde o základní aspekt sociálního života, nedílnou součást všech sociálních vztahů. Proto je také obvykle neviditelná právě pro ty, kdo jí mají nejvíce. Svá zvýhodnění si typicky neuvědomujeme, protože je bereme jako samozřejmost. Ve vztahu k genderu obecně platí, že muži jako skupina vládnou větší mocí než ženy jako skupina. Nicméně je důležité si uvědomit, že v rámci obou skupin existují velké mocenské rozdíly.

Vzhledem k tomu, že je argument o mužské dominanci často důvodem k apriornímu odmítání genderové analýzy, je namístě doložit ji konkrétními příklady. Na **úrovni symbolické** lze nadřazenost maskulinity dobře demonstrovat na příkladě jazyka jako základní sociální struktury, bez které nemůžeme komunikovat ani myslet. V češtině je například normou tzv. generické maskulinum („My všichni občané České republiky…“), maskulinum kontroluje koncovku slovesa v příčestí minulém a feminina mají zpravidla negativní či pejorativní konotace (zmužilý-zženštilý, muž-mužatka, čaroděj-čarodějnice atd.; další příklady viz Renzetti, Curran 2003). Stejně evidentní je androcentrický charakter tak zásadního symbolického systému, jakým je křesťanství, jehož východiska a étos strukturují i morální horizont naší sekularizované společnosti.[1] Jinými slovy, maskulinita je normou lidství i božství a bylo by asi naivní se domnívat, že tyto charakteristiky základních symbolických systémů neovlivňují naše myšlení a vnímání sociálního života.

Na **úrovni sociálních vztahů a struktur** se symbolická nadřazenost maskulinity projevuje systematickými genderovými nerovnostmi, kdy muži dominují převážné většině společenských hierarchií a kontrolují většinu společenských zdrojů (ekonomických, symbolických, sociálních, politických). Například zastoupení mužů v polistopadových vládách nikdy nekleslo pod 89 % a ženy berou v průměru o 25 % nižší platy. Z tohoto titulu mají muži mnohem větší možnosti ovlivňovat každodenní chod společnosti i směr jejího vývoje než ženy. Reálně existující genderové nerovnosti mají pochopitelně také svůj symbolický rozměr (například jsou dnes a denně zobrazovány v médiích) a obě úrovně mají tendenci se navzájem posilovat. Zároveň nevyhnutelně tvoří společenský kontext, ve kterém lidé žijí, interagují a konstruují si své individuální identity.

Jak již bylo výše naznačeno, jako všechny sociální konstrukty jsou femininita a maskulinita **kulturně** a **historicky specifické**, tj. v různých historických obdobích a v různých kulturách odkazují na různé charakteristiky, vlastnosti atd. Již v roce 1935 například popsala Margaret Mead kmen *Čambuli*[2], kde jsou muži a ženy považováni

[1] *Ježíš je muž, Boha oslovuje jako otce, jeho učedníci jsou všichni muži, svědectví o jeho životě vydávají výhradně muži atd.*

[2] *Název kmene cit. dle Soukupa (2000).*

za extrémně rozdílné, ale opačně, než jak je tomu v naší kultuře. Muži jsou ti, kdo „drbají“, pečují o druhé, starají se o vlastní vzhled, natáčí si vlasy a hojně se zdobí šperky. Jsou okouzlující, půvabní a koketní. Ženy, které nenosí šperky, jsou naopak dominantní a energické, starají se o záležitosti spojené s ekonomikou, rybaří, kontrolují veškerý obchod a diplomacii kmene a iniciují sexuální vztahy. Příčinu těchto rozdílů vidí členové a členky kmene v biologii. Práce Mead však jen ilustruje obecné zjištění antropologických výzkumů, že prakticky všechny atributy, které v naší kultuře spojujeme s femininitou, mohou být a jsou v jiných kulturách považovány za maskulinní a naopak.

Další charakteristikou genderových konstrukcí je pluralita – v každé kultuře existuje vedle sebe více definic maskulinity a femininity, které však opět nejsou rovnocenné. Dvě z nich, tzv. hegemonní maskulinita a preferovaná femininita (Kimmel 2000), jsou totiž normativní a vůči nim se musí všichni jedinci dané skupiny vymezovat a podle nich jsou posuzováni ostatními, kteří s nimi interagují na základě představ o tom, jaké jsou „přirozeně“ ženské a mužské vlastnosti, chování atd. V naší kultuře například preferovaná femininita evokuje orientaci na uspokojování zájmů a tužeb ostatních (především mužů), zdůrazňování společenskosti a péče v kontrastu s technickou zručností, přijímání manželství a péče o děti jako životní poslání atd. Další atributy spojované s femininitou jsou zranitelnost, pasivita či emocionalita. Hegemonní maskulinita je naopak asociována s dominancí, racionalitou, agresivitou či ambicióznosti, sílou, nezávislostí, technickou zručností atd. Obě ideálně-typické konstrukce jsou navíc heteronormativní – být normální ženou/mužem v naší kultuře znamená být heterosexuální.

## Tři úrovně genderové analýzy

Protože je gender jedním ze základních (konstitutivních) sociálních konstruktů, promítá se do všech aspektů a úrovní společenského života. Na základě kulturně specifických představ o femininitě a maskulinitě (často ve formě stereotypů) si lidé formují vlastní identity, vzájemně interagují a organizují si i společenské vztahy a instituce. Lidé vstupují do sociálních vztahů s konkrétními genderovými koncepty, které nevyhnutelně ovlivňují jejich jednání a chování, a zároveň tak tyto představy reprodukují, udržují gender při životě jako důležitou sociální strukturu. Jinými slovy, gender nám umožňuje orientovat se v sociálních vztazích a nabízí jasná pravidla a normy pro sociální interakci, zároveň však omezuje jejich možnou škálu na ty, které jsou v konkrétní kultuře akceptovatelné. (V té naší je například pro muže nepřijatelné vodit se za ruce na veřejnosti, ačkoliv v jiných kulturách je to považováno za zcela normální.)

Stejně jako ostatní sociální konstrukty má také gender jako koncept své materiální vyjádření, je „materializován“ prostřednictvím lidské aktivity, práce. Podobně jako se například naše představy o rozdílech mezi veřejnou a soukromou sférou na institucionální úrovni přímo promítají do architektury našich domovů (obývací pokoj vs. ložnice), je možné identifikovat materiální projevy genderu (např. pánské a dámské toalety).

Ve světle výše uvedeného můžeme o genderu uvažovat na třech úrovních. Na **individuální úrovni** pracuje většina z nás s jednoduchou binaritou – jsem žena, jsem muž – a na jejím základě si aktivně konstruujeme genderové identity. (Víme však, že tomu tak není vždy a že existují tzv. transgenderové lidské bytosti, které se v těchto škatulkách nenacházejí.) Protože naše identity, včetně genderových, jsou vždy kulturně a jazykově situovány a při jejich formování vycházíme z dostupných kulturních zdrojů (Barša 2002), mají lidské bytosti, které se v naší kultuře definují jako ženy (dále ženy), tendenci konstruovat si identity skrze péči o druhé a upozaďování sebe sama, tedy v duchu představ o preferované femininitě. Bytosti, které se definují jako muži (dále muži), si naopak formují identity kolem dominance a mají tendenci k sebestřednosti a sebeprosazování. Důležité však je, že vlastní identity nevnímají jako sociálně konstruované, ale jako cosi esenciálního, přirozeného. Gender ovšem není prostě jen aspektem identity, je to něco, co děláme: „Spíše než vlastnost jednotlivce je gender produkt interakce s ostatními“ (Kimmel 2000: 106).

Femininita a maskulinita jsou na individuální úrovni „materializovány“ nejen prostřednictvím neustálé práce na správném maskulinním/femininním vzhledu (oblečení, účesy, kosmetika atd.), ale doslova se vpisují do našich těl. V případě žen například Bourdieu (2000) hovoří o tzv. **somatizaci nadvlády**, kdy ženy mají tendenci se jakoby zmenšovat, zaujímat menší prostor, jinak se dívat (vyhýbají se přímým pohledům), jinak sedět (defensivně překřížené nohy), jinak se pohybovat (např. „neumí“ házet jako muži) atd. Ženská těla také historicky byla, a vesměs stále jsou, méně trénovaná, pokud jde o sport a podobné formy fyzické zátěže, jež jsou vnímány jako atributy maskulinity, což se zpětně odráží v jejich obecně menší zručnosti v těchto oblastech, v jiných tělesných dispozicích i v jiném vztahu k vlastnímu tělu, jež je vnímáno jako křehké, zranitelné (Young 1990). V případě mužů lze také hovořit o somatizaci nadvlády, ale v opačném gardu. Jde o **somatizaci dominance**, pro kterou je charakteristické ztělesňování síly, tvrdosti, odolnosti a sportovní zdatnosti. Odlišné formy somatizace jsou výrazem „dělání“ femininity/maskulinity v souladu s genderovými normami. Opakování kulturně přijatelného femininního/maskulinního chování je zpětně legitimuje a reprodukuje.

Jak již bylo zmíněno, gender děláme v každé **interakci**, v každé situaci a v každé instituci (Kimmel 2000). Lidé vstupují do vzájemných interakcí s konkrétními představami o femininitě a maskulinitě a na jejich základě k ženám a k mužům přistupují různě a sami se před nimi prezentují různě. Gender je situovaná činnost, během které produkujeme formy chování, které ostatní vnímají jako maskulinní či femininní. Muže a ženy děláme před ostatními, kteří naše výkony hodnotí a legitimují, nebo nás naopak usměrňují, pokud překračujeme kulturně přijatelné genderové hranice, normy. V různých situacích a životních obdobích probíhají genderové interakce různě a genderová „výchova“ začíná již v nejútlejším věku (např. prostřednictvím pokynů: chlapci nepláčou, nebuď baba atd.).

Gender však není ve všech interakcích a kontextech stejně důležitý. Někdy mohou převážit jiné ohledy, jako například rasa, třída, věk či jiné kontextuální aspekty. V rámci školní výuky mohou například vyučující zdůrazňovat (a vytvářet) genderové rozdíly, pokud rozdělují děti do skupin podle pohlaví, nebo naopak snižovat jejich relevanci, když dělení provádí na základě jiných charakteristik (studijních výsledků, rozpočítávání atd.).

Gender neděláme v sociálně neutrálním prostředí, ale v genderovaných **institucích**, protože představy o maskulinitě a femininitě strukturují nejen individuální identity a sociální interakce, ale i všechny společenské instituce (rodina, škola, pracovní trh atd.), které produkují a reprodukují genderové rozdíly a nerovnosti. Gender je organizující princip, podle kterého například směřujeme ženy a muže do rozdílných a **nerovných** pozic/zaměstnání v rámci

institucí (ředitelé vs. sekretářky, chirurgové vs. zdravotní sestry), konstruujeme obrazy, jež vyjadřují a často posilují tato dělení (např. inzeráty na pracovní místa: Hledáme sekretářku vs. Hledáme manažera), a chováme se odlišně k mužům/chlapcům a ženám/dívkám (např. rozdíly v interakci vyučujících s žáky a žákyněmi).

Genderované (tj. genderově strukturované) jsou však i zdánlivě neutrální koncepty a kritéria hodnocení, které v rámci institucí uplatňujeme a které mají ve většině případů tendenci zvýhodňovat muže před ženami. Například koncept kariéry, která je v naší kultuře definována jako nepřerušovaný, lineární postup založený na kumulování vzdělání, praxe a kontaktů, v principu znevýhodňuje ženy, protože jsou to ony, kdo zpravidla odchází na rodičovskou dovolenou. Přerušení kariéry totiž jejich nadřízení často interpretují jako ztrátu kvalifikace a praxe. Obecně však tato přerušení zpomalují ženské kariéry v klíčovém období mezi dvacátým a třicátým rokem, což v řadě povolání znamená, že jim nadobro ujede vlak k nejvyšším pozicím.

V rámci institucí je gender materializován prostřednictvím výše zmíněných procesů a jejich materiálních projevů (např. ženy a muže nacházíme v různých zaměstnáních, pozicích, sférách; inzeráty odráží genderové stereotypy atd.), ale genderová diferenciace je vyjádřena i ve vlastní architektuře, asi nejviditelněji již zmíněným oddělováním pánských a dámských toalet. Na tomto zdánlivě triviálním příkladu lze dobře ukázat, jak instituce doslova vytváří genderové rozdíly (Goffman 1977). Oddělování pánských a dámských toalet totiž evidentně nevychází z rozdílných biologických potřeb, protože v domácnosti si vystačíme s jedním stejně vybaveným zařízením. Je to záležitost kulturní povahy a v řadě společností se navíc ani neodehrává v soukromí. Používáním odlišných zařízení v rámci institucí se však doslova stáváme pány a dámami, kteří by měli používat různé toalety: „Nejen že genderovaní jednotlivci vyjednávají své identity v rámci genderovaných institucí, ale tyto instituce také vytvářejí přesně ty rozdíly, u kterých předpokládáme, že jsou vlastnostmi jednotlivců… Fyzické oddělení mužů a žen vytváří ospravedlnění pro jejich oddělování…“ (Kimmel 2000: 96).

V rámci diskuse tří úrovní, na kterých lze aplikovat genderovou analýzu (identita, interakce, instituce), je však důležité zdůraznit, že vztahy mezi nimi jsou komplexní a je zde prostor pro rozpory a protiklady. Již bylo zmíněno, že ani na úrovni individuální někteří lidé nevystačí s kulturně dostupnými genderovými kategoriemi, ale i „tradiční“ genderové identity mohou kolidovat s institucionálními pravidly, normami a očekáváními. V naší společnosti například nejsme zvyklí na předsedkyně vlády či ministryně obrany, a když se v těchto tradičně maskulinních doménách ženy objeví a jednají v souladu s nároky dané pozice (např. vedou války jako Margaret Thatcher), začnou být promptně konstruovány jako muži v sukních, což je typická strategie pro zakrývání nesouladů mezi individuální a institucionální úrovní. Někdy však tyto protiklady mohou vést ke změně genderových předpokladů ohledně konkrétních pozic, sfér atd. V 19. století bylo například učitelské povolání spojováno výlučně s maskulinitou, zatímco dnes je tomu téměř naopak.

## Pohlaví jako sociální konstrukt

Protože výše zmíněný biologický determinismus je jedním ze základů, na kterých stojí genderová nerovnost, je důležité osvětlit povahu pojmu pohlaví. Zde je v první řadě třeba si uvědomit, že stejně jako gender je i pohlaví sociální koncept, prostřednictvím kterého pojmenováváme a chápeme rozdíly mezi lidskými těly. Přitom ale nejde o pasivní odkazování na existující biologické odlišnosti, ale doslova o vytváření pohlavních rozdílů, protože bez jejich konceptualizace je nemůžeme vnímat, rozeznávat. Jinými slovy, abychom byli schopni identifikovat a diferencovat ženské/mužské pohlaví, musíme mít nejprve koncept ženskosti/mužskosti a související představu, co je to ženské/mužské tělo a v jakých aspektech se liší. Tělo kultuře (a moci) nepředchází, je jimi vždy již konstituováno a regulováno (Foucault 1999), a jak dodává teoretička Judith Buttler: „’Poznaťel’né‘ sú tie rody, ktoré v istom zmysle vytvárajú a udržujú vzťahy koherencie a kontinuity medzi pohlavím, rodom, sexuálnymi praktikami a túžbou“ (2003: 36).

Příkladem může být příběh tzv. pohlavních hormonů (Fausto-Sterling 2000). Tyto hormony byly prvně izolovány v době, kdy si byli vědci jisti, že ženská a mužská těla jsou zásadně odlišná a tudíž mají i jiné hormony. Vědci (v té době vesměs muži) používali gender jako koncepční nástroj a hledali pohlavní hormony v pohlavních orgánech samců a samic (varlatech a vaječnících) a skutečně izolovali tzv. mužské hormony (např. testosteron) a ženské hormony (např. estrogen). Postupem času však vyšlo najevo, že se mužské hormony nalézají i v ženských tělech a naopak. Ve skutečnosti totiž jde o tzv. steroidní hormony, které se vyskytují v různých tělech v různých koncentracích s různými dopady. Tato zjištění však bylo pro vědce zpočátku těžké přijmout, protože nebyli schopni vystoupit z mantinelů nastavených představou genderové diferenciace. Typickou reakcí bylo zpochybňování relevantních výzkumů či vysvětlování těchto skutečností jako anomálií. Gender je v naší kultuře vskutku mocný konstrukt, který má auru přirozenosti, jež nám brání o něm přemýšlet. Díváme se na svět skrze genderové brýle a neuvědomujeme si, že je máme na nose.

Koncepční uchopení pojmu pohlaví je pochopitelně opět historicky a kulturně podmíněno, jeho význam se může lišit v různých historických obdobích a v různých kulturách. V té naší například až do 18. století pohlaví neodkazovalo na dvě odlišná, nepoměřitelná těla, mužské a ženské, jak je chápeme dnes, ale na jedno tělo, které má dvě formy, jež jsou v hierarchickém vztahu. Mužská, dokonalejší forma, má orgány vytrčené z těla ven, zatímco ženská, nedokonalejší forma, má stejné orgány uvnitř těla. Po dva tisíce let tak byly například vaječníky a varlata považovány za totožné orgány a byly označovány stejně (Laqueur 1999).

Ve světle výše uvedeného je snad zřejmé, že dualistický pohled, kdy je **pohlaví** (biologická přirozenost) dáváno do protikladu s kulturně utvářeným **genderem** (sociálně konstruovaná forma), je neudržitelný.[3] Pohlaví je sociální „výtvor“ stejně tak jako gender. Přestože tato východiska jsou dnes obecně přijímána, když přijde na otázku pohlaví, nezřídka se na tuto skutečnost zapomíná a argumentuje se z pozice biologického determinismu – **genderové rozdíly jsou odvozovány od rozdílů pohlavních**, jež jsou vnímány jako biologická fakta. V nejhorším případě

[3] *Dnes navíc víme, že kolem nás žijí lidé, jejichž těla ani nelze zařadit do škatulek ženské pohlaví a mužské pohlaví, jak jsou běžně chápány. Dělení podle chromozomální informace (XX – žena, XY – muž) například nepostihuje lidi s kombinací chromozomů XO, XXY atd. a i těla lidí s chromozomy XX a XY nemusí mít reprodukční orgány odpovídající příslušnému pohlaví (Renzetti, Curran 2003).*

jsou genderové rozdíly a nerovnosti biologií vysvětlovány a ospravedlňovány (např. muži dominují v mocenských složkách, protože jsou fyzicky silnější, agresivnější; snaha o odstraňování genderových nerovností jde proti lidské přirozenosti atd.). Na složité otázky jsou dávány jednoduché, nesprávné odpovědi.

Problematické jsou však i některé tradice feministického myšlení kladoucí neúměrný důraz na individuální socializaci do tzv. **genderových rolí**. Tyto teorie totiž mají tendenci opomíjet institucionální rozměr genderu, ignorovat jeho pluralitu (koexistenci různých forem maskulinity a femininity) a zdůrazňovat rozdílnost ženské a mužské genderové role. Podle Kimmela teorie genderových rolí depolitizuje gender, protože „z něj dělá soubor individuálních atributů a ne aspekt sociální struktury“ (2000: 90). Nabízí v podstatě jen dvě univerzální škatulky, role, do kterých mají být lidé socializováni v útlém dětství, kdy se více méně naučí hrát příslušnou roli, jež se v průběhu života více méně nemění. Z této perspektivy ale není dost dobře možné teoretizovat mocenský rozměr genderu ani změny v genderových konstrukcích a vztazích.

Obě školy, biologický determinismus a teorie genderových rolí, se v podstatě shodují na dvou východiscích (Kimmel 2000):

1) obě školy vidí ženy a muže jako **významně, nevratně rozdílné** a rozdíly **mezi** muži a ženami považují za mnohem větší a důležitější než rozdíly **v rámci** těchto skupin (řeč je pochopitelně o rozdílech ve vlastnostech, schopnostech atd.);

2) obě předpokládají, že genderové rozdíly jsou základem genderových nerovností. Protože jsou muži a ženy rozdílní (biologicky či v důsledku socializace), jsou nerovní. Nicméně více než čtyřicet let výzkumů v této oblasti dokumentuje, že rozdíly **mezi** muži a ženami, pokud nějaké vůbec existují,[4] jsou mnohem menší než rozdíly **v rámci** těchto skupin a rozdílnost je výsledkem dominance a ne naopak. Jak podotýká Kimmel: „Genderová rozdílnost je hlavním výsledkem genderové nerovnosti, protože nerovnost je legitimována pomocí rozdílnosti“ (2000: 4). Nerovnost nemůže existovat bez představy o rozdílnosti.

## Genderová socializace

Ačkoliv výše zmíněná teorie genderových rolí nepostihuje komplexitu genderové socializace, existují jiné, které se s touto otázkou vyrovnávají nesrovnatelně lépe. Příkladem může být teorie genderových skel (brýlí) Sandry Bem (1993), která se snaží postihnout jak individuální, tak i institucionální rovinu socializace a věnuje pozornost i možnosti sociální změny.

Bem vychází z moderní antropologie, která pracuje s konceptem enkulturace (socializace) jedinců do kultury, do níž se narodí. Cílem tohoto procesu je zajistit, aby členové kultury nerozlišovali mezi realitou a způsobem, jakým vlastní kultura vidí realitu, čili aby internalizovali kulturně-specifický pohled na svět ve formě implicitních předpokladů o jeho povaze a vlastním místě v něm (Co je důležité? Co je hodnotné? Které rozdíly mezi lidmi jsou důležité a které jsou potlačované? Jaké jsou přijatelné formy jednání? atd.). „Tyto předpoklady jsou zabudovány do kulturních diskursů, společenských institucí i duševního ustrojení jednotlivců, čímž se generaci po generaci neviditelně, ale systematicky reprodukují určité vzorce myšlení a chování“ (Renzetti, Curran 2003: 103).

V rámci tohoto procesu probíhá také genderová enkulturace. Ta v naší kultuře zahrnuje osvojení si tří charakteristických předpokladů (genderových skel), které vyjadřují tři názory o ženách a mužích: že se muži a ženy zásadně liší jak po stránce psychologické, tak i po stránce sexuální, že muži jsou od přírody, přirozeně dominantním a nadřazeným pohlavím a že jak rozdíly mezi muži a ženami, tak i mužská dominance jsou přirozené. Bem tato genderová skla označuje jako **genderovou polarizaci, androcentrismus a biologický esencialismus**. Přitom **genderová polarizace** se netýká jen tendence vidět muže a ženy jako bytostně rozdílné, mnohem důležitější je skutečnost, že předpoklad rozdílnosti se používá jako základní organizační princip ve společnosti. Podobně androcentrismus nevyjadřuje jen předpoklad, že muži jsou nadřazení ženám, ale i představu, že mužství je norma lidství, od které je ženství odvozeno. **Biologický esencialismus** racionalizuje předchozí dvě genderová skla tím, že je vysvětluje jako přirozený a nevyhnutelný výsledek biologických rozdílů.

Podle Bem tato genderová skla systematicky reprodukují mužskou moc dvěma způsoby. Za prvé, diskursy a společenské instituce, ve kterých jsou ukotveny, automaticky směrují muže a ženy do různých a nerovných životních situací. Ženy a muži jsou umisťováni do značně rozdílných pozic v rámci sociální struktury, kde muži mají lepší možnosti např. vydělávat peníze, získávat vhodné dovednosti a praxi, dělat kariéru a hromadit moc, čili ženy a muži jsou „programováni“ pro rozdílné sociální zkušenosti. Za druhé, během procesu enkulturace jednotlivci postupně přejímají kulturní skla genderu a jsou tudíž motivováni, aby si konstruovali identity, která jsou s nimi konzistentní. Androcentrická společenská praxe (a rodiče, vyučující, média atd.) komunikuje všem členům společnosti, že muži jsou privilegovaným pohlavím a že mužská perspektiva je privilegovaná – muži jsou ústřední postavy společenského dramatu a ženy hrají vedlejší roli, zároveň je zdůrazňována důležitost těchto rozdílů.

Teorie Sandry Bem nabízí vysvětlení genderové socializace, které vychází ze sociálního konstruktivismu, ale zároveň ukazuje, že tyto sociální konstrukce nejsou cosi křehkého, efemérního, co lze snadno změnit. Genderové představy, předpoklady a principy jsou hluboce vetkány do prediva sociálního života, a mají proto velkou permanenci v čase a prostoru. Jejich současná podoba však brání rozvoji diversity, která je přirozená v rámci skupin ženy a muži, a reprodukuje mužskou moc tím, že kulturní diskurs a dělení společenského světa na maskulinní a femininní domény zkreslují nejkřiklavější příklady pohlavní nerovnosti jako pohlavní rozdílnosti, umožňují racionalizovat status quo způsobem, jež činí androcentrismus neviditelným.

[4] *V této otázce nepanuje ve vědecké komunitě shoda, nepochybně i proto, že výzkumy v této oblasti jsou z metodologického hlediska doslova minovým polem (viz např. Fausto-Sterling 2000).*

## NÁMĚTY K ZAMYŠLENÍ

1) Udělejte miniprůzkum o vnímaní rozdílů mezi ženami a muži ve vašem okolí. Zeptejte se několika lidí na to, jaké vlastnosti má podle nich většina žen a většina mužů, jaké vlastnosti k nim naopak nepatří, co je nejdůležitější v životě žen a mužů atd. Odpovědi na otázky svědčí o genderových představách lidí kolem vás. Odpovídali lidé na otázky přibližně stejně, nebo se jejich odpovědi zásadně lišily? Pravděpodobně většina představ si bude vzájemně blízká, může se nicméně lišit např. u lidí odlišného věku. Následně se stejných lidí zeptejte, zda znají ženu či muže, kteří se jejich představě o ženách a mužích vymykají. Co si o takovém člověku myslí? Je pro ně důkazem toho, že zobecňující představy jsou nepravdivé?

2) Prohlédněte si noviny či časopis a věnujte pozornost reklamám v nich uvedených. Jaké produkty reklamy nabízejí? Jakým způsobem reklamy oslovují veřejnost? Můžeme si za konkrétní reklamou představit nějaký příběh? (Např. na reklamě je muž koupající malé dítě – příběh může znít, že muž koupá dítě poprvé v životě, protože jeho žena má sraz střední školy, muž koupání bere jako příjemnou zábavu, protože je to výjimečná aktivita, u koupání vypadá bezstarostně a zároveň neprakticky, je patrné, že v činnosti nemá grif, protože ji pravidelně neprovádí, a nezdá se, že by usiloval o to jej získat, neboť nepočítá s tím, že se bude koupání dítěte věnovat často.) Pokuste se příběh formulovat z hlediska genderových očekávání opačně v tom smyslu, že muž při koupání dětí vykonává svoji obvyklou, každodenní aktivitu, neboť je na rodičovské dovolené a žena se dosud nevrátila ze zaměstnání. Vychází sama reklama nebo příběh, který jsme si za reklamou představili, z určité představy o ženách a mužích? Je tato představa genderově stereotypní, nebo naopak otevřená vůči alternativním a plně individuálním životním stylům?

3) Vybavte si ze svého okolí některé firmy či organizace s různým zaměřením (např. nemocnici, hasičský sbor, továrnu na barvy a laky atd.). Jaké je zastoupení mužů a žen ve vedení těchto organizací? Jak se liší poměr žen a mužů ve vedoucích pozicích? Přemýšlejte o důvodech těchto poměrů. Může být jedním z nich i hlubší genderové uspořádání naší společnosti, podle kterého jsou muži a priori považováni za schopnější a je od nich očekáváno uplatnění ve veřejné sféře, k čemuž mají podmínky v podobě nižších závazků v péči o domácnost? Lze toto uspořádání změnit? Co tím můžou společnost a jednotlivci získat?

4) Vzpomeňte si na vlastní dětství a přemýšlejte o svých hračkách a aktivitách. Lišily se hračky a aktivity, kterým se věnovaly převážně dívky, a ty, kterým se věnovali chlapci? Zažili jste situaci, kdy vaše okolí negativně zareagovalo na váš zájem o hry či hračky obvyklé pro opačné pohlaví? Jak reakce vypadala a jak jste se při ní cítili? Uvažujte o tom, jak významný je vliv výchovy a jak rozdílná je výchova chlapců a dívek. Vzpomeňte si na některý pohádkový příběh, kde byla ženská hrdinka či mužský hrdina popisováni v genderově netradiční roli.

### *Literatura*

*Barša, P. (2002). Panství člověka a touha ženy. Praha: Slon.*
*Bourdieu, P. (2000). Nadvláda mužů. Praha: Karolinum.*
*Buttler, J. (2003). Trampoty s rodom: feminizmus a podrývanie identity. Bratislava: Aspekt.*
*Fausto-Sterling, A. (2000). Sexing the Body. New York: Basic Books.*
*Foucault, M. (1999). Dějiny sexuality I. Praha: Hermann & synové.*
*Goffman, E. (1977). The Arrangement Between the Sexes. In: Theory and Society, 4:3, str. 301-331.*
*Kimmel, M. (2000). The Gendered Society. New York: Oxford University Press.*
*Laqueur, T. (1999). Making Sex. London: Harvard University Press.*
*Mead, M. (1935). Sex and Temperament in Three Primitive Societies. New York: William Morrow.*
*Renzetti, C. M., Curran, D. J. (2003). Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum.*
*Soukup, V. (2000). Přehled antropologických teorií kultury. Praha: Portál.*
*Young, I. M. (1990). Throwing Like a Girl and Other Essay in Feminist Philosophy and Social Theory. Bloomington: Indiana University Press.*

# 2. ŠKOLA JAKO GENDEROVANÝ PROSTOR

**Mgr. Lucie Jarkovská a Mgr. Irena Smetáčková**

Ačkoliv si často myslíme, že být ženou či mužem je naše soukromá, ryze individuální záležitost, opak je pravdou. Jak ukázala kapitola Gender: Úvod problematiky, naše ženská či mužská identita vzniká za širokého vlivu našich osobních dispozic, biologických daností, společenských očekávání a sociálních struktur. Na tom, že se stáváme muži či ženami a co konkrétně to znamená, mají velký podíl instituce, v kterých se pohybujeme a za jejichž přispění uskutečňujeme náš život. Tyto instituce jsou ze své podstaty genderově členěné a chceme-li v nich pobývat, musíme se tomuto genderovému řádu a genderovým zvyklostem přizpůsobit. Jejich prostřednictvím tedy potvrzujeme a posilujeme naší genderovou identitu. Škola je jednou z institucí, které na nás mají tento vliv.

Genderové zatížení instituce školy se obvykle zkoumá ve vztahu k tématům, jako je pedagogická komunikace či volba vzdělávací dráhy. Stejně významné je však i téma samotné instituce školy. Ta jako organizace s určitými pravidly chodu, s cíli a s uspořádáním fyzického prostoru může být také genderově ovlivněna. V následujícím textu se proto blíže podíváme na to, jaké projevy genderového zatížení může vykazovat škola coby instituce a organizace.

## K čemu škola slouží?

Položíme-li si otázku, k čemu slouží škola, napadnou nás různé odpovědi od legračních návrhů typu „abychom mohli zlobit učitele“ po funkční popisy typu „abychom se něčemu naučili“. V odpovědi můžeme zmínit každodenní realitu školní docházky nebo také dlouhodobý účel školního vzdělávání. Přesto tím však nevyčerpáme celou šířku možných cílů, k jejichž naplňování škola slouží. Nyní si proto pojďme ukázat, jaké jsou funkce školy a jejich genderové konsekvence.

**Škola má vedle svého dominantního úkolu, kterým je vzdělávání a výchova, i řadu dalších funkcí**. Například funkce ochranitelské nebo prognostické a selektivní.[1] Poslední dvě jmenované slouží k vytyčování budoucí vzdělávací a pracovní dráhy daného žáka či žákyně. Společnost od školy očekává, že v průběhu vzdělávání shromáždí o každém jednotlivém žákovi a žákyni dostatek údajů, na jejichž základě bude možné rozhodnout, jaké by mělo být další pokračování jeho/její životní kariéry. Tato funkce nabývá v moderní společnosti na významu, neboť osvědčení, která škola svým žákům/yním vystavuje, v mnoha případech slouží jako propustky do některých povolání a v důsledku tedy i do některých oblastí společenského života. Chceme-li svůj život uskutečňovat určitým konkrétním způsobem, je velice pravděpodobné, že k tomu potřebujeme školu, a to nejen jako zdroj poznání, ale také jako původce některých nezbytných osvědčení. Příkladem je maturitní zkouška. Pokud chceme studovat na vysoké škole, musíme nejprve projít střední školou a získat doklad o úspěšném složení maturitní zkoušky. Na uvedené prognostické a selektivní funkci je názorně vidět, **jak důležité je postavení školy v současné společnosti** a zároveň **jak hluboce jsme na škole všichni závislí** (Singly 1999). Vzdělávací a pracovní dráhy, v kterých nás škola podporuje, jsou přitom genderované. Nacházíme typické dráhy pro ženy (např. základní škola – střední zdravotnická škola – vyšší odborná škola, obor ošetřovatelství) a jiné typické dráhy pro muže (např. základní škola – střední průmyslová škola – technická vysoká škola).

Všechny výše uvedené funkce můžeme chápat jako dílčí projev zastřešující **socializační funkce** školy. **Socializace** je proces, v němž se z člověka stává bytost sociální se vším, co k tomu v dané společnosti patří. Prostřednictvím socializace se tedy učíme normy a hodnoty společnosti, která nás obklopuje, postupně si je osvojujeme, až se stanou naší součástí a my se začleníme do světa kolem nás, který nám tak připadá zcela samozřejmý. Škola nám vytváří podmínky pro to, aby toto osvojování kultury probíhalo co nejrychleji a nejefektivněji.

Jednou z dílčích součástí socializace je i **socializace genderová**. Ta představuje postupné osvojování si charakteristik, které jsou v dané společnosti obvykle spojovány s obrazem muže a s obrazem ženy (viz kapitola Gender: Úvod do problematiky). Na jejím konci je tedy člověk, který si sám sebe uvědomuje jako ženu či muže, rozumí nárokům, které na něj v tomto ohledu má jeho okolí, a je ochotný a schopný je plnit.

Z toho, co bylo uvedeno, je již patrné, že socializace v sobě spojuje dvě zaměření. Na jedné straně je to **zaměření na jedince**, který socializací prochází. Z jeho hlediska socializace slouží k tomu, aby se seznámil se světem kolem sebe a stal se jeho součástí. Na straně druhé je socializace **zaměřena na společnost** jako celek. Jejím cílem je vytvářet jednotu ve společnosti a podporovat její plynulý vývoj.

Pokud se na proces školní socializace díváme optikou společnosti, pak logicky dojdeme ke konzervativním požadavkům. Z tohoto hlediska by škola měla předávat ty hodnoty, normy a vědomosti, které jsou prověřené určitou tradicí. V opačném případě by totiž každá nová generace disponovala jinou představou o světě kolem ní. To znamená, že **škola ze své podstaty má tendenci obhajovat společenský status quo**. Škola předává nejmladší generaci poznatky o společnosti spíše takové, jaká zrovna je, nikoliv jaká by měla či mohla být. Škola není otevřena velkým změnám. Pokud by otevřena byla, stávala by se každá nová generace objektem experimentu, u něhož by nebylo jasné, zda výsledek bude danému jedinci ku prospěchu. Může například škola žáky/ně učit chodit výhradně pěšky, protože je to ekologické, a tím riskovat, že jejich svěřenci/kyně nebudou vybaveni na praktický život, v němž musí používat dopravu?

---

[1] *Ochranitelská funkce představuje udržování dětí v bezpečí ohraničeného prostoru školy. Vnější svět, zvláště není-li dítě pod dohledem rodiny, může být nebezpečný, a proto se škola dětí ujímá a s pomocí přísně nastavených pravidel se je snaží ochraňovat. Ochranitelská funkce je však namířena i opačným směrem – ke společnosti. Oddělením dětí, které dosud nejsou plně socializované, od společnosti dochází k ochraně před vlivem nové generace, která si ještě plně neosvojila normy a hodnoty, jimiž se společnost řídí, a proto je může ničit. Škola dále disponuje funkcí prognostickou a selektivní, z nichž první znamená vytváření představ o budoucnosti dítěte a druhá rozdělování dětí na základě těchto představ do předem daných a vzájemně oddělených vzdělávacích a v důsledku i životních drah.*

Podobně je tomu i s genderovou socializací, která probíhá ve škole. Ta vede žáky a žákyně formálním i neformálním kurikulem k osvojování spíše tradičních genderových představ a očekávání. U dívek je obvykle podporována spíše pasivita, orientace na vztahy a nižší aspirace – charakteristiky, které jsou typicky spojovány se ženami. Chlapci jsou spíše vedeni k aktivitě a racionalitě, k orientaci na neživý svět a vyššímu sebevědomí. Škola tedy připravuje žákyně a žáky na jejich vstup do světa, který je – přinejmenším ve své institucionální a symbolické rovině – postaven na tradičním genderovém dělení osob, činností, sfér atd. Škola tak svým působením reprodukuje **genderový status quo**.

Navzdory tomu, že škola má ze své podstaty tendenci působit konzervativně, je vůči ní vznášeno mnoho požadavků, jejichž jednotným jmenovatelem je **společenská změna prostřednictvím nejmladší generace**. Jedním z těchto požadavků je, aby škola vedla žákyně a žáky k genderové rovnosti a otevřenosti. Škola k tomu má příležitost, neboť může vytvářet podmínky pro jejich emancipaci. Ačkoliv je tedy požadavek prosazování rovnosti prostřednictvím školního vzdělávání oprávněný, je z výše uvedeného popisu školy zřejmé, proč se tak obtížně prosazuje v praxi.

## Ženy a muži ve školství – historické souvislosti

Vazbu mezi vzděláním a společenskými poměry můžeme zřetelně vidět, použijeme-li **historické srovnání**. Podívejme se na období, která panovala před procesem demokratizace školství, jenž se prosadil zejména ve 2. polovině 20. století. Tedy na období, kdy školní vzdělávání bylo odepřeno marginalizovaným skupinám, jako byly ženy, rasové a etnické menšiny či postižení. **Škola byla nejprve ženám naprosto uzavřena** a postupně se jim otevírala, ovšem vymezovala jim pouze určité postavení s omezenými možnostmi. Zdůvodnění se vždy odvolávalo na přirozenou roli ženy ve společnosti, k níž podle prvotních argumentů není vzdělání vůbec zapotřebí a podle argumentů pozdějších má vzdělání svým charakterem podporovat správné naplňování ženské role, a musí být proto jiné než vzdělání mužů.

Slovo škola pochází z řeckého „scholé“, což znamenalo poklid, volný čas využívaný k návštěvě filosofických škol. Vzdělávání bylo náplní volného času, kterým disponovali zejména bohatí lidé. Proto až do **středověku**, kdy začaly být církví zakládány i školy pro nemajetné skupiny, bylo vzdělávání záležitostí jen úzkého okruhu lidí. Jejich vzdělání bylo orientováno na získání znalostí a dovedností, které ladily s jejich sociálním postavením. Postavení žen a mužů se lišilo, a proto se také od začátku lišilo vzdělání, které si tito majetní muži a ženy dopřávali. Společným základem bylo tzv. trivium – tj. psaní, čtení, počítání. V dalších parametrech se však vzdělání lišilo. Vzdělání majetných mužů bylo delší a bylo orientováno vedle praktických dovedností (tanec, lov) na filosofii, matematiku, rétoriku atd. Jednalo se o obory, které měly rozvíjet osobnost. Vzdělání majetných žen bylo kratší a týkalo se výhradně oblastí, které se vztahovaly k roli společnice, manželky a matky, např. cizí jazyky, hudba či zbožnost.

Postupným rozvojem institucionalizovaného školství zejména v době osvícenského absolutismu, kdy došlo k **prosazení povinné školní docházky**, která se postupně prodlužovala, nastalo jisté narovnání vzdělávacích podmínek pro ženy a muže. V začátcích institucionalizovaného školství školy vyučovaly základům trivia. Do těchto škol docházeli společně dívky i chlapci. Čím více se ale školství diferencovalo a vznikaly školy, které nabízely prohlubující vzdělávání, tím opětovně narůstal rozdíl mezi vzděláváním žen a mužů. To je možné pozorovat až do 19. století a v jemnějších podobách i ve století dvacátém. Pokračující vzdělání se stejně jako v případě soukromého vyučování majetných vrstev velice odlišovalo v návaznosti na typické očekávání vůči ženám a mužům. Školy pro dívky byly kratší a výhradně prakticky orientované. Výuka se ponejvíce vztahovala k rozvíjení dovedností péče o domácnost. **Vzdělání mělo dívkám sloužit jako příprava na manželství, v němž budou zastávat roli hospodyně**. Chlapecké vzdělání bylo častěji zaměřené na skutečné poznání a pronikání do vědních oborů. **Vzdělávání chlapců směřovalo k pracovnímu uplatnění**, které naopak ženám bylo téměř zcela uzavřené. (Bahenská 2005)

I tento velmi stručný přehled ukazuje, že **škola byla od svých počátků silněji orientována na muže** než na ženy. Důvodem vždy byla představa, že ženy mají plnit zejména roli matek a manželek, k čemuž potřebují především praktické znalosti hospodyně. Požadavek širšího kulturního povědomí žen, který byl v různých obdobích opakovaně vznášen, také souvisel s požadavkem na typickou ženskou roli. Odůvodňoval se totiž tím, že ženy musí být dostatečně vzdělané proto, aby mohly správně vychovávat své děti a vést je ke kulturním hodnotám. **Vzdělání žen tedy mělo vždy sloužit druhým**. Muži byli v naprosto odlišné situaci. Jejich vzdělání se naopak spojovalo s nimi samými, s rozvojem jejich osobnosti a s jejich pracovním uplatněním.

Ačkoliv dnes se dívkám i chlapcům dostává ve škole stejných formálních příležitostí, můžeme přesto v jemných nuancích sledovat dozvuky minulosti. Dosud se setkáme s přesvědčením, že dívky tíhnou ze své přirozenosti k péči o druhé lidi, zajímají se o vztahy a největší podíl v jejich chování mají emoce, zatímco muži mají zájem o vědní obory související s neživým světem, dávají přednost technice a přírodním vědám a disponují větší racionalitou. V návaznosti na tato očekávání se pak snadno může stát, že v hodině matematiky uslyšíme větu: „A teď si děvčata můžou chvíli oddechnout a my tu zatím s chlapci vypočítáme jeden obzvlášť náročný příklad, který se jim jednou bude v zaměstnání hodit.“ Jedná se přitom o typický příklad genderových stereotypů, které dívky a chlapce spojují s určitými činnostmi a oblastmi a priori na základě jejich pohlaví. Opomíjí se individuální rozměr, v rámci něhož existují velké rozdíly mezi dívkami a velké rozdíly mezi chlapci, a tyto rozdíly obě skupiny, jejich obvyklé činnosti a oblasti, přibližují a prolínají.

## Gender ve škole

Díváme-li se na školu jako na sociální instituci a organizaci, vidíme, že do ní gender vstupuje různými způsoby. Sociologické koncepce se víceméně shodují, že gender je v organizaci přítomen nejméně na pěti různých rovinách (Savage, Witz 1992). Všechny z nich lze rozeznávat také ve školách. Ve stručnosti si je zde představme, neboť nám poskytují rámec, v němž bude možno lépe porozumět následujícím kapitolám této příručky.

První rovinou, v které můžeme pozorovat gender, je praktické **oddělení úkolů a fyzického prostoru** určeného ženám a mužům. V případě školy je to například oddělení ženských a mužských šaten, obvyklé zadávání oprav lavic chlapcům a zalévání květin dívkám atd. (podrobněji viz níže). Nejenže se jedná o úkoly a prostory rozdílné, ale navíc v prostředí školy hierarchizované, tj. s jedněmi je spojován větší význam a hodnota než s druhými.

Druhá rovina zahrnuje **konstrukci symbolů a představ**, které podporují či vysvětlují praktické genderové oddělení činností a oblastí. Jedná se například o zažité zdůvodnění, že ženy jsou více kulturně a esteticky orientované, a proto mají organizovat školní besídky či se starat o nástěnky. Tyto představy nám dovolují považovat výše uvedené členění úkolů a prostoru za natolik samozřejmé, že o něm více nepřemýšlíme.

Třetí rovina se týká **formálních i neformálních pravidel komunikace** mezi ženami a muži v dané organizaci. Ve škole jsou to například očekávání gentlemanského chování mužů vůči ženám v pedagogickém sboru s tím, že v opačném případě je muž podezříván z nemužnosti, divnosti, případně z homosexuality.

Čtvrtou rovinou je **osobní identita členů/ek organizace**, která zahrnuje jak jejich genderovou příslušnost, tak i příslušnost k určitému povolání a organizaci. Tyto dvě oblasti musí být vůči sobě vymezeny a vzájemně sladěny, aby nedocházelo k jejich konfliktnímu střetávání. Ve škole to znamená, že například důraz v představě učitelství kladený ženami by měl podle tradičních předpokladů konvenovat ženské genderové roli (výchova – emoce – mateřství) a naopak důraz kladený muži by měl odpovídat mužské genderové roli (vzdělávání – racionalita – odstup). Pokud vyučující z tohoto schématu vybočují, mohou se setkávat s nesouhlasem svého okolí, a to jak ze strany kolegů/yň, tak ze strany žáků/yň a jejich rodičů.

Poslední rovinou, v níž gender působí na organizaci, je obecná **logika a principy života v organizaci**. Jedná se o převládající atmosféru, která jednotlivé členy/ky organizace téměř automaticky vede k určitému chování. Logika organizace je významná proto, že vyzdvihuje, konzervuje a reprodukuje struktury, na nichž organizace stojí. Tyto struktury mají obvykle své symbolické zdůvodnění, ale ustavují se také v materiální podobě, například ve formě pracovního řádu či pracovních smluv, ve škole jsou těmito fixovanými podobami školní či klasifikační řád.

Jak z historického hlediska, tak i z hlediska vnitřních struktur a dynamik je **škola institucí s výrazným maskulinním zaměřením**. Ačkoliv učitelství je povoláním s převahou žen (podrobněji viz kapitola Pedagogický sbor), institucionální a symbolické podmínky tohoto povolání jsou spojeny v řadě aspektů s maskulinitou. Školní socializace, navzdory hlubokým proměnám, které můžeme v současnosti pozorovat, vede k takové představě o uspořádání světa, v němž muži a aktivity, hodnoty, obory s nimi spojenými mají výraznou dominanci. Tuto představu si osvojují jak chlapci/muži, tak i dívky/ženy. Společně se učí, že genderované a převážně patriarchální pojetí světa je víceméně jediné možné, přirozené a legitimní. Škola má ovšem i moc (dosud jen zřídka využívanou) představit svým žákyním a žákům vedle tohoto převládajícího rovněž jiná, z genderového hlediska alternativní pojetí světa a umožnit jim tak zvolit si kritickým výběrem vlastní názor.

## Uspořádání fyzického prostoru školy

Zabýváme-li se genderovými aspekty školství, nestačí podívat se na konkrétní kluky a holky ve školních lavicích a ženy a muže za katedrou, ale musíme upřít svou pozornost i na další sféry, ve kterých hraje gender svou roli. Jednou z těchto sfér je i fyzický prostor školy. I zde jsou tzv. mužská a ženská místa, přičemž jen některá z nich nesou oficiální označení „pro muže“ či „pro ženy“. Prostorem, který je oficiálně vymezen pouze jednomu pohlaví, jsou obvykle záchody. Všichni bychom jistě byli schopni vyjmenovat nespočet důvodů, proč jsou ve veřejných prostorách mužské a ženské záchody odděleny.[2] Naše pevné přesvědčení o nutnosti rozdělení mužských a ženských záchodů nezpochybní ani fakta, která dokazují, že výše zmíněné argumenty zdůvodňující nezbytnost oddělených toalet jsou vyvráceny každodenní praxí[3] a jde tedy spíše o zpětnou legitimizaci existujícího stavu než o příčiny. Příklad rozdělených toalet zde neuvádíme proto, že bychom se domnívaly, že z důvodu rovnosti chlapců a dívek je nutno ve škole dívčí a chlapecké záchody sloučit. Uvádíme ho spíše jako zajímavý příklad toho, jak jsou konstruovány distinkce mezi muži a ženami. Mnoho z nás by se bylo schopno přít o to, že toto rozdělení vyplývá z mužské a ženské přirozenosti, ačkoli jde o zřejmý **příklad společensky vytvářených významů, které se otiskují do fyzické podoby prostoru**, a naší tendence vnímat tento prostor jako odraz nebo dokonce důkaz mužské a ženské přirozenosti (West, Zimmermann 1987).

Symbolické rozdělení sociálně konstruovaných charakteristik může být posilováno dalšími způsoby. Např. tak, že chlapecké a dívčí záchody se liší také barvou kachliček. Na dívčích jsou kachličky červené, zatímco na chlapeckých modré. Rozdílné barvy se s genderem pojí už od narození. Růžově oblečené miminko má dát světu najevo, že je holčička, miminko v bledě modrém, že je kluk. Právě barvy ukazují, jak jsou vlastnosti a věci asociované se specifickým genderem kulturně proměnlivé. V americkém časopise z roku 1918 bychom se například dočetli: „Přes dřívější dohady se objevuje společenská shoda v pravidlech pro oblékání chlapců a dívek – pro chlapce růžová a pro dívky modrá“ (cit. dle Rhode 1997: 43). Na některých školách se setkáme s dalším rozdílem – na dívčích záchodech je zrcadlo a na chlapeckých není. Běžné vysvětlení by jistě spočívalo v tom, že správa školy zrcadlem jen reagovala na požadavek dívek, že rozhodně nešlo o normativní pobídku ze strany vyučujících, aby se dívky zabývaly svým vzhledem více než chlapci. Avšak je nutné si uvědomit, že **rozdíly a stereotypy jsou reprodukovány i dětmi samotnými a je na vyučujících, aby reflexí stereotypů a vhodným přístupem začarovaný kruh jejich reprodukce narušili**.

Jak již bylo řečeno výše, školu jako instituci je možno vnímat spíše jako mužskou a to tím víc, čím vyšší

[2] *Muži močí vestoje, zatímco ženy vsedě, proto muži potřebují pisoáry, ty nejsou v samostatných kabinkách, a kdyby byly mužské a ženské záchody společné, ženy a muži by se na nich potkávali a byli by konfrontováni v nepříjemně intimních situacích, ženy by se mohly cítit nepříjemně také např. v situacích, kdyby je muži viděli, jak si před zrcadlem upravují make-up.*

[3] *Doma máme obvykle záchod společný a nemáme pisoár, nejeden muž močí doma vsedě, nejedna žena se neostýchá upravit si make-up třeba ve veřejné dopravě.*

bude vzdělávací stupeň.[4] **Maskulinní charakter prostoru je neustále potvrzován různými mechanismy, mezi něž patří např. výzdoba**. Podíváme-li se na stěny tříd a chodeb školy, často vidíme, že jsou lemovány podobiznami významných osobností, v drtivé většině mužského pohlaví. Na každou třídu hledí z obrazu prezident. Stěny zdobí reprodukce známých obrazů, jejichž autory jsou nejspíš také muži.

Naprostá většina prostoru ve škole není oficiálně vymezena mužům či ženám, není označena nápisem, že smí vstoupit pouze osoby jednoho pohlaví, přesto je i takový prostor genderovaný. Na symbolické úrovni je asociován s muži nebo s ženami, což v praxi znamená, že se v něm sdružují a zdržují spíše muži či spíše ženy. To proto, že symbolické spojení s jedním pohlavím způsobuje, že druhé pohlaví se v něm cítí nepatřičně. Zároveň tento prostor mohou považovat ženy či muži, chlapci nebo dívky za svůj a různými mechanismy ty druhé z tohoto prostoru vylučovat.

V rámci školy se profilují další domény, které asociaci této instituce se symbolickou maskulinitou podporují, neboť představují klíčové body jejího fungování – mužským prostorem budou klíčové orgány školy, ředitelna a školníkova dílna a v případě, že má škola rozsáhlou počítačovou síť, tak i centrum pro její správu. Jak je vidět, v rámci školních prostor není mnoho místa pro subprostor, který by byl vnímaný jako ženský. Za takový by mohl být považován kabinet školní psycholožky/psychologa (vymezený pečovatelskou funkcí), kabinety „měkkých“ předmětů, družina a skladová místnost pro uklízečky. Probrali jsme institucionální strukturu školy, ale **genderovanost prostoru lze vypozorovat i na chodbách a ve třídách**. Vstoupíme-li do školy, můžeme si všimnout, že dívky a chlapci se mají tendenci zdržovat na jiných místech, a pokud jsou na stejném místě, dělají něco jiného (např. kluci hrají ping-pong a holky se dívají, jak kluci hrají ping-pong). Chlapci opanují prostor počítačových koutků a místa, která jsou spjata se sportem, např. pingpongové stoly, větší část školního hřiště. Dívky se sdružují na místech, která není možno označit nějakým speciálním názvem, jsou jakoby v pozadí míst, která opanovali chlapci (Grugeon 1993).

Toto tvrzení je nutno brát jako generalizaci, která samozřejmě neplatí absolutně. Jde o popis určité tendence, která se projevuje někdy velmi silně, někdy slabě v závislosti na mnoha dalších faktorech. **Je však důležité si to uvědomovat a přemýšlet o možnostech, jak sílu symbolicky genderovaného prostoru systematicky přetvářet tak, aby nevznikal v žácích a žákyních dojem, že škola je mužský prostor, ve kterém jsou dívky tolerovány, ale tak úplně sem nepatří.** To lze např. snahou o vyrovnanou reprezentaci žen a mužů ve výzdobě školních prostor. Ženy by měly být zastoupeny jak mezi podobiznami slavných osobností, tak jako autorky reprodukcí děl či přímo uměleckých originálů. Ještě důležitější je dbát na to, aby, pokud škola disponuje vybavením, které můžou děti využívat mimo vyučování, jako jsou různé počítačové učebny, sportoviště, výtvarné a jiné dílny, k nim měly přístup všechny děti, aby se nevytvořily party, které tato zařízení opanují. Může se stát, že děti, které jsou z jejich užívání vylučovány, o ně postupně ztratí zájem. Mnohdy se také ostýchají si je vyzkoušet, protože vědí, že jim to nepůjde tak dobře jako těm, které tam tráví většinu času. I zde mohou vytvořit vyučující taková pravidla, aby se dostalo na všechny děti a aby se ty, které nejsou v dané činnosti tak sběhlé, necítily nepříjemně a nebyly vystaveny posměchu.

V počítačové učebně, kterou mohou žáci a žákyně ve volném čase používat, je obvykle vidět samé chlapce. Paní učitelka Tereza Kotrbová přemýšlela, proč tomu tak je, a zeptala se Ivony, jedné z žákyň, kterou přece jen u počítačů občas zahlédla. Ivona jí dala překvapivou odpověď: „Holkám je tam trapně. Když se nějaká objeví, začnou si kluci prohlížet pornografické stránky nebo stránky s mrtvolama a spoustou krve a začnou to hrozně nahlas rozebírat a komentovat. Tak jdem radši pryč.“ Tereza zašla za správcem počítačů a zjistila, že v řádu pro používání učebny není nijak ošetřeno, k čemu se smí školní počítače využívat. Vyprávěla správci, co se dozvěděla, a shodli se, že to je nepříjemný problém a správce ihned podnikl konkrétní kroky. Zakázal navštěvování stránek s tímto obsahem, počítače zpřístupnil prostřednictvím osobních účtů a informoval žactvo, že pokud se zjistí, že někteří sledovali zakázané stránky, účet jim bude zablokován. Tereza se po nějaké době zeptala Ivony: „Tak co, je to teď v počítačové učebně pro holky příjemnější?“ Ivonina odpověď ji zaskočila. Dozvěděla se, že chlapci přesvědčili některé své spolužačky, které počítačovou učebnu nevyužívaly, aby jim daly svá přístupová hesla, a pak sledovali zakázané stránky pod identitou svých spolužaček. Ivona ještě zklamaně dodala: „A nejhorší je, že to těm holkám ani nevadí. Když jsem jim řekla, co s jejich heslama kluci dělají, řekli, že je jim to jedno, že ony na počítače nechodí. A že mám pochopit, že kluci jsou prostě takoví. Snad mi rodiče k Vánocům koupí můj vlastní počítač a už tam nebudu muset chodit vůbec.“ Tereza viděla, že všechno je mnohem složitější, než myslela, a pravidla sama nic nevyřeší. Bude si o tom muset se svou třídou popovídat.

## Uspořádání předmětů a výuky

Občas se můžeme setkat s názorem, že rovnost v českých školách je zajištěna **koedukací**, tedy tím, že chlapci i dívky chodí do stejných škol. Avšak i letmý pohled na strukturu středních škol tvrzení o koedukaci a rovnosti zpochybňuje. Ačkoli všechny obory jsou otevřeny pro chlapce i dívky, setkáváme se s tím, že na většině škol převažuje výrazně jedno pohlaví.[5] Tato segregace koresponduje se silnou segregací oborů podle pohlaví na pracovním trhu a formuje se již na nejnižších stupních vzdělávacího systému. Jde o začarovaný kruh, kdy absolventi a absolventky segregovaných oborů plynule přecházejí na segregovaný trh a zároveň již při volbě svého studijního oboru vědí, že pracovní trh je segregovaný a jejich volba zahrnuje anticipaci tohoto stavu.

Součástí této segregace je i symbolické rozdělení předmětů. **Stejně genderované jako fyzické prostory jsou i školní předměty, a to jak na symbolické úrovni, tak z hlediska zastoupení žen a mužů. Již ve škole děti**

[4] *Nejnižší stupeň vzdělávání má spojitost s ženskou sférou přímo v názvu – mateřská škola.*

[5] *Dívky převažují na zdravotních, sociálních a pedagogických školách, v učňovském školství jsou to školy připravující na práci v sektoru služeb – kadeřnictví, kosmetika, cukrářství apod. Chlapci dominují na průmyslových školách a technicky orientovaných učilištích. V posledních letech se i zdánlivě neutrální gymnázia stávají školami, kde převažují dívky.*

**zjišťují, že existuje rozdělení oborů na mužské a ženské.** Tuto informaci mohou vyčíst jednak z rozdělení vyučujících podle pohlaví a aprobací (ženy častěji učí humanitní předměty, zatímco muži předměty z oblasti přírodních věd a technické předměty), jednak ze zastoupení dívek/žen a chlapců/mužů mezi studujícími, a to podle stupně a oboru studia. Toto uspořádání hraje zvláště významnou roli při rozhodování dětí o jejich budoucím studiu a posléze i povolání. Jejich volba a prosazení této volby je těžší, pokud se rozhodnou pro obor, který není tradičně doménou osob stejného pohlaví. Chlapec, který se rozhodne jít na zdravotnickou školu, je často od této volby zrazován, stejně jako dívka, která si vybere technický obor. Častěji však studenti a studentky tyto volby sami, obvykle nevědomě, zavrhnou ještě předtím, než by o nich s okolím diskutovali, protože nechtějí narušovat genderová pravidla a stát se ostře sledovanou výjimkou. Zde hraje obrovskou roli právě vyučující, který/á může odhalit talent pro to, co od dítěte v důsledku stereotypních genderových představ není očekáváno a v čem není podporováno, a může podpořit žáka či žákyni v netradiční volbě. Přispěje tak k desegregaci studijních oborů podle pohlaví a netradiční volby časem pozbudou svou netradičnost.

I v genderově smíšeném kolektivu se však setkáme se segregací v rámci vyučovaných předmětů, a to buď v povinně volitelných předmětech, anebo v předmětech, které se dělí do skupin podle pohlaví. K rozdělení chlapců a dívek běžně dochází v rámci tělesné výchovy. Tělocvik je dobrou ilustrací toho, jak v segregovaných předmětech dochází k diverzifikaci učiva podle pohlaví dané skupiny. Tělocvik dívek bývá orientován na gymnastiku a z kolektivních sportů na volejbal, zatímco tělocvik chlapců je více orientován na atletiku a fotbal. Dívky jsou často v těchto hodinách vedeny k formování postavy a zdravému životnímu stylu, chlapci k soutěživosti a podávání maximálních výkonů (Diller, Houston 1996). Rozdělení tělocviku na chlapce a dívky je vysvětlováno rozdílnou fyzickou kondicí obou pohlaví. Avšak při rozdělování do skupin není fyzička nijak přezkoumávána. K segregaci dochází také při volbě povinně volitelných předmětů. Pokud je nabídnuta možnost volby např. mezi literárním a počítačovým seminářem, je implicitně považován literární seminář za spíše dívčí a počítačový za spíše chlapecký. Tato nálepka může dívky odrazovat od zájmu o počítačový seminář a naopak. Symbolické rozdělení může být umocněno i tím, že vyučující ho nezpochybní, naopak svými výroky podpoří genderově tradiční volby. Nebo tím, že student či studentka, kteří se rozhodnou pro netradiční volbu, budou kolektivem a v horším případě dokonce vyučující/m odrazování nebo zesměšňováni. **Takto bude symbolické rozdělení naplněno praktickou segregací chlapců a dívek.**

Z předchozího výkladu vyplývá, že segregace je jednoznačně negativní jev, protože podporuje reprodukci genderových stereotypů a segregaci chlapců a dívek podle oborů. **Avšak výzkumy ukázaly, že dívky v segregovaných, čistě dívčích školách prospívají lépe než v koedukovaných. Naopak chlapci mají lepší výsledky v koedukovaných programech.** Segregace dívkám svědčí především v matematice a technických předmětech (Sadker, Sadker 1994). To je vysvětlováno tak, že se dívky v předmětech, kde se stereotypně předpokládá, že pro ně nemají příliš nadání, cítí nepříjemně, bojí se udělat chybu, která by byla považována za důkaz absence talentu a zavdala by příčinu ke zesměšňování. Drží se proto raději zpátky, neexperimentují, nemají žádné ambice. Některé se dokonce domnívají, že být příliš úspěšná v těchto předmětech by mohlo znamenat zpochybnění jejich ženskosti a ztrátu atraktivity. Pokud jsou ve třídě pouze se svými vrstevnicemi, cítí se bezpečněji a ztrácejí zábrany. Výsledky výzkumů, které poukazují na lepší prospěch dívek v segregovaných třídách, vedly v zahraničí k opětnému zavádění segregace, alespoň v rámci některých předmětů. Segregace však v sobě nese nebezpečí diverzifikace učiva podle toho, zda je určeno pro dívky nebo chlapce, jak jsme si to ilustrovali na příkladu tělocviku, a někdy k celkovému přizpůsobování nároků předmětu podle stereotypního předpokladu, že např. matematika dívkám v životě celkem k ničemu nebude. **Je proto otázkou, zda horší výsledky dívek v koedukovaných třídách spíše než segregací neřešit identifikací a nápravou příčin tohoto stavu** (Fausto-Sterling 1992).

## NÁMĚTY K ZAMYŠLENÍ

1) Pokuste se vytvořit mapu školy, kam chodíte na praxi, vaší bývalé školy nebo současné pedagogické fakulty, která by zachycovala a barevně odlišovala, jaká je koncentrace chlapců/mužů a dívek/žen v jednotlivých prostorech. Pokud se ukáže, že na některých místech převažuje pouze jedna barva, přemýšlejte o tom, proč tomu tak je a zda existují nějaké zjevné či skryté bariéry, které způsobují, že sem osoby druhého pohlaví nemají přístup.

2) Navštivte jednu školu nebo si rozpomeňte na vlastní základní či střední školu, kterou jste navštěvovali. Pozorujte aktivity, které jsou rozděleny podle pohlaví (například výuka tělesné výchovy). Soustřeďte se na prostory, v kterých tyto aktivity probíhají, a na jejich vybavení. Liší se prostory a vybavení pro chlapecké a pro dívčí aktivity? Například je tělocvična, kde obvykle cvičí dívky, stejně velká a vybavená jako tělocvična využívaná převážně chlapci? Přemýšlejte nad možnými příčinami, případně se na zdůvodnění zeptejte zodpovědných osob na škole. Pokud zjistíte, že prostory k chlapeckým aktivitám jsou větší a lépe vybaveny, uvažujte o tom, zda příčinou toho může být i hlubší genderový princip, na němž stojí naše společnost a který mužským činnostem přisuzuje větší váhu.

3) Přemýšlejte o své vlastní studijní a profesní dráze. Jaké etapy v ní lze rozlišit? Jaké byly její zlomové momenty? Jak probíhalo vaše rozhodování v těchto zlomových bodech? Jaká očekávání jste v této souvislosti cítili od svého okolí? Lišila se např. od očekávání vůči vašim sourozencům či vrstevníkům opačného pohlaví? Máte pocit, že vás ve vašem rozhodování ovlivnilo to, že jste žena, či muž?

4) Pozorujte způsob komunikace mezi dívkami a mezi chlapci a zásahy vyučujících do této komunikace. Lze v interakcích vysledovat určité pravidelnosti? Liší se zásady, které děti i vyučující vůči komunikaci uplatňují? Jsou například chlapcům tolerovány hrubší výrazy než dívkám? Veďte hromadný rozhovor se samotnými žáky a žákyněmi o tom, jak vnímají komunikaci mezi nimi. Rozpoznávají rozdíl mezi tím, jak spolu jednají chlapci, jak dívky a jak probíhá komunikace smíšená? Pokud třída dobře spolupracuje, můžete na základě diskuse vytvořit „Desatero správné komunikace“. V něm se pokuste zformulovat nejen obecné zásady slušného jednání (např. Pokud mluví druhé dítě, neskáčeme

jí nebo mu do řeči, ale počkáme až svojí řeč dokončí.), ale také specificky genderové zásady (např. Když se bavíme s druhým dítětem, nepoužíváme žádné poznámky, které urážejí nebo zesměšňují lidi stejného pohlaví.).

## *Literatura*

*Bahenská, M. (2005). Počátky emancipace žen v Čechách: Dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století. Praha: Libri: Slon.*
*Diller, A., Houston, B. (1996). Women's Physical Education. A Gender-Sensitive Perspective. In: Diller, A. a kol. The Fausto-Sterling, A. (1992). Myths of Gender. New York: Basic Books.*
*Gender Perspective in Education. Oxford: Westview Press. str. 179-198.*
*Grugeon, E. (1993). Gender Implications of Children's Playground Culture. In: Woods, P., Hammersley, M. Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts. London: Routledge. str. 11-33.*
*Harding, S. (1986). The Science Question in Feminism. Ithaca: Cornell University Press.*
*Rhode, D. L. (1997). Speaking of Sex. Cambridge: Harvard University Press.*
*Sadker, M., Sadker, D. (1994). Failing at Fairness. How America's Schools Cheat Girls. New York: Macmillan Publishing Company.*
*Savage, M., Witz, A. (1992). Gender and Bureaucracy. Oxford: Blackwell.*
*Singly, F. de (1999). Sociologie moderní rodiny. Praha: Portál.*
*West, D., H. Zimmerman, C. (1987). Doing Gender. In Gender & Society 1(2): str. 125-151.*

# 3. PEDAGOGICKÝ SBOR

PhDr. Lenka Václavíková Helšusová

Jedním z nejmarkantnějších aspektů genderové diferenciace v oblasti školství je současné genderově nevyvážené, respektive **silně feminizované složení pedagogických sborů**. Dominantní podíl žen v učitelské profesi je nepopiratelným faktem, který lze doložit statistikami stejně jako osobní zkušeností mnoha generací dětí. V následujícím textu se zaměříme na to, jak k feminizaci školství došlo, jaké jsou reálné podíly a situace mužů a žen v učitelských sborech a co to znamená pro žákovskou populaci.

## Historický exkurz

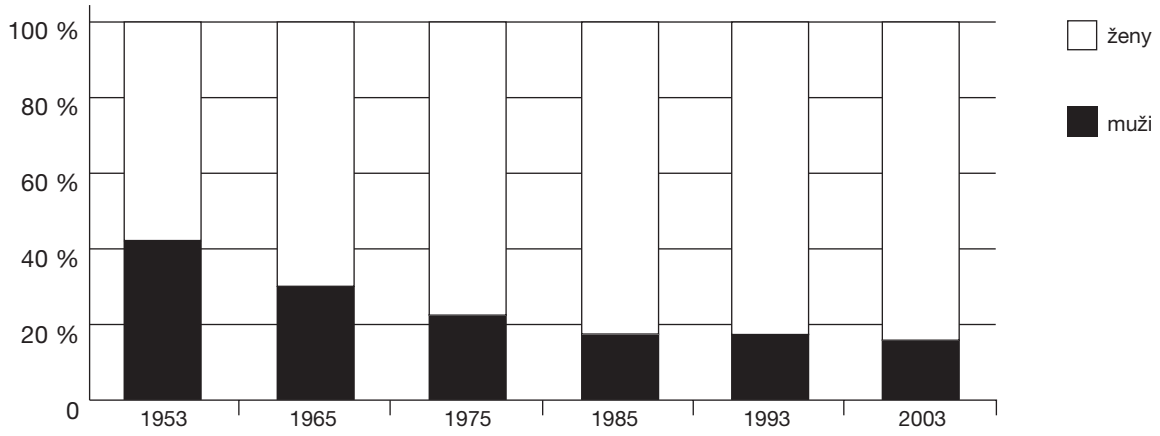
Učitelská práce byla v minulosti dlouhodobě ztělesněna především muži, kteří mohli pro tuto profesi získat patřičné vzdělání. Ženy byly nejprve z pracovní sféry zcela vykázány, posléze jim byla svěřována spíše pozice vychovatelek a učitelské povolání se jim šířeji otevřelo až ve 20. století. **Kvalifikace pro tuto práci byla spatřována především v jejich „přirozené“ úloze v rodině**, která se spojuje zejména s výchovou dětí. K tomu se přidaly některé dovednosti, které mohly získat v rámci své vlastní domácí výchovy – péče o domácnost a děti, ruční práce, případně ve vyšších společenských vrstvách hra na klavír, výuka cizích jazyků apod. Práce vychovatelky a posléze i učitelky je u žen spojována s jejich mateřskou rolí v rodině a očekávanými „přirozenými“ schopnostmi ji zvládnout. Za výchovu, případně vzdělání dětí jsou v rodině častěji odpovědné matky. (Bahenská 2005: 25)

V počátku spočíval problém učitelské profese pro ženy v tom, že pro výkon učitelství bylo třeba vzdělání, které bylo ženám dlouhodobě zapovězeno. Mohly je získat pouze ženy ve vyšších společenských vrstvách. Toto vzdělání mělo formu domácí výuky, zaměřené často na aktivity nepoužitelné pro vlastní obživu.

Obecně se uvádí, že **k postupnému nárůstu počtu žen ve školství docházelo přibližně od druhé poloviny 19. století** (Havlík, Koťa 2002: 159). V českém kontextu však byl první ročník dívčího gymnázia, kde mohly dívky dosáhnout vyššího vzdělání a zároveň díky absolvování gymnázia také získat – zprvu omezený – přístup na univerzity, otevřen až v roce 1890 spolkem Minerva (Bahenská 2005: 132). V roce 1872 bylo v Čechách 12 učitelských ústavů, z nichž dva byly pro učitelky (Průcha 2002). V roce 1897 je ženám ministerským výnosem poprvé povoleno studium na filosofických fakultách rakouských vysokých škol, kde lze v té době studovat jak humanitní, tak přírodovědné obory (Horská 1999: 82). Teprve tehdy mohlo začít odborné vzdělávání žen, které následně pracovaly jako učitelky na dívčích školách.

Učitelská profese byla vnímána jako práce pro muže, v níž se ženy zpočátku projevovaly jen málo. Např. číselné údaje z roku 1880 z oblasti západní části habsburské monarchie ukazují, že z 10 000 samostatně výdělečně činných žen (celkem 30 % všech žen)[1] bylo 33 učitelek či vychovatelek (oproti tomu na 10 000 žen připadalo 4 520 dělnic v zemědělství, 1 900 dělnic v průmyslu či 1 409 služek v městských domácnostech) (Horská 1999: 75). V roce 1910 bylo v Čechách na 1 000 ekonomicky aktivních osob v oboru vyučování 394 žen. To již představovalo výrazné vykročení směrem k současné feminizaci. **Více než třetinový podíl žen v oboru vyučování v roce 1910 je vnímán jako počátek feminizace oboru u nás** (Horská 1999: 77). Ženy nicméně měly většinou nižší kvalifikaci než muži, takže vyučovaly rukodělné práce, působily na nižších veřejných školách nebo zastávaly pozice domácích učitelek či vychovatelek. Od 50. let se pak systematicky zvyšoval podíl žen působících na základních školách. V roce 1953 je jich ještě „jen“ 55 %. Na počátku 90. let zastoupení učitelek na základních školách vystoupilo až na 82 % (Gobyová 1994: 7). Rovněž na středních školách, kde v 60. letech působí přibližně třetina žen, se jejich počet postupně zvyšuje. Na začátku 90. let je to již 55 % (Gobyová 1994: 9).

**Podíly mužů a žen na základních školách ve vybraných letech 1953-1993**




*Zdroj: Gobyová, J. (1994). Feminizace školství. Praha: ÚIV, a Statistická ročenka školství. Výkonové ukazatele (2004/2005).*

[1] *60 % žen bylo zcela bez vlastního výdělku.*

## Zastoupení žen a mužů v učitelství na jednotlivých vzdělávacích stupních

Silná feminizace učitelské profese je v současné době patrná na většině stupňů českého vzdělávacího systému. Přispívá k tomu několik faktorů. V zásadě se jedná o prvky, které historicky způsobují klesající zájem a motivaci mužů pracovat jako učitelé a zároveň vzrůstající zájem žen o tuto profesi. Muži postupně přechází z oblasti školství do jiných profesí, které přináší modernizace společnosti a které jsou intelektově náročné alespoň tak jako učitelství, ale umožňují větší participaci na mocenském rozhodování ve společnosti. Učitelské povolání není vnímáno jako povolání vhodné pro muže. Nelze v něm nalézt vhodný kariérní postup, který je u mužů očekáván. **Omezené možnosti pracovního vzestupu u učitelské profese jsou pro muže shledávány jako nedostačující. Učitelské povolání je zároveň ve srovnání s řadou jiných profesí dlouhodobě spojeno s nižší mzdou.** Muži, kteří jsou i v moderní společnosti v rámci genderové konstrukce vnímáni jako „živitelé rodiny“, hledají zaměstnání, která by je a jejich rodiny lépe uživila. Uvolňují tak ve školství místo ženám.

**Ženy naopak vnímají učitelskou profesi jako vhodnou pro skloubení s rodinným životem a výchovou vlastních dětí.**[2] Zároveň právě ženy volí tuto profesi, protože mají pocit, že jsou s ní dobře obeznámeny z dětství z vlastní školní docházky. Důležitým faktorem je rovněž skutečnost, že **učitelství je pro ženy povoláním, ve kterém mohou dosáhnout určité prestiže, aniž by narušily genderové vzorce**. Jedná se o relativně prestižní povolání s poměrně vysokou mírou sociálních jistot vyplývajících z toho, že se povětšinou jedná o státní sféru. Ženy zde nemusí při budování své kariéry překonávat tolik bariér jako v jiných oblastech, zejména v tradičně mužských kolektivech.

Z hlediska poměru mužů a žen v pedagogických sborech platí přímá úměra – **čím vyšší vzdělávací stupeň, tím menší podíl žen a vyšší podíl mužů**. Nejnižší vzdělávací stupně jsou dominantně spojeny především s představou výchovy, která je v rámci genderových stereotypů silně spjata s ženským elementem. Od žen se očekává, že budou citlivé, trpělivé a dovedné v zacházení s dětmi. S tím je spojeno např. i používání názvu „mateřské školy“ a označování povolání ženským rodem „učitelky MŠ“. Vyšší vzdělávací stupně naopak více obsahují výuku konkrétních oborů, předávání informací a znalostí, což je spojeno s vyšší prestiží, větším finančním ohodnocením, a jsou tedy více obsazovány muži. U žen-učitelek se očekává jistá míra kultivovanosti a schopnosti uplatnit především své volní vlastnosti spojené s výchovou, u mužů-učitelů je kladen důraz více na jejich znalosti a formální vzdělání. Tato disproporce se otiskuje již ve výběru povolání mužů a žen (viz níže) a následně je silně patrná ve složení pedagogických sborů na jednotlivých stupních škol.

Na základních školách bylo v roce 2004 celkem 63 256 vyučujících, z toho 52 827 žen (84 %). Na prvním stupni jsou vyučujícími ženy v 95 %, na druhém stupni v 75 %. V profesi vychovatelské působí 96 % žen (Statistická ročenka 2004/2005).

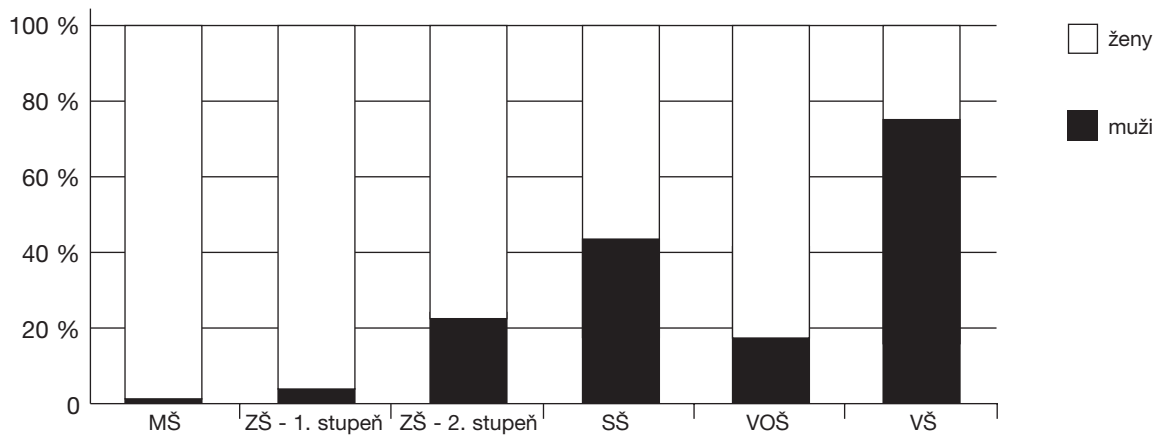
U středních škol je situace trochu odlišná. Existuje zde oproti základním školám větší podíl učitelů-mužů, přesto je zde stále méně učitelů než učitelek. Z 67 228 vyučujících je 37 196 žen, tj. 55 % (tamtéž).

Na vysokých školách je již pedagogů-mužů více než žen. Statistická ročenka za rok 2004 neuvádí podíly mužů a žen z celkového počtu vyučujících na VŠ, v roce 2001 však tvořily ženy pouze čtvrtinu (tamtéž).

Zajímavé je i to, že většina oficiálních materiálů včetně statistik používá pojmy „učitel“ či „ředitel“ v mužském rodě, a to i tam, kde se hovoří pouze o ženách.[3]

V souvislosti s podíly mužů a žen v pedagogických sborech také platí, že některé vyučované předměty jsou častěji vyučovány muži-učiteli (např. zeměpis, tělesná výchova), jiné téměř výhradně ženami.

**Podíly žen a mužů na jednotlivých stupních vzdělávacího systému v ČR**




*Zdroj: Statistická ročenka školství. Výkonové ukazatele (2004/2005).*

[2] *Dochází k uzavírání tzv. gender kontraktu. Ten představuje nastavení takových podmínek v daném povolání, které umožňují snadnou kombinaci s naplňováním ženské genderové role, tj. zejména s péčí o rodinu a domácnost. Tyto podmínky pak zajišťují trvale vysoký zájem žen o dané povolání.*

[3] *Jedná se o použití tzv. generického maskulina, které představuje označení v mužském rodě pro situace, kdy máme na mysli skupiny smíšené či převážně ženské. Nebezpečím generického maskulina je upozaďování žen ve veřejném životě.*

Dodejme ještě, že podobný feminizační proces v oblasti školství proběhl i v dalších zemích a nejen v Evropě. Zároveň i v ostatních zemích zpravidla platí – čím vyšší vzdělávací stupeň, tím méně žen na učitelských pracovních místech. Uveďme např. Kanadu, Rakousko, Belgii, Itálii či Velkou Británii (Kohlová 1990).

## Ženy a muži ve vedení škol

Výrazná genderová diskrepance se objevuje rovněž z hlediska mocenské struktury školního prostředí. V souvislosti s mocenskými pozicemi nutně musíme hovořit **o maskulinizaci pozic** v jinak silně feminizovaném prostředí.

Školský systém v současné době neposkytuje pro učitele a učitelky nijak strukturovanou nabídku kariérního vzestupu. Vyučující se mohou i dále po ukončení studia vzdělávat při zaměstnání, ale na jejich pracovních pozicích se to nijak neprojevuje. Pomyslným vrcholem struktury školního prostředí je ředitel či ředitelka školy a jejich zástupce či zástupkyně. Na tento post častěji dosahují muži. Dochází tak k paradoxním situacím, kdy **z dominantně ženského pedagogického sboru, v němž je třeba i jediný muž, je právě on vybrán do vedení školy.**[4] Objevuje se zde klasické stereotypní hodnocení, kdy je muž vnímán jako manažer, jako ten, kdo umí rozhodovat a určovat druhým práci. Samy ženy-učitelky se někdy zříkají možnosti vést školu s odůvodněním, že by je nikdo neposlouchal, že i tak mají dost práce atd.

Statistická ročenka věnující se školství sleduje údaje o ředitelských místech a místech zástupců/kyň ředitele/ky na středních školách.[5] Z celkového počtu 4 264 těchto pracovních pozic ženy zastávají pouze 1 556, tj. 37 % (Statistická ročenka 2004/2005). Vezmeme-li příklad gymnázií, kde učí přibližně 13 tisíc vyučujících, z nichž 8,5 tisíce tvoří ženy (66 %), ředitelské místo či místo zástupce či zástupkyně zastávají na tomto typu středních škol ženy pouze v 38 % (tamtéž). To lze ve feminizovaném prostředí gymnázií považovat za velmi malé číslo. V pedagogických sborech jednotlivých škol tak vzniká situace, kdy početně dominantní skupina žen je vedena mužem. Společenská konstrukce pomyslné mužské autority je zde využívána jako mocenský princip pro ovládnutí prostředí, které je převážně neseno ženami. Zároveň je tak mužům svěřována finančně nejvýhodnější pracovní pozice ve škole. Genderová nevyváženost pedagogického sboru a mocenských pozic s sebou přináší řadu reálných problémů pracovního týmu. Lze zde hovořit o tzv. skleněném stropu, který představuje existenci bariér a diskriminačního chování vůči ženám, jež jim zabraňují v postupu na nejvyšší pozice v pracovní sféře (viz např. Křížková 2004). Kumulace mužů v rozhodovacích pozicích také může vést k vytváření tzv. mužských sítí, které rovněž ovlivňují pracovní postup žen.

Ve škole, kde paní učitelka Kotrbová pracuje, se pravidelně každý měsíc schází porada všech učitelů a učitelek. Při posledním setkání, na němž chyběli všichni tři mužští kolegové, protože odjeli s dětmi na turistický kurz, začal ředitel Procházka společnou diskusi větou: „No tak, holky, je to tu jako v kurníku, pojďme už začít …“ Uvědomila si, že se jí to dotklo. Chtěl snad naznačit, že jsou slepice? A řekl by něco takového, kdyby tu byli i zbývající mužští kolegové? Dá se i jejím šedesátiletým kolegyním říkat holky?
Přemýšlela pak večer doma, proč ji jedna hloupá věta tolik zarazila. Musela konstatovat, že si neumí představit, že by např. její otec, který je ve stejném věku jako ředitel školy, v zaměstnání při poradě managementu podniku formuloval podobnou větu. Jistě, asi by tam těžko mohla nastat situace, aby na takové poradě seděly výhradně ženy. Zároveň by ale podobné výrazy nepovažoval za vhodné, a i kdyby chtěl být jen familiérní, určitě by je nepoužil. Současně však cítila, že pokud se ohradí proti takovéto banální poznámce, bude i ostatními kolegyněmi považována za směšnou. Rozhodla se nicméně na příští poradě reagovat, pokud podobná situace nastane. Kolegové byli již z turistického kurzu zpět a ředitel začal poradu slovy: „Ještě že jste tu, minule jsem tu byl v tom babinci sám …“ Tereza Kotrbová situaci nahlas komentovala s úsměvem na rtech a lehkou ironií slovy: „Mohl byste v tom případě zřídit pro porady dvě sekce – pánskou a dámskou. Nebo přijmout do učitelského sboru více mužů, jestli máte v komunikaci se ženami nějaký problém…“ Většina kolegyň i kolegů se zasmála a na řediteli bylo znát, že si nevhodnost své poznámky uvědomil.

## Prestiž učitelského povolání

Výzkumy veřejného mínění, které se zabývají prestiží jednotlivých povolání, ukazují velice zajímavý aspekt této profese. **Česká veřejnost si speciálně učitelů na základních i středních školách ve srovnání s jinými povoláními vysoce cení.** Používáme zde výjimečně pojem „učitel“ ve formě generického maskulina, tak jak je užíván ve výzkumech prestiže vybraných profesí. Učitel na základní škole se v žebříčcích „popularity“ povolání objevuje na předních pozicích. V roce 2004 byl na 4. místě, hned za lékařem, vědcem a učitelem na vysoké škole (Červenka 2005). Na podobně vysoké příčce se objevovala tato profese i v předchozích letech ve výzkumech v roce 1996, 1999 a 2001. Prestiž učitelského povolání konstituuje především představa o „službě veřejnosti“, kterou učitel či učitelka naplňují, a rovněž o potřebné kvalifikaci. Spojení učitelské profese se slovem „poslání“ je velmi časté a pravděpodobně se do vysoké příčky v žebříčku povolání promítá.[6] Horší finanční stránka této profese ji nijak nesnižuje.

---

[4] *Přednostní a urychlené pracovní povyšování mužů až na pozice, pro které je řada vhodných či dokonce vhodnějších ženských kandidátek, bývá označováno jako efekt skleněného výtahu. Ten byl identifikován ve všech povoláních s výraznou převahou žen. V jeho základu stojí četné genderově stereotypní představy o ženách a mužích.*

[5] *Údaje za základní školy nejsou vůbec uváděny.*

[6] *Důraz na poslání vychází z dřívějšího statusu učitelství coby profese, která byla vnímána jako služba veřejnosti. Ve 20. století prošlo učitelství procesem deprofesionalizace, která způsobila, že dnes je chápáno jako semi-profese. Jedním z průvodních znaků semi-profesí je právě vysoké zastoupení žen. Někteří autoři a autorky poukazují na to, že zvyšující se zastoupení žen snižuje prestiž povolání a finanční ohodnocení.*

Zároveň se do tohoto obecného hodnocení nepromítá ani fakt, že ve školství, obzvláště na základních školách, pracují především ženy, jejichž pracovní pozice jsou obvykle hodnoceny jako nižší. Tolik informace ze sociologických výzkumů. Učitelé a učitelky mají naopak často pocit, že jejich práce není ceněna a učitelské povolání nepožívá velké úcty. Jak vzniká tento rozpor?

Jedním z důležitých faktorů, který snižuje prestiž učitelského povolání v očích učitelů a učitelek samých, je **pocit nedostačujícího finančního ohodnocení**.[7] Jiným je celkové podceňování učitelské profese. Lidová úsloví ve stylu „Kdo neumí, učí" jsou odrazem přístupu části společnosti k učitelům a učitelkám. Zaměřme se však více na genderový aspekt disproporce mezi obecným hodnocením prestiže učitelského povolání a některými reálnými zkušenostmi učitelů a učitelek.

V nabízeném seznamu povolání, která respondenti/ky v daných výzkumech posuzují, je uváděno označení pomocí generického maskulina „učitel", nikoli „učitelka" na základní škole, přestože je tato profese v naprosté většině případů vykonávána právě ženami. Bylo by velmi zajímavé vidět případné reakce dotazovaných, pokud by měli přidělit bodové hodnocení prestiže povolání učitelce na základní škole, nikoli učiteli. Musíme se pozastavit nad skutečností, že když se v běžné řeči o někom řekne, že je to učitelka (záměrně zde užíváme častějšího ženského rodu), pak některým jdou oči v sloup, jiní se shovívavě uculují. Projevují tím představu učitelky jako ženy, která je deformovaná svým povoláním.

Je zde nutné odlišit představu konkrétní paní učitelky, která např. učí děti člověka, jenž hodnocení o základoškolských vyučujících vyslovuje, a obecnou představu o významu učitelského povolání na základních školách. **Feminizace pedagogického sboru zjevně v obecné rovině prestiž učitelského povolání nijak nesnižuje, je však veřejností reflektována a někdy v hodnocení „učitelek" zohledňována.** Lze usuzovat, že se zde patrně přidává představa, že se jedná o ženy vykonávající práci, která má spíše výchovný aspekt, jemuž „každý rozumí". Zatímco u mužů-učitelů lze v souladu se sociální konstrukcí předpokládat vyšší respekt vzhledem k jejich očekávaným znalostem spojeným s odborným vzděláním.

Paní učitelka Kotrbová si chtěla po skončení výuky trochu odpočinout, tak se na cestě ze školy rozhodla jít parkem a chvíli tu na čerstvém vzduchu posedět na lavičce. Ještě před školou pohovořila s pár rodiči, kteří zde čekali na své děti a s jistým respektem ji zdravili a dotazovali se na prospěch svých ratolestí. Uvědomovala si, jak k ní svým způsobem vzhlíží. Když pak dorazila do parku a s přimhouřenýma očima se slunila na lavičce, zaslechla část rozhovoru postarších manželů, kteří byli na procházce se psem. Paní pravděpodobně sdělovala svému manželovi názor na jednu z jejich sousedek v domě a se značným despektem v hlase pravila: „Vždyť je to učitelka, co bys čekal…" Měla pocit zkaženého odpoledne. Musela pak stále myslet na to, kde se v té cizí paní bralo takové opovržení nad někým, kdo je „učitelka". Pamatovala si, jak v dětství v jejich domě bydlel pan učitel a všichni ho s uctivostí zdravili. Najednou měla dojem, že slovo učitelka je téměř hanlivé, zvláště když se jí stále v paměti vracela intonaci té cizí paní z parku. Musela si připomenout, jak k ní vzhlížejí její děti ve třídě, jak s ní hezky hovořili jejich rodiče, připomněla si také svá studia a spoustu času, který investovala jak do přípravy na své povolání, tak každodenně do příprav na vyučování. Musela sama pro sebe konstatovat, že paní, která právě s despektem hovořila o jakési učitelce, ji nemůže rozházet.

## Zastoupení žen a mužů v přípravě na učitelské povolání

Nerovnoměrné zastoupení žen a mužů v učitelství se zakládá již v průběhu přípravy na učitelské povolání. Ve školním roce 2003/2004 bylo studujících na středních odborných školách se zaměřením pedagogika, učitelství a sociální péče celkem 8 462, z toho 7 690 dívek, tedy 91 %. Absolventů či absolventek za předchozí rok bylo 1 871, z toho dívek 1 790 (96 %) (Školní statistická ročenka 2005: 104).

**Na vysokých školách poskytujících pedagogické vzdělání rovněž studují převážně ženy.** Z dlouhodobého hlediska je tato situace téměř stabilní od 50. let, kdy se udržuje podíl dívek na učitelských oborech v úrovni 70-80 % (Hájek 1997). V počtech studujících na pedagogických fakultách je patrná diferenciace mezi obory pro 1. a 2. stupeň základních škol. Např. ve školním roce 1993/1994 studovalo na pedagogických fakultách v ČR na oborech pro 1. stupeň ZŠ 89 % žen, na oborech pro 2. stupeň ZŠ 60 % žen (Gobyová 1994: 21). V samotné přípravě na učitelské povolání je patrné, že čím vyšší stupeň vzdělávacího systému, tím se snižuje podíl žen, které na něm budou působit.

Více než čtvrtina žen, které v roce 1994 studovaly na vysokých školách, byly studentkami učitelských oborů, což byla dívkami nejčastěji studovaná oblast ze všech. U mužů tvořil podíl studujících na učitelských oborech pouze 10 % ze všech, kteří studovali na vysokých školách (Gobyová 1994: 26-27). Především pro dívky pak platí, že pracovní pozici učitelky vnímají sami pro sebe jako statusově vhodnou.[8]

[7] *Učitelé a učitelky na základních školách např. pobírají plat přibližně v hodnotě průměrné mzdy. Učitelé na středních školách o něco málo vyšší (Společná odpovědnost 2003: 104).*

[8] *Jedním ze zajímavých aspektů vzdělávání budoucích pedagogů/žek je skutečnost, že studující pedagogických fakult jsou často děti z rodin, kde rodiče či prarodiče nemají vysokoškolské vzdělání a daný student či studentka budou prvními vysokoškolsky vzdělanými v rodině. Důvodem výběru studia na pedagogické fakultě je skutečnost, že ve svém nejbližším okolí nemají nikoho, kdo by vykonával profesi, pro kterou je vysokoškolské vzdělání nutné, a tím jediným, kdo vysokoškolské vzdělání má a důvěrně jej znají, je právě jejich učitel či učitelka. V rámci intergenerační mobility lze takto vnímat pedagogické vysokoškolské vzdělání jako významný mobilitní kanál.*

Paní učitelka Kotrbová se rozhodla, že zjistí, jaký mají její žáci a žákyně pohled na učitelskou profesi. Zavedla ve své hodině hovor na různé profese a ptala se dětí, které z nich by se jim líbily. Nemalá část dívek se hrdě hlásila k tomu, že by chtěly být učitelkami. Chlapci učitelské povolání zcela opominuli. Když se jich pak ptala, zda někdy o učitelské profesi uvažovali také, jeden z nich konstatoval, že to je přeci práce pro ženské. Ledaže by učil tělocvik. Vysvětlila si to tím, že v této třídě vyučoval jediný muž, a to byl právě učitel tělocviku Kruckỳ, mladý, sportovně založený muž, kterého měli chlapci velmi rádi. Snažila se pak ukázat ve zbytku hodiny na význam učitelského povolání a příklady mužů-učitelů, kteří jsou v pedagogické oblasti významní.

## Důsledky feminizace pedagogických sborů

Všechny výše zmíněné okolnosti genderové diferenciace pedagogických sborů mají jednoznačný dopad jak na pedagogický sbor samotný, tak na studující. Pedagogický sbor, respektive jeho členky a členové se musí ve svém každodenním pracovním životě vyrovnávat s často genderově unifikovaným pracovním prostředím, což může přinášet řadu výhod i nevýhod. Záleží na individuálních charakteristikách daného učitele či učitelky, do jaké míry mu tento stav vyhovuje či nevyhovuje. Jednoznačná nevyváženost ženského a mužského elementu v pracovním prostředí může nicméně vést k určitému typu vyčerpání a rutinního přístupu k profesi, komunikačním nesouladům či pracovním rozporům. **Vzájemná očekávání a interakce mezi učitelkami-ženami a učiteli-muži mohou být genderově ovlivněna.** S ženami-učitelkami je často zacházeno pod dojmem stereotypů s jistým despektem. Učitelé-muži mohou být vnímáni jako trochu jiní, zvláštní muži, když se pustili do tohoto „ženského“ povolání. Pokud pak neprojevují zájem o vedoucí funkce, jsou vnímáni často ještě problematičtěji.

**Genderový rozměr má i učitelské působení na žáky a žákyně či studenty a studentky. Ti jsou dlouhodobě vystavováni silně feminizovanému vlivu.** Člověk je vystaven působení učitelů a učitelek základních a středních škol přibližně 12 let svého života. Připočteme-li období předškolní, pak až 18 let života, kdy se plně realizují základní socializační procesy u dítěte a dochází k zásadnímu utváření genderových vzorců v souladu s převládajícími společenskými představami, stráví dítě v dominantně ženském vlivu (viz např. Lindsey 1997). Není možné tuto skutečnost ignorovat. Liší se však hodnocení jejích dopadů. I v rámci odborné literatury lze nalézt uspokojení nad tímto faktem, užitečnost a nutnost péče žen o výchovu i vzdělávání dětí je spatřována v jejich tradiční pozici a stereotypní roli žen – citlivých, chápajících a trpělivých pečovatelek. To ale může platit jen o nejnižších vzdělávacích stupních a i tam by přítomnost mužů a potenciální zvýšení heterogenity ve výchovných postupech bylo velmi prospěšné. Děti nemají možnost vidět, že by výchovné a vzdělávací role zastávali v různých podobách ženy i muži. Chybějící heterogenita učitelského sboru zde působí velmi silně.[9]

Vzhledem k tomu, že domácí a rodinná výchova nadále v převažujícím podílu připadá na ženy-matky a následně děti vstupují do školního prostředí, kde jsou především zpočátku vystavovány opět ženám-učitelkám, výchova a posléze vzdělávání může postrádat vzory toho, jak jsou konstruovány mužské sociální role, respektive ty mohou dostat nádech něčeho neznámého a záhadného. To je právě skutečnost, která může u dětí budit následně respekt vůči mužům-učitelům a zvyšovat jejich oblíbenost. Jsou tak v nevýhodě jak chlapci, kteří postrádají možnost identifikace s muži působícími ve škole, může jim chybět pocit spojenectví, tak dívky, které nenalézají možnost seznámit se s maskulinními prvky ve své primární skupině. Dělení na muže a ženy je tak společensky zvýznamněno.

Specifickým aspektem genderové diferenciace práce učitelů a učitelek je již zmíněný respekt ze strany studujících. Učitelky často konstatují, že jejich **mužští kolegové požívají u svých žáků a žákyň větší autority**, kterou mohou při výuce uplatňovat. Není bez zajímavosti, že v soutěži, která již 13 let vyhlašuje nejoblíbenějšího učitele či učitelku ze základní či střední školy a jmenuje se Zlatý Ámos, zatím jen třikrát vyhrály ženy (viz www.zlatyamos.cz). Je možné, že tuto skutečnost implikuje i označení soutěže jménem učitele-muže.

Posledním významným dopadem, který je zde třeba zmínit, je **utváření vzoru učitelského povolání jako ženské profese**. Trh práce je v tomto směru jednoznačně segregován. Učitelská pracovní místa jsou považována za vhodná pro ženy. Zároveň jsou ředitelská pracovní místa spojována s muži. Ženy se tak mohou pohybovat na trhu práce pouze v horizontální rovině – mohou měnit např. školy, kde působí. **Muži mají větší možnost vertikálního pohybu v rámci sociální struktury a možnost získávat i ve školství, které je málo stratifikované, vyšší pracovní pozice.** Dochází zároveň k jistému typu stigmatizace učitelské profese ve spojení s dominantně ženským zastoupením. Feminizace školství je často jakoby dávána ženám za vinu. Mediální obraz této feminizace je využíván k zproblematizování žen a k jejich symbolickému obviňování z některých problémů školství a vzdělávání.

Děti získávají ve škole systematickou představu, že učitelská profese je vhodná především pro dívky, respektive ženy. Jedním z nejčastěji zmiňovaných povolání, které chtějí děti vykonávat, je u dívek na základní škole povolání učitelky. Zároveň chlapci ve feminizovaném školním prostředí dostávají jednoznačnou informaci, že učitelská profese není nic pro muže, tedy pro ně. Pohybujeme se zde v pomyslném začarovaném kruhu – děti jsou vystavovány především ženským učitelským vzorům, následně v souladu s tímto vzorem více dívky než chlapci volí učitelské obory pro své středoškolské a především vysokoškolské studium. Do praxe pak nutně přichází opět vyšší podíly žen-učitelek než mužů-učitelů (viz např. Smetáčková 2005). Dochází rovněž k vysokému „odpadu“ absolventů pedagogických fakult od vystudované profese. Častěji toto plánují studující mezi muži (Václavíková Helšusová 2003).

[9] *Heterogenita se v tomto případě neodvozuje od pohlaví vyučujících (tj. nepředpokládá se esencialisticky, že muži jsou coby vyučující jiní než ženy výhradně proto, že jsou muži), ale spíše od rozdílných sociálních pozic a životních zkušeností, kterými v dnešní společnosti většina žen a mužů disponuje. Pestrost pedagogických sborů je pozitivní sama o sobě – netýká se pouze zastoupení žen a mužů, ale zastoupení co největšího počtu různých typů osobností a životních stylů.*

Paní učitelka Kotrbová si ve sborovně plné svých kolegyň, po vyučovací hodině, kdy se spousta malých holčiček hlásila k učitelskému povolání a řada malých chlapečků nad ním ohrnovala nos, jen povzdechla. S většími počty mužů v řadách učitelů pravděpodobně nelze ve stávající situaci počítat. Rozhodla se, že se alespoň pokusí při rozhovorech s dětmi podněcovat jejich představivost. Zadala jim hned další den, aby se svých tatínků, strýců či sousedů zeptali, zda by byli ochotni dělat učitelskou profesi a za jakých okolností. Byla pak překvapená, když velká část dětmi oslovených mužů tvrdila, že by tuto práci dělali nějaký čas třeba i rádi, ale ne „za ty peníze". Diskutovala pak s dětmi o finančním ohodnocení práce a jeho důležitosti pro spokojenost oceněného i pro společenskou prestiž.

## NÁMĚTY K ZAMYŠLENÍ

1) Vybavte si co nejvíce vyučujících, kteří vás učili na základní, střední a vysoké škole. Kolik mezi nimi bylo žen a mužů? Jak podrobné jsou vaše vzpomínky na učitelky-ženy a na učitele-muže? Vzpomínky na které učitelky-ženy a na které učitele-muže jsou nejbarvitější a nejdetailnější? Co mají tito lidé společného a jaké jsou naopak mezi nimi rozdíly? Jaké předměty učily učitelky-ženy a jaké učitelé-muži, s nimiž jste se v průběhu své školní docházky setkali? Jaký to mělo podle vás dopad na váš zájem o daný obor a známky v něm?

2) Vybavte si školy, které jste navštěvovali jako žáci či žákyně nebo na kterých vykonáváte pedagogickou praxi. Kdo stál ve vedení těchto škol – muži, nebo ženy? Zkuste odhadnout, jaká byla v daném pedagogickém sboru pravděpodobnost, že se do vedení školy dostane právě žena či muž (tj. porovnejte poměr žen a mužů ve vedení a v pedagogickém sboru).

3) Pokuste se zmapovat na škole, s níž udržujete kontakt (např. v níž vykonáváte pedagogickou praxi), jak byla obsazena ředitelská a zástupcovská funkce. Jak probíhalo rozhodování a výběr kandidátů/kandidátek? Jaká byla atmosféra v pedagogickém sboru před a po výběru ředitele/ředitelky a zástupce/zástupkyně? Bylo pro výběr konkrétního člověka na ředitelskou či zástupcovskou funkci podstatné (přímo i zprostředkovaně), zda se jednalo o ženu či muže? Jak na škole reagují vyučující na své vedoucí osoby? Jsou zde nějaké rozdíly, které by byly odůvodnitelné pohlavím osoby v ředitelské a zástupcovské pozici? Jedná se např. ženám v učitelském sboru lépe s ředitelem-mužem či zástupkyní-ženou nebo opačně?

4) Udělejte miniprůzkum názorů na učitelské povolání mezi vašimi blízkými. Co je podle nich podstatou učitelství? Jaké charakteristiky by měl mít člověk, který je učitelem či učitelkou? Hodí se pro učitelské povolání spíše ženy, nebo muži a které charakteristiky je podle dotázaných k tomu lépe uzpůsobují? Nebo je pohlaví nepodstatné? Odpovídají charakteristiky spojované s učitelstvím spíše charakteristikám obvyklým pro představu ženy, nebo muže, nebo jsou neutrální? Kriticky a za použití genderové perspektivy uvažujte o tom, zda existují některé charakteristiky „přirozeně" vlastní ženám či mužům, které je předurčují pro učitelské povolání.

5) Přemýšlejte nad oficiálním používáním označení „učitelky v mateřské škole" a „učitelé na základní škole". Proč je v prvním případě použit ženský rod a v druhém případě mužský rod, ačkoliv v mateřských i základních školách vyučuje většina žen? Zeptejte se svých blízkých, jak si tato rozdílná označení vysvětlují.

### *Literatura*

*Bahenská, M. (2005). Počátky emancipace žen v Čechách: Dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století Praha: Libri: Slon.*
*Červenka, J. (2005). Prestiž povolání. Tisková zpráva. CVVM.*
*Gobyová, J. (1994). Feminizace školství. Praha: ÚIV.*
*Hájek, M. (1997). Vývoj vybraných oborů vzdělání z hlediska genderu. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.*
*Havlík, R., Koťa, J. (2002). Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál.*
*Horská, P. (1999). Naše prababičky feministky. Praha: Lidové noviny.*
*Kohlová, J. (1990). Feminizace školství v zahraničí. Praha: Ústav školských informací.*
*Křížková, A. (2004). Ženy v managementu. [on-line] http://www.hr-server.cz/common/vlastni_clanek_detail.asp?c_id=123&o_id=1466*
*Lindsey, L. L. (1997). Gender Roles. A Sociological Perspektive. New Jersey: Prentice Hall.*
*Průcha, J. (2002). Historický vývoj profese učitelství. [on-line] www.skolaonline.czúscripts/detail.php?id=487*
*Smetáčková, I. (ed.) (2005). Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.*
*Společná odpovědnost (2003). Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy za rok 2001. Praha: ÚIV.*
*Statistická ročenka školství, Výkonové ukazatele (2004/2005). [on-line] http://www.uiv.cz/clanek/559/1091,%209.23.2005*
*Statistická ročenka školství 2000/2001 (2001). Praha: ÚIV.*
*Školní statistická ročenka (2005). Praha: Scientia, ÚIV. [on-line] http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/skolstvi/$File/08_skolstvi.pdf*
*Václavíková Helšusová, L. (2003). Perspektiva mladého učitele v Libereckém kraji (Analýza a komparace datových souborů získaných v rámci výzkumu studentů a čerstvých absolventů FP TUL a mladých učitelů v Libereckém kraji z šetření z roku 2002). Liberec: TUL.*

# 4. UČIVO A UČEBNICE

**Mgr. Irena Smetáčková a Mgr. Jana Valdrová, Ph.D.**

Kanály, kterými do školy pronikají genderové stereotypy a způsobují genderové zatížení školního života, jsou rozličné. Snažíme-li se o vybudování genderově korektní školy, je nezbytné působit současně na všechny z nich. Způsoby, kterými se škola stává genderově zatíženou, lze ovlivňovat různými způsoby. Účel takového členění spočívá v lepší orientaci a porozumění, které jeho prostřednictvím získáme. Musíme mít však stále na paměti, že se jedná o členění arbitrární, které představuje jeden z mnoha způsobů, a že na genderovou problematiku ve školství se můžeme dívat i optikou jiné kategorizace.

Jedno třídění genderových vlivů na školství říká, že genderové stereotypy pronikají do školního života prostřednictvím **formálního kurikula**, tj. konkrétního učiva, které je žákům a žákyním předáváno, a dále prostřednictvím **neformálního kurikula**, tj. skrytých obsahů a forem výuky. Z tohoto členění vyjdeme při strukturaci této kapitoly, která představí genderové zatížení učiva jako formálního kurikula a zatížení učebnic, jež v některých aspektech vystupují jako kurikulum neformální.

## Genderové zatížení učiva

Učivo představuje konkrétní a nosnou podstatu školního vzdělávání. S jeho předáváním žákům a žákyním se pojí nejvýznamnější funkce školy tak, jak ji dnes stále chápeme. Při rozboru genderového zatížení učiva je vhodné dívat se odděleně na učivo kmenové nebo základní (povinné), které je v různé míře podrobnosti prezentováno v pedagogických dokumentech, jako jsou standardy vzdělávání, učební osnovy, rámcové vzdělávací programy, a dále na učivo, které je ve škole fakticky předávané. V obou případech může docházet k ovlivňování genderovými stereotypy.

Abychom si tuto možnost připustili, **musíme k učivu přistupovat jako k sociálnímu konstruktu**. Učivo není objektivním, neutrálním a univerzálním přehledem toho nejvýznamnějšího, co daný obor nabízí. Naopak, učivo je výběrem, který probíhá ve shodě s určitou představou oboru, k níž chceme žáky/ně dovést, a tato představa může být subjektivní. Pokud přemýšlíme o učivu, je proto vždy relevantní klást si otázky, kdo a proč dané poznatky vybral.

Pedagogické dokumenty, které vymezují učivo podle důležitosti – jako kmenové, rozšiřující a doplňující a doporučované učivo při výuce určitého vyučovacího předmětu (v terminologii rámcových vzdělávacích programů vzdělávacího oboru či vzdělávací oblasti) –, mohou být postaveny na genderových stereotypech z hlediska koncepce předmětu a z hlediska konkrétního výběru učiva.

**Koncepce předmětu**

**Koncepcí předmětu** míníme obecné zaměření celku učiva. Každý předmět si můžeme představit jako cestu, která **vede k určité představě světa**. Tato cesta je lemována konkrétními informacemi, ale také určitými postupy, hlubšími myšlenkovými strukturami, ideami a hodnotami. Ačkoliv i tato cesta občas vyústí na křižovatku, ta nás obvykle nesvede. To znamená, že když se vydáme po této cestě, dojdeme většinou až na její konec, jímž je místo s dokonalým výhledem na obor, kterému jsme se učili. Tak jako v přírodě záleží i v této vzdělávací turistice na tom, z jakého úhlu pohledu se na svůj cíl díváme. Z jiného místa, k němuž vede jiná cesta, se nám výhled na obor, kterému jsme se učili, bude jevit odlišně. Získáme jinou představu o tom, čemu jsme se vzdělávali. Koncepce předmětu je tedy cestou, která nás dovede k určitému pojetí vyučovaného oboru.

Koncepce předmětů se mohou lišit. Některé jsou velmi striktní, uzavřené, s jasnou představou toho, co je důležité a co není. Jiné se naopak snaží zahrnovat pestré až protichůdné údaje a vedou žáky/ně k formulaci vlastního názoru. Tento rozdíl může mít své genderové důsledky. Různé koncepce mohou **být v různé míře otevřené genderově senzitivnímu učivu**.

Příkladem je předmět dějepis. Jeho koncepce může vycházet z tradičního pojetí historie jako seznamu významných, zlomových událostí, které se vztahují zejména k politickému, případně hospodářskému uspořádání společnosti. Těmito událostmi jsou především vojenské bitvy, války a politické převraty. Z genderového hlediska se jedná o oblasti, v nichž měly ženy historicky velmi malé uplatnění. Pokud tedy koncepce předmětu vychází z tohoto pojetí historie, je zřejmé, že se v něm vyskytují zejména poznatky o významných mužích a téměř žádné poznatky o ženách či marginalizovaných skupinách mužů. Například v učebnici dějepisu pro 6. třídu je uvedena tabulka s přehledem nejdůležitějších historických událostí. Ta obsahuje pouze údaje týkající se založení a rozpadu států, válek a vojenských bitev, případně velkých politických reforem. Neobsahuje žádné údaje týkající se kultury či hospodářství (např. vynález kola).

Koncepce dějepisu však může vycházet i z jiného pojetí historie, a sice historie jako porozumění každodennímu životu. Každodenní život, narozdíl od výjimečných vojenských a politických událostí, zahrnuje všechny skupiny obyvatelstva, včetně žen a znevýhodněných mužů. Tato koncepce dějepisu tak vytváří prostor pro představení ženské životní zkušenosti. Žáci a žákyně se prostřednictvím takto koncipovaného dějepisu seznamují s tím, jak žily různé sociální vrstvy a jak byly organizovány různé oblasti společenského života. Ženy v tomto pojetí nemohou zůstat opomenuty. To pochopitelně neznamená, že dějepis postavený na výjimečných událostech musí ženy stavět zcela do pozadí. I v této koncepci dějepisu je místo například pro doprovodné výklady, které vysvětlují, že ženy nejsou v souvislosti s panováním a válčením zmiňovány nikoliv proto, že nebyly obecně důležité, nýbrž proto, že v daných oblastech nemohly vůbec působit. Navzdory těmto spíše výjimečným snahám však uvedená koncepce dává menší příležitost pro ukázání významu žen a marginalizovaných mužů. Je tedy patrné, že koncepce dějepisu, který vychází z historie každodennosti, je genderově citlivé výuce otevřena podstatně více.

**Učivo v dokumentech**

Jak bylo doloženo na příkladu dějepisu, z koncepce předmětu se následně vychází při výběru konkrétního povinného a doporučovaného učiva, které se promítne do pedagogických dokumentů. Genderově otevřená koncepce vede k ustanovení genderově citlivého a pestrého učiva. Učivo by v sobě mělo zahrnovat dostatek informací o jednotlivých významných ženách, dostatek údajů o postavení žen a mužů a dostatek podnětů k rovnosti žen a mužů. Vše by přitom mělo být představováno z genderové perspektivy, která ukazuje kulturní a historickou podmíněnost postavení žen a mužů a učí nahlížet maskulinitu a femininitu jako sociálně konstruované představy.

Často lze slyšet stanovisko, že učivo prezentované pedagogickými dokumenty musí být formulováno velmi stručně, což vede k vyšší míře zobecňování. To způsobuje například, že rovnost žen a mužů se chápe jako samozřejmá součást rovnosti všech lidí a ženská práva jsou součástí lidských práv. V dokumentech se tedy většinou uvádějí pouze tyto obsahově nadřazené kategorie, které v sobě mohou skrytě zahrnovat i uvedené specifické genderové projevy. Bohužel však platí, že najít je v nich vyžaduje aktivní snahu a hlubokou znalost. Pokud jimi vyučující, kteří s dokumenty pracují, nedisponují, může dojít ke značné redukci výuky. Genderové obsahy mohou zůstat zcela stranou pozornosti vyučujících. Platí proto, že je-li určitá hodnota společenskou prioritou a současně není-li tato hodnota dosud ve veřejnosti všeobecně zažitá, je vhodné na ni explicitně upozorňovat. To platí stejně o rasismu či generačních konfliktech jako o nerovnosti žen a mužů.

**Učivo ve výuce**

Vedle učiva, které vyplývá z povinných pedagogických dokumentů a má charakter očekávaných standardů, je z genderového hlediska důležité také učivo, které konkrétní učitel či učitelka přináší do výuky, předává svým žákům/yním a ti si jej osvojují. I toto učivo může být genderově zatížené – ať už ve shodě s pedagogickými dokumenty, nebo navzdory jim. Učební osnovy a rámcové vzdělávací programy jsou východiskem pro koncipování konkrétní výuky. **Vyučující vycházejí z učiva (resp. z cílů), které stanovují dokumenty, mají však možnost jej upravovat.** Jednak část tohoto kmenového učiva mohou vynechat, jednak zvolené učivo naplňují konkrétními obsahy, které mohou být více či méně ve shodě s celkovou koncepcí předmětů tak, jak ji stanovuje daný dokument. Je-li učivo dané dokumentem genderově zatížené, může konkrétní učitel/ka svým přístupem tuto genderovou zatíženost prohloubit nebo naopak potlačit. Podobně významná je úloha vyučujících i v případě genderově citlivého pedagogického dokumentu – mohou jeho charakter posílit nebo naopak. Záleží na tom, jaké konkrétní poznatky vyučující vyberou pro daný cíl.

Pozitivním příkladem může být jedna z učebnic biologie rostlin pro gymnázia (Jarklová, Kincl, Kincl 2000). V kontrolních otázkách a úkolech, uváděných za jednotlivými kapitolami, je patrná cílená snaha propojovat poznatky s praxí, která je genderově neutrální a může být blízká stejně dívkám jako chlapcům – proč se pokojová rostlina ohýbá ke světlu, co je příčinou červenání šípků a rajčat, proč je nutné pěstovat pokojové květiny u okna, proč je nutné vylít z misky pod květináčem vodu, proč lze sklizenou zeleninu či ovoce skladovat jen po určitou dobu, proč se poupě ve váze rozvije, podle čeho lze na rozkrojeném jablku poznat, že je nedozrálé, dotaz na tři nejčastější alejové stromy z okolí bydliště, která rostlina u nás symbolizuje Vánoce apod.

Základní škola, na níž Tereza Kotrbová vyučuje, vyniká dobře fungujícími předmětovými komisemi. Komise jsou vždy tvořeny všemi vyučujícími konkrétního předmětu, kteří vzájemně spolupracují v mnoha ohledech. Například se domlouvají na tom, jakou učebnici pro výuku daného předmětu budou používat, společně sestavují otázky školní olympiády v daném předmětu a snaží se společně zkvalitňovat své vlastní hodnocení. Členové a členky předmětových komisí se pravidelně scházejí k diskusím nad písemnými pracemi či jinými nástroji hodnocení, které připraví vždy jeden či jedna z nich. Vyučující obvykle písemku zadají ve vlastní třídě a následně vyberou několik žákovských prací, které okopírují. Kopie rozdají kolegům/yním, kteří se je pokusí podle vlastních kritérií ohodnotit. Následně vyučující diskutují o tom, v čem a proč se jejich hodnocení liší. Kolikrát se v debatě dostali i ke konstrukci písemné práce. Bavili se o tom, jaké otázky by práce měla obsahovat a zda souhlasí s jejich zněním, případně jakou navrhují úpravu.
Jednou se sešla předmětová komise českého jazyka. Pan učitel Krátký přinesl písemnou práci, která spočívala ve vytvoření správného pořadí mezi několika větami původně souvislého textu. Cílem práce bylo ověřit, zda žáci/kyně dokáží uspořádat text podle jeho logické struktury. Jedná se o úkol, který podle pedagogických dokumentů patří mezi povinné učivo českého jazyka. Připravení práce na toto téma bylo tedy v pořádku. Kolegové a kolegyně, kteří práci komentovali, se však pozastavili nad použitým textem. Text byl popisem rozdělení ženských a mužských povinností v péči o rodinu a domácnost. Několik vyučujících v komisi upozornilo na to, že text byl svým obsahem nevhodný, protože obhajoval velmi tradiční rozdělení ženské a mužské role a tedy i nerovnost žen a mužů. Ačkoliv pan učitel Krátký použil didakticky zajímavý a efektivní úkol k naplnění daného výukového cíle, nezvolil vhodné téma materiálu, jehož prostřednictvím úkol realizoval.

Uvedený příklad v rámečku ukazuje, jak důležitou roli mají vyučující v převádění pedagogických dokumentů do školní praxe. Současně ukazuje, že vedle formálního kurikula, kterým byl učební cíl týkající se zachycení logické struktury textu, je minimálně stejně důležité i kurikulum neformální. Neformální kurikulum představuje všechny skryté obsahy, formy a praktiky, které nejsou bezprostředním cílem školního vzdělávání, ale přesto jsou v jeho rámci realizovány. Jejich vliv na žákyně a žáky je velmi silný a může být nebezpečný, protože mu vyučující ani studující nevěnují záměrnou pozornost. Platí tedy, že **pokud je smýšlení vyučujících zatíženo stereotypy, budou se pravděpodobně odrážet v neformálním kurikulu.**

Ke střetávání formálního a neformálního kurikula dochází ponejvíce v učebnicích. Učebnice jsou z pedagogického hlediska nejdůležitější učební pomůckou, a proto se jim budeme věnovat podrobněji. Na příkladu učebnic si ukážeme, jak se kombinuje genderové zatížení formálního a neformálního učiva.

## Genderové zatížení učebnic

Genderové stereotypy mohou do učebnic pronikat v několika rovinách. Jejich vlivy se vzájemně kombinují a prohlubují. Pokud chceme učebnice rozebírat z genderového hlediska a případně je upravovat, je cenné v rámci prvního kroku vnímat tyto roviny jako samostatné a oddělené. Osvojit si genderově citlivý pohled na učebnice je důležité i proto, že vyučující v českých školách mají možnost výběru z několika alternativních učebnic. Například pro přírodopis na ZŠ je k dispozici až 8 řad učebnic. Při výběru bychom měli zvažovat nejen pedagogickou kvalitu učebnice, ale také to, zda učebnice nevychází z genderových stereotypů, a dokonce zda se je snaží aktivně nabourávat.

**Výběr informací**

Tou nejobecnější rovinou, na které se učebnice může stát genderově zatíženou, je již výše zmíněná **koncepce a povinný obsah vyučovacího předmětu**, k němuž byla učebnice připravena. Učebnice, které jsou v současné době obchodním produktem, a musí se proto orientovat na komerční úspěch, obvykle konvenují pedagogickým dokumentům a převládajícímu pojetí předmětů. Většina vyučovacích předmětů přináleží ke skupině humanitních nebo technických předmětů. Humanitní předměty jsou pak z genderového hlediska často spojovány s dívkami, technické předměty naopak s chlapci. Toto spojení bývá v učebnicích mnohdy respektováno a promítá se jak do celkového zaměření učebnice, tak i do detailů, kterými jsou učebnice naplněny.

Další rovinou učebnice, na níž může dojít k ovlivnění genderovými stereotypy, je **výběr učiva**. Učebnice nikdy nejsou zcela vyčerpávajícím převedením povinného učiva z dokumentů, nýbrž naopak prezentují pouze určité povinné učivo, které dále doplňují učivem doprovodným. Které učivo to je (například zda učivo o lidských právech bude doprovozeno historickým medailonem o ekologickém či o ženském hnutí), záleží na autorském týmu. Výběr učiva tedy vždy souvisí s tím, kdo učebnici vytváří – jak poučený a názorově otevřený je autorský tým. Aby vzniklé učebnice byly genderově citlivé, měli by autorky a autoři uplatňovat princip tzv. gender mainstreamingu. Ten spočívá v tom, že u každého rozhodnutí zvažujeme jeho přímé i nepřímé dopady na dívky/ženy a chlapce/muže a usilujeme přitom o podporu rovných příležitostí.

**Příklady**

Třetí rovinu genderového zatížení učebnic představují **příklady**, které slouží k výkladu nového učiva nebo opakování právě osvojeného učiva. Používání příkladů vychází z **potřeby názornosti**. Předpokládá se, že pochopení a osvojení nového učiva proběhne rychleji a snadněji, pokud žákům/yním učivo přiblížíme na jim blízké životní zkušenosti. **Životní zkušenost dívek a chlapců se v důsledku rozdílné genderové socializace liší.** V převládající, genderově tradiční výchově jsou dívky orientovány na vztahy, hrají si s panenkami, pomáhají v péči o domácnost. Chlapci jsou naopak touto výchovou více zaměřeni na neživý svět, zajímají se o techniku a expandují více mimo rodinu.[1]

Na čí životní zkušenosti obvykle stavějí příklady používané v učebnicích? Na společné dětské zkušenosti, nebo na zkušenosti chlapců či dívek? Z genderového hlediska existuje nebezpečí, že v příkladech, které slouží k výkladu a procvičení učiva, bude preferována životní zkušenost, kterou v současné společnosti disponují ženy nebo muži. Pokud příklady vycházejí z obvyklé dívčí zkušenosti, může být učivo obtížně přístupné chlapcům a naopak. Je proto důležité, aby příklady pracovaly s tím, co je žákům a žákyním společné, nebo aby se uvádělo větší množství příkladů, z nichž některé budou stavět na dívčí a jiné na chlapecké zkušenosti. Ilustrací toho, jak lze využít neobvyklou zkušenost, může být vysvětlení učiva fyziky, konkrétně proudění, na vlání záclon nad topením namísto obvyklého motoru letadla.

Pokud využíváme neobvyklé a pestré příklady k vysvětlení učiva s cílem přiblížit jej té skupině, u které očekáváme, že je vůči danému učivu vzdálenější, je ovšem velmi důležité nepoužívat žádné uvozující komentáře typu „nyní jeden příklad pro dívky“ či „zejména chlapci ocení“. Podobné poznámky posilují genderové rozčlenění školních poznatků (viz kapitola Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi).

Učebnice by dále měla citlivě nakládat se zobrazováním ženských a mužských postav. **Je důležité, aby ženy a muži byli prezentováni v širokém spektru sociálních rolí** (například profesních) tak, aby si studující z učebnice neodnášeli stereotypní spojení žen s péčí o domácnost a mužů s veřejnou sférou. To se přitom může dít velmi skrytě v rámci příkladů, které se týkají naprosto odlišných témat. Například k prověřování shody přísudku s podmětem může být zcela nevhodně použit text, který popisuje život v jedné rodině, kde žena se stará výlučně o domácnost, zatímco muž se věnuje svému zaměstnání a koníčkům.

Příkladem genderového zatížení je stránka v *Slabikáři* (Žáček, Zmatlíková 1992) s nadpisem „Máma umí“, která obsahuje pět obrázků s ženskou postavou: žena vaří, žena šije, žena cvičí, žena jede na kole a žena maluje obraz. Dvě aktivity jsou výrazně vázány na domácnost. Stránka s nadpisem „Táta umí to i to“ obsahuje pět obrázků s následujícími aktivitami muže: muž jede v autě, muž chytá ryby, muž hraje na kytaru, muž sedí u pracovního stolu a píše, muž jako lékař. Žádná z aktivit připisovaných muži není spojena s domácností či rodinou. Podobný příklad nalezneme i v učebnici občanské nauky (Valenta 1999), kde se píše: „Maminky si sednou k šití, k pletení, pěstují květiny nebo neustále vymýšlejí způsoby, jak zpestřit jídelníček. Chodí na gymnastiku, rády si zajdou do kina nebo do divadla. Mnozí tatínkové sbírají známky, staré mince, kutí v dílnách, kde vyrábějí užitečné doplňky pro domácnost.“ Naopak genderově korektním příkladem může být následující ukázka z jazykové učebnice (Kettnerová, Tesařová 2002), kde muž vypravuje: „Musím vstávat už v šest hodin. Nejdřív 10 minut cvičím a sprchuji se. Pak udělám snídani a vzbudím děti. O půl osmé je přivedu ke škole. V osm jsem již v obchodě. (…) Děti vyzvedne ze školy moje žena. Vezme je domů, udělá s nimi úlohy a zaveze je na sport a do hudební školy. V osm děti uložím do postele. Pak se ještě chvíli dívám na televizi…“

[1] *Pro srozumitelnost výkladu zde používáme jednoduchou představu rozdílné socializace dívek a chlapců. Ta ačkoliv vykazuje mnohé shodné parametry na úrovni konkrétních praktik, její skutečné projevy jsou pestré.*

**Ilustrace**

S právě popsanou rovinou úzce souvisí i další – grafické ilustrace. Téměř každá učebnice obsahuje obrázky, které mají jednak motivovat pro práci s učebnicí, a jednak názorně doprovázet a doplňovat výklad učiva. Ilustrace mohou být genderově zatížené z hlediska **množství obrázků**, které se věnují chlapcům/mužům a dívkám/ženám. Pokud například učebnice matematiky obsahuje 50 ilustrací, z nichž pouze 10 zobrazuje dívky či ženy, může učebnice v žákyních a žácích prohlubovat představu, že matematika je předmět pro chlapce.

Kromě počtu ilustrací zobrazujících ženy a muže je podstatné také to, **jakým způsobem jsou ženy a muži prezentováni**. Ilustrace mohou postihovat tradiční role žen a mužů – to znamená, že ženy ukazují v situacích, kdy pečují o druhé lidi či se starají o domácnost, a muže v situacích, kdy jsou v zaměstnání či provozují své záliby. Jemnější rozdíly v zobrazování žen/dívek a mužů/chlapců lze postihnout v míře aktivity a kompetence. Genderově stereotypně prezentované ženské postavy jsou často ukazovány jako pasivní, vyžadující pomoc, zatímco muži jsou naopak zdrojem aktivity, organizují a nabízejí radu.

Když učitelka Tereza Kotrbová přemýšlela o učebnicích, které používá ve výuce, uvědomila si, že řada z nich je silně stereotypní. V jedné z nich například byly úkoly pro děti, které je vyzývaly: „Zeptejte se v kuchyni maminky, jak se pozná vroucí voda.“ Nebo „Jděte s tatínkem do jeho dílny a podívejte se na odřezky dřeva s letokruhy.“ Proč by v kuchyni měly být maminky a v dílnách tatínkové? Ptala se sama sebe, jestli může prostřednictvím takových učebnic své žáky a žákyně přivést k otevřenějšímu pohledu na ženy a muže.
Rozhodla se, že nejlepší bude, když dětem přímo ukáže, že učebnice jsou stereotypní. Snad tím děti získají od informací, které se v učebnicích dozvídají, odstup. Vzala proto učebnici cizího jazyka a požádala děti, aby si prohlédly všechny ilustrace zobrazující ženy a muže a spočítaly je. Pak měly udělat seznam povolání, v kterých byli ženy a muži na těchto obrázcích znázorněni. Celkem bylo v učebnici 59 obrázků žen a to v 6 profesích – knihovnice, učitelka, policistka, prodavačka, zdravotní sestra, sekretářka. Obrazů mužů děti nalezly celkem 223, z toho v 18 druzích profesí – řidič kamiónu, učitel, policista, důstojník, strojvedoucí, pumpař, sportovec, hodinář, řezník, úředník, lovec, námořník, hasič, pekař, kominík, malíř, reportér, šéf.
Paní učitelka Kotrbová si následně s dětmi začala o jejich zjištěních povídat. Proč je v učebnici 223 obrázků s muži, ale jen 59 obrázků se ženami? Proč jsou ženy ukázány jen v 6 profesích a muži v 18? Co mají společného profese, v kterých byly zobrazeny ženy, a ty, v kterých byli ukázáni muži? A šla ještě dál – požádala děti, aby na tabuli udělaly seznam povolání, v kterých pracují jejich maminky a tatínkové. Upozornila děti, aby si všimly jejich rozmanitosti – jedna maminka pracuje jako řidička tramvaje, jedna jako soudkyně, jeden tatínek je učitel v mateřské škole, jeden je ošetřovatel v nemocnici atd. Děti porovnaly seznam, který vzešel z jejich vlastních životů, s tím, který vznikl z učebnice. Najednou začaly samy říkat: „Učebnice by byla lepší, kdyby na obrázcích byli ženy i muži ve stejných povoláních. Vždyť takové to je i ve skutečnosti.“

**Jazyk**

Poslední rovinou, v rámci které mohou do učebnic pronikat genderové stereotypy, je jazyk. Genderově zatížené jazykové postupy se týkají jednak oslovování a označování osob, a dále používání ustálených výrazů vztahujících se k ženství a mužství.

V souvislosti s oslovováním a označováním osob je předním problémem používání tzv. **generického maskulina**. Jedná se o mužský tvar při označování skupin osob, mezi kterými jsou zahrnuti muži i ženy. Například používáme označení žáci, ačkoliv míníme žáky-chlapce i žákyně-dívky. Nebezpečím generického maskulina je upozadění žen. Vytváří se dojem, že ženy nejsou v daných situacích aktivně přítomny. Podporuje se tím stereotypní spojení mužů s veřejnou sférou a aktivitou a žen se soukromím a pasivitou. Generické maskulinum se v učebnicích používá nejen při popisu zaměstnání (učitelé, politici, ředitelé atd.), ale mnohdy také při oslovování samotných studujících. Můžeme se setkat s formulacemi typu „Milí žáci, ať se vám práce s učebnicí daří“ nebo „Napiš, co jsi si z příběhu zapamatoval“. V obou případech nejsou dívky explicitně zahrnuty, a zvláště v druhé formulaci se mohou cítit z úkolu zcela vyloučeny.

Příklad z učebnice německého jazyka (Höppnerová 1993) ukazuje, jak mohou i koncovky hierarchizovat pohlaví. V celé učebnici jsou otázky zadávány v mužském tvaru: „Ptejte se a odpovídejte si – zda kupujete rád knihy, co rád pijete, co byste chtěl k obědu, zda chodíte rád pěšky, kde byste rád bydlel, zda byste chtěl mít zahradu, byl jste někdy služebně v Lipsku“ atd. V jediné lekci se však náhle objeví v závorkách za mužským tvarem ženské koncovky – a to v té, která je věnována nákupům: „kterou barvu máte zvlášť rád(a), co byste chtěl(a) mít ve svém šatníku, co jste si naposledy koupil(a), co sháníte teď pro sebe (pro manžela, pro děti)“.

Všechny uvedené roviny, v rámci kterých mohou do učebnice pronikat genderové stereotypy, se vzájemně prolínají, kombinují a posilují. Vedou k tomu, že si studující z učebnice mohou odnést vědomí, že existuje jakási hranice mezi světem žen a světem mužů. Podle těchto učebnic se ženy a muži liší svým vzezřením, charakteristikami a činnostmi, které vykonávají. A tyto si nejsou rovné, nýbrž vše, co souvisí s muži, se těší většímu významu a prestiži.

Učebnice mají moc přispět k legitimizaci genderového uspořádání společnosti a vytvořit z něj normu, kterou žáci a žákyně přijímají za svou a nadále se k ní vztahují při posuzování světa, jejž vnímají kolem sebe, a hledání vlastního místa v něm.

Jak bylo doloženo, i didakticky a odborně kvalitní učebnice může z genderového hlediska zahrnovat řadu rizik. Vždy když začínáme pracovat s novou učebnicí, měli bychom provést její genderový rozbor. Pokud je učebnice silně genderově zatížená, bylo by zřejmě vhodnější podívat se po jiné. Pokud jsme identifikovali pouze několik málo pochybení, můžeme se pokusit je napravit v rámci výuky. Například tím, že k daným pasážím v učebnici připravíme vlastní materiály, které žáci a žákyně budou konfrontovat a tím si prohlubovat vlastní genderovou citlivost.

**Genderově korektní učebnice**, tj. učebnice, která nestaví na genderových stereotypech a nezpůsobuje tedy jejich reprodukci, by měla splňovat následující nároky:

- Učebnice je názorově otevřená a pestrá. Nahlíží na témata z různých úhlů pohledů a předkládá i protichůdné poznatky.
- Učebnice představuje všechna relevantní témata, žádná podstatná témata neopomíjí a všechna nahlíží s respektem. Věnuje se souvislostem, které obsahují genderový aspekt.
- Učebnice ukazuje různé životní styly žen a mužů, včetně různých sexuálních orientací. Neprezentuje ženy pouze v tradičním spojení s domácností a muže s veřejnou sférou, nýbrž zdůrazňuje šířku možných uplatnění v návaznosti na individuální dispozice a zájmy.
- Učebnice využívá pro výklad učiva větší množství příkladů z různých oblastí každodenního života.
- Příklady a ilustrace používané v učebnicích věnují stejný prostor ženám i mužům, zobrazují je v různých a srovnatelných situacích, neodkazují je výhradně do oblastí, které jsou stereotypně spojovány s ženami či s muži.
- Učebnice oslovuje stejnou měrou dívky i chlapce, nepoužívá nadměrně často generické maskulinum a vyhýbá se jazykovým klišé týkajícím se žen a mužů.

## NÁMĚTY K ZAMYŠLENÍ

1) Přečtěte si následující dva výňatky z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání týkající se rovnosti žen a mužů.
*Vzdělávací oblast – Člověk a společnost, cílové zaměření: Utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti.*
*Vzdělávací obor – Výchova k občanství, učivo: Lidská setkání – přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, rovnost a nerovnost, rovné postavení mužů a žen, lidská solidarita, pomoc lidem v nouzi, potřební lidé ve společnosti.*
Přemýšlejte o jejich formulaci. Považujete je za přesné a přiměřeně podrobné? Jak jinak by mohly být zformulovány požadavky na vzdělávání v oblasti rovnosti žen a mužů? Uvažujte o tom, jakými různými způsoby mohou být uvedené požadavky převedeny do školní praxe. Představte si způsob, který podporuje skutečnou rovnost žen a mužů a využívá genderovou perspektivu, a dále způsob, který naopak vede k posílení genderových stereotypů tím, že zdůrazňuje neměnnost rozdílů mezi ženami a muži.

2) Vyberte si jeden celek učiva z předmětu, který vám je blízký. V učebnici prostudujte kapitolu k tomuto učivu, případně navštivte vyučovací hodinu, na které je toto učivo probíráno. Jaké příklady jsou v souvislosti s tímto učivem používány? Uvažujte o tom, zda používané příklady vycházejí z obvyklé dívčí, nebo obvyklé chlapecké životní zkušenosti. Pokud v používaných příkladech převažuje životní zkušenost dívek, nebo chlapců, pokuste se k učivu připravit i příklady jiné.

3) Prohlédněte si ilustrace v učebnicích k různým předmětům. Vyberte několik obrázků, na kterých jsou různými způsoby znázorněny dívky a/nebo chlapci. Pokuste se záměrně vybrat takové obrázky, které naznačují jejich kompetence vůči školním aktivitám (např. dívky si povídají a chlapci řeší úlohy, dívky hledají pomoc a chlapci jim ji nabízejí atd.). Obrázky okopírujte a předložte svým kolegům či kolegyním nebo žactvu ve třídě, kde působíte. Zeptejte se jich, jak na ně obrázky působí a jak vnímají zobrazení dívek a chlapců. Pokud se ukáže, že obrázky mají genderově stereotypní výklad, přemýšlejte nad jejich možnou korekcí.

4) Prohlédněte si několik různých učebnic k předmětu, který je vám blízký. Sledujte jazyk, který učebnice používají. Pozornost soustřeďte na použitá oslovení, na popisy lidí a na případná jazyková klišé. Využívají učebnice generické maskulinum? Hovoří učebnice stejnou měrou k chlapcům i k dívkám? Vyjadřují se učebnice s respektem vůči mužům i ženám? Rozeberte jazykovou úroveň každé jednotlivé učebnice a následně je porovnejte. Považujete některou učebnici z jazykového hlediska za genderově nekorektní a jinou za genderově citlivou?

### *Literatura*

*Francis, B., Skeleton, Ch. (2001). Investigating Gender. Buckingham: Open University Press.*
*Höppnerová, V. (1993). Němčina pro jazykové školy I. Praha: Scientia.*
*Jarklová, L., Kincl, L., Kincl, M. (2000). Biologie rostlin pro první ročník gymnázií. Praha: Fortuna.*
*Kettnerová, D., Tesařová, L., (2002). Deutsch eins, zwei I. Plzeň: Fraus.*
*Valdrová, J., Smetáčková, I., Knotková-Čapková, B. (2005). Příručka pro prosazování genderové korektnosti učebnic. In: Ročenka katedry/centra genderových studií 03/04. Praha: Fakulta humanitních studií UK.*
*Valenta, M. (1999). Občanská výchova pro 6. ročník. Praha: Albra.*
*Žáček, J., Zmatlíková, H. (1992). Slabikář. Praha: Alter.*

# 5. VYUČOVACÍ METODY A PEDAGOGICKÉ HODNOCENÍ

**Mgr. Irena Smetáčková**

Představme si konkrétní vyučovací hodinu, například český jazyk a literaturu. Do hodiny přichází konkrétní učitelka či učitel, ve třídě jsou přítomni konkrétní žáci a žákyně, je používána určitá učebnice a další vyučovací pomůcky.

Které další prvky tvoří tuto hodinu z pedagogického hlediska? Samozřejmě jsou to vyučovací metody, které daný vyučující zvolí. Jejich prostřednictvím představuje žákům a žákyním nové učivo.

Současně si ale vyučující také ověřuje, zda žáci/kyně zvládli předcházející učivo, nebo dokonce v závěru dané hodiny zjišťuje, jak úspěšně si studující osvojili učivo nové. Toto ověřování probíhá v rámci pedagogického hodnocení.

Jak vyučovací formy a metody, tak pedagogické hodnocení mohou být genderově zatížené. To znamená, že jejich volba, realizace i následná reflexe mohou být genderově necitlivé, mohou být zatíženy genderovými stereotypy a mohou tedy nastavovat odlišné podmínky pro chlapce a dívky. Obvykle se to děje skrytou formou. To znamená, že se neříká, že dívky či chlapci něco nesmí, něco neumí, na něco nemají dostatečné schopnosti. Přesto však jsou skrytě usměrňováni k tomu, co se od dívek a chlapců ve vztahu ke školní kariéře čeká. Tato skrytá forma využívá nepřímé vzkazy, které vyučující vysílají k dívkám a chlapcům (například „A teď jeden snazší fyzikální příklad pro děvčata!“), a očekávání, s nimiž k nim přistupujeme (například „Tohle byl těžký příklad i pro chlapce, Moniko, nic si z toho nedělej, žes ho nezvládla.“). Obojí – vzkazy i očekávání – má svoje místo právě ve vyučování, v jeho průběhu a hodnocení.

## Vyučovací formy a metody

Konkrétní způsob, kterým jsou žáci/kyně vyučováni, je vždy zasazen do širšího kontextu. Ten vytváří jakýsi organizační rámec, v němž mohou být použity některé vyučovací metody. Tímto rámcem jsou vyučovací formy. Obecně můžeme formy vyučování rozdělit podle počtu účastníků a charakteru vazeb mezi nimi na vyučování frontální a vyučování skupinové. Ve stručnosti je vymezíme a vzápětí se podíváme na jejich genderové aspekty.

Nejběžnější vyučovací formou je hromadné neboli **frontální vyučování**. Je pro ně typické, že v něm ústřední roli sehrává vyučující. Učitel/ka organizuje veškeré aktivity a je hlavním zdrojem informací. Z hlediska jemnějších komunikačních struktur může být frontální vyučování realizováno obousměrnou komunikací mezi vyučujícími a jedním či více žáky/němi nebo jednosměrnou komunikací od vyučujících směrem k jednomu či více žákům/yním. Obousměrná komunikace obvykle znamená, že učitel/ka klade otázky a žáci/kyně na ně odpovídají. Jednosměrná komunikace představuje monolog učitele/ky, v němž nejsou očekávány reakce žáků/yní ani se nepřipouští kontakty mezi nimi.

Frontální vyučování obsahuje některá nebezpečí. Ta spočívají především v možném **podceňování skupinové dynamiky**. Učitelé/ky se ve vyučování obracejí k jednotlivým žákům a žákyním, nepředpokládají a nepodporují jejich vzájemné vazby. Učení však přesto probíhá jako sociální proces. Skupinový charakter z něho nemůžeme fakticky vyloučit, můžeme jej pouze přehlížet.

Další výhrady se týkají odmítání zpětné vazby od třídy. To platí zvláště při jednosměrné komunikaci, kdy učitel/ka vede monolog. Snadno se do něj ponoří natolik, že nesleduje, zda žáci/kyně výklad vnímají a rozumí mu. V takových chvílích se vyučující začíná řídit nikoliv bezprostředními reakcemi žáků/yň na výuku, ale svojí **představou o „typickém žákovi“**, která často odpovídá charakteristikám spojovanými s chlapci, jako je logické myšlení, aktivita, průraznost, částečné nerespektování pravidel atd.

Druhou vyučovací formou je **skupinové vyučování**. Během něho dochází ke vzájemné komunikaci a kooperaci mezi žáky/němi ve skupinách.[1] Intenzita komunikace závisí na velikosti a složení skupin. Podle počtu studujících, kteří řeší společný úkol, se rozlišuje vyučování probíhající v páru (partnerská výuka) a ve skupině s více než třemi žáky/němi.

K úspěšnosti skupinového vyučování přispívá odpovídající složení skupiny. Existuje řada způsobů, jak lze skupiny vytvořit. Žáci a žákyně mohou být do skupiny vybráni zcela náhodně, například na základě losování. Pokud je celkový počet žáků/kyň dostatečně vysoký, jsou takto vzniklé skupiny obdobně pestré jako celá třída, například z hlediska pohlaví studujících. Další variantou je vzájemný výběr žáků/yň do skupin na základě sympatií. Takto vzniklé skupiny jsou obvykle schopné bezprostřední činnosti, neboť nevyžadují čas na vzájemné vylaďování a sžívání žáků/yň. Nevýhodou tohoto výběru však je, že skupiny jsou velmi homogenní, což zvláště v případě žáků/yň s nízkou motivací vůči školním aktivitám může zcela ohrozit realizaci skupinové výuky. Homogenita skupin se navíc obvykle týká také pohlaví žáků/yň. Zatímco v některých situacích je to nepodstatný či dokonce vítaný rys, v jiných situacích může jednoznačné oddělení dívčích a chlapeckých skupin snižovat kvalitu učebních činností. Proto je důležité v některých případech využívat i další způsob sestavování skupin, který předpokládá aktivní zásahy ze strany vyučujících. Ti mohou žáky/ně vybírat podle určitých kritérií, jakými jsou například studijní výsledky, zájmy či právě pohlaví studujících. Podle charakteru úkolu přitom výběr může směřovat k vytvoření homogenních skupin, či naopak skupin záměrně různorodých. Při rozhodování je důležité si uvědomovat, že homogeními skupinami činíme pohlaví významným znakem a že dívky jsou obvykle ve smíšených skupinách mírně pasivnější než pouze ve skupinách dívčích (podrobněji viz kapitola Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi).

Skupinové vyučování musí probíhat za jasných pravidel, v opačném případě může být neúspěšné. Pravidla obvykle stanovuje učitel/ka, na jejich formulaci se však mohou podílet i sami žáci/kyně, čímž se zvyšuje jejich

[1] *Spolupráce ve skupině se týká společného úkolu. Tato forma výuky je proto velmi blízká projektovému vyučování, v němž je stanoven tým, který řeší projekt.*

angažovanost na dodržování zásad. Pravidla by se měla týkat zejména vzájemné komunikace ve skupinách, případně mezi skupinami a vůči vyučujícím. Je vhodné například stanovit jasné zásady přerušování („Každý, kdo chce promluvit, musí počkat, až domluví ostatní!"), úkolování („Při zadávání úkolů žádáme a ptáme se na souhlas!“) nebo celkového stylu projevů („Snažíme se mluvit na druhé klidně a slušně!“). Učitel/ka spolu se studujícími by rovněž měl/a vymezit jednotlivé role pro práci ve skupinách, například vedoucí skupiny, mluvčí skupiny, pozorovatel/ka atd. Skupiny samy, případně s pomocí vyučujících by následně tyto role měly naplnit konkrétními lidmi.

Při stanovování pravidel komunikace a vymezování rolí by měly být uvažovány také genderové aspekty. Například pokud pracujeme se smíšenými skupinami, měl by být do pravidel zahrnut i bod týkající se **stejných příležitostí pro dívky i chlapce k vyjádření názorů a zapojení se do aktivity** („Dívky a chlapci mají během aktivity stejný prostor!“). Naplnění této zásady může sledovat pozorovatel/ka skupiny, která připravuje podklady o frekvenci vstupů dívek a chlapců pro závěrečné zhodnocení skupinové práce.

Při stanovování rolí ve skupině bychom se měli **vyvarovat stereotypního spojování chlapců s vůdcovstvím a dívek s podporujícími a pomocnými činnostmi**. To lze buď přímou výzvou, aby jednotlivé role byly naplňovány výhradně dívkami či chlapci („Vyberte jednu z dívek, aby se stala vedoucí vaší skupiny!“), nebo můžeme skupinu předem či posléze v závěrečné diskusi upozornit na případné genderově stereotypní rozdělení rolí mezi členky a členy skupiny.

## Uspořádání učebního prostoru

Jednotlivé vyučovací formy a metody jsou naplňovány v určitých podmínkách, mezi něž mimo jiné patří i uspořádání prostoru učebny, kde vyučování probíhá. Ke každé formě vyučování se hodí jiné prostorové uspořádání. Vhodné uspořádání danou formu a metodu podporuje, nevhodné uspořádání naopak její úspěšné realizaci brání. **Frontálnímu vyučování, v kterém převládá aktivita učitele/ky, nejlépe odpovídá uspořádání lavic do řad za sebou, tak jak to známe z běžných škol.** Pokud ovšem chceme do činnosti více zapojit samotné žákyně a žáky, je dobré využít jiného uspořádání. Například umístit lavice do tvaru U či V, případně do tvaru čtverce, obdélníku či kruhu, rozčlenit lavice v prostoru tak, aby umožňovaly oddělenou práci jednotlivých skupin, nebo lavice zcela odsunout stranou a využívat pouze židle či sezení na podlaze, což dovoluje rychlou změnu místa jednotlivých studujících (Nelešovská 2005).

Při všech typech uspořádání prostoru je důležité mít na paměti možná genderová omezení. Jak dokládá kapitola Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi, interakce vyučujících s jednotlivými žáky a žákyněmi ve třídě se liší. Učitelé/ky mají tendenci věnovat více pozornosti některým studujícím, a to zejména některým chlapcům. Většina interakcí, které vyučující iniciují, směřuje k několika málo žákům a ještě méně žákyním ve třídě, ostatní studující zůstávají spíše stranou interakčních struktur s účastí učitele/ky. Na tuto pravidelnost v pedagogické komunikaci má vedle genderových stereotypů vliv také uspořádání žáků/yní v učebně. Některé jejich umístění spíše selektivní pozornosti nahrává, jiné ji pomáhá popírat. Co může učitel/ka dělat, pokud se chce vyvarovat rozdílné frekvenci interakcí se žákyněmi a s žáky? Jednou z možností je využívat takové uspořádání učebního prostoru a umístění konkrétních žáků a žákyní v něm, které podporuje **rovnoměrné rozdělení pozornosti mezi všechny studující**.

Zvláště při tradičním uspořádání učebny do lavic za sebou ve dvou či třech řadách, které je charakteristické pro frontální vyučování a metodu výkladu, vzniká tendence všímat si a interagovat zejména se žáky a žákyněmi sedícími uprostřed a případně vpředu. Místa na stranách a vzadu zůstávají stranou pozornosti učitele/ky. Ve středu a vpředu sedí obvykle školně úspěšní žáci a žákyně. Těm se vyučující věnují především. V rámci nich směřuje ještě více pozornosti k chlapcům, neboť se vyučující obávají jejich nekázně a současně jsou přesvědčeni o jejich větším nadání (Thorne 2003). Pokud se vyučující chtějí této tendenci vyhnout, mohou si udělat nejprve přehled o tom, s kým ze žáků a žákyní častěji interagují (například prostřednictvím videonahrávky vyučovací hodiny nebo hospitace kolegy/ně) a tyto studující pak záměrně přesadí do zadních a postranních lavic. Naopak do středu a dopředu učebny přesunou žákyně a žáky, kteří obvykle zůstávají stranou jejich pozornosti. Zcela jistě výsledkem této jednoduché úpravy bude, že se promění komunikační struktury ve třídě směrem k rovnoměrnějšímu rozdělení interakcí mezi všechny studující a zvláště mezi skupinu dívek a skupinu chlapců.

Jednoho dne odcházela paní učitelka Tereza Kotrbová z hodiny v 7. A. Tuhle třídu měla ráda, byla plná chytrých a milých dětí. V posledních týdnech však pozorovala, že se se třídou něco děje. Děti se jí jakoby začaly měnit před očima. Byly živější, méně soustředěné, častěji odmlouvaly… Zkrátka na ně přišla puberta. Tuhle hodinu to bylo zvlášť zřetelné. Měla dojem, že je musí stále napomínat, a ani obvyklé soutěže, které je vždycky tolik bavily, nepřitáhly na dlouho jejich pozornost. Když přišla do sborovny, vyprávěla zážitky z hodiny své kolegyni. Ta se jí posléze zeptala: „A co ostatní děti? Zatím jsi pořád zmiňovala jen Marka, Pavla a Honzu.“ To Terezu Kotrbovou zarazilo. Že by se její dojem ze třídy zakládal jen na pozorování těchto tří žáků? Zkoušela si proto vybavit dopodrobna celou hodinu. Zjistila přitom, že se skutečně většinu času soustředila právě na tyhle tři děti. Bylo to logické – tito chlapci byli nejvíce roztržití a ona se obávala jejich zlobení. Současně tito tři chlapci seděli ve třetí a čtvrté lavici v prostřední řadě, takže když procházela třídou, pohybovala se nejčastěji kolem nich – stále je měla na očích.
Přemýšlela nad tím, jak zjistit, zda její dojem o měnící se třídě vychází pouze ze zkušenosti s těmito třemi dětmi, nebo zda je širší. Příští hodinu se proto rozhodla děti přesadit. Dané tři chlapce rozmístila po třídě tak, aby neseděli vedle sebe a aby byli v co nejvzdálenějších rozích. Na jejich místa ve středu učebny přišli dva jiní chlapci a jedna dívka. Kromě toho do hodiny zahrnula i skupinovou práci. Třídu rozdělila na čtyři skupiny. Daní chlapci byli opět umístěni každý v jiné skupině a žádný z nich nebyl vedoucím skupiny. Svojí pozornost tak Tereza musela více věnovat dětem, které zastávaly hlavní úlohy v organizaci skupinové práce a v představování jejich výsledků.
Po skončení hodiny Tereza Kotrbová odcházela spokojená. Cítila, že si v této hodině podstatně více všímala ostatních dětí. Svůj dojem, že třída se skutečně mění, si potvrdila. A protože byl založen na širším pozorování, rozhodla se, že s ním začne ve vyučování aktivně pracovat.

Ve škole se často používá stálý **zasedací pořádek**. Jeho formalizace je obvyklá především v souvislosti s frontálním uspořádáním prostoru, v neformální podobě (tj. ve formě nepsaných zvyklostí) se však vyskytuje ve všech typech uspořádání prostoru. Stálost zasedacího pořádku limituje možnost vytváření různých komunikačních struktur mezi žáky/němi. To je zvláště na škodu při řízených partnerských či skupinových aktivitách ve třídě. Opakovaně tak vznikají stejné pracovní jednotky, které se navíc často kryjí i s kamarádskými vztahy mezi studujícími. Různorodý vrstevnický vliv, který je v procesu učení velmi podstatný, je tak redukován. Navíc často vedle sebe sedí studující stejného pohlaví. **Genderová homogenita komplikuje řadu učebních aktivit, jejichž cílem je uvědomění si a rozrušení genderových stereotypů.** Je proto vhodné vybízet studující ke změně zasedacího pořádku, a to samozřejmě jednak v situacích skupinové práce, ale rovněž i v situacích, kdy se ve vyučování využívá pouze výklad či maximálně práce v páru. Umístění konkrétních žáků a žákyň lze změnit například na základě losu či na základě stejných barev oblečení.

Vyvarovat bychom se však zcela jistě měli situací, **kdy chlapce a dívky přesazujeme do stejné lavice „za trest“**. Mnoho vyučujících tuto strategii používá, neboť předpokládá, že chlapec a dívka sedící vedle sebe nebudou vyrušovat. Strategie je to jistě efektivní, ale z genderového hlediska velmi nevhodná. Učí totiž studující, že dívky a chlapci zastávají vůči sobě navzájem vzdálenou a dokonce až nepřátelskou pozici a že od nich nemůžeme očekávat hlubší kooperaci.

## Pedagogické hodnocení a učební cíle

Vyučování je záměrný proces, v němž se snažíme studující dovést k určitému cíli, ať již ve formě osvojení konkrétních poznatků, nebo rozvinutí určité dovednosti. Cíl je tedy pro vyučování klíčovou kategorií. Bez cíle je vyučování i učení jen nahodilým souborem aktivit, které spolu více či méně souvisejí a mohou být více či méně zábavné, avšak v žádné z nich není patrné, co jimi chceme dosáhnout. Cíle jsou podstatné nejen pro učitelky a učitele, kteří vyučování plánují, ale také pro studující, kteří na jejich základě vidí smysl svého učení v dlouhodobějším horizontu, což podporuje jejich motivaci.

Cíle lze třídit z mnoha hledisek a všechny vzniklé typologie jsou pro porozumění procesu vzdělávání přínosné. V následujícím textu se však soustředíme pouze na jedno z možných třídění, které je důležité z genderového hlediska. Současně je to třídění vysoce aktuální vzhledem k probíhající kurikulární reformě v českém školství. Učební cíle lze třídit na **cíle výkonové a cíle činnostní**.

**Výkonový cíl nás soustřeďuje na výsledek učení**, například konkrétní poznatek. Pokud posuzujeme dosažení výkonového cíle, děláme to obvykle na základě porovnání s ideálním výkonem. Říkáme, jak dobrý výkon žáka/yně je. Často také výkon konkrétního žáka/yně porovnáváme s výkony ostatních. Toto porovnání je efektivní zvláště tehdy, pokud je dělá sám vyučující, protože zastává odstup, z něhož lze různé výkony lépe posuzovat. **Činnostní cíl představuje zaměření na samotný proces učení, na aktivitu.** Je to cíl učit se, něco dělat, něco se naučit. Protože se jedná o angažovanost v konkrétní činnosti, kontrola naplnění tohoto cíle je více na žácích/kyních než na jejich vyučujících. Ačkoliv výkonové cíle jsou důležité a často jsou s cíli činnostními alespoň částečně kombinovány, činnostní cíle je možné hodnotit příznivěji. Jednak zvyšují vnitřní motivaci žáků/yň k učení, jednak učí žáky/ně cítit se za vlastní učení zodpovědní a tím i adekvátněji posuzovat své vlastní výsledky. Z dlouhodobého hlediska je proto velmi pozitivní, když studující disponují nejen cíli výkonovými, ale také cíli činnostními.[2]

Dosavadní pedagogické výzkumy ukazují, že **výkonové a činnostní cíle nejsou stejně obvyklé u dívek a u chlapců**. Celkově lze říci, že výkonové cíle jsou běžnější než cíle činnostní. Avšak mezi dívkami jsou preferovány výrazně více než mezi chlapci. Pokud tedy někdo upřednostňuje cíle činnostní, bývají to zpravidla chlapci. Příčinou je celkový charakter jejich socializace, ale také konkrétní podpora vyučujících.

Dívky jsou více než chlapci vedeny k tomu, aby naslouchaly hodnocení, které přichází od druhých lidí, a řídily se jím. To znamená, že **dívky jsou více než chlapci závislé na ocenění druhých lidí**. Vědomí úspěšnosti nevychází tolik z jejich vlastního pocitu, ale spíše z toho, jak je posuzují druzí. To vede k tomu, že se snaží více než chlapci ocenění druhých získat. Přemýšlejí, čím by druhé potěšily, a pak se to snaží naplnit. Na druhou stranu **chlapci jsou více zaměřeni na vlastní hodnocení svých aktivit**. Mají-li z nich dobrý pocit, názor jejich okolí je tolik nezviklá (Horgan 1995).

Ve škole jsou dívky dále podporovány v tom, aby se zaměřovaly na učitelovo hodnocení a snažily se získat co nejlepší. Protože hodnocení vyučujících je zvláště důležité v naplňování výkonových cílů, dívky preferují právě je. Vyučující je v nich podporují. Naopak chlapci jsou posilováni v činnostních cílech. Tento rozdíl má dalekosáhlé důsledky pro sebehodnocení a sebevědomí dívek a chlapců. Sebevědomí dívek je odvislé od toho, jak je hodnotí druzí lidé, zatímco sebevědomí chlapců je na druhých lidech více nezávislé. Chlapec spíše řekne „Zvládl jsem to dobře“, ale dívka použije spíše větu „Učitelka říkala, že jsem to zvládla dobře.“ Výchova dívek je vede k menší důvěře ve vlastní pocity, včetně pocitů týkajících se sebe sama. Výchova chlapců je naopak vede k tomu, aby byli samostatní v aktivitách, rozhodování i následném hodnocení. Vzhledem k tomu si **dívky obtížněji než chlapci budují sebevědomí a sebedůvěru ve své vlastní schopnosti a výkony**. Sebevědomí dívek bývá proto často nižší než sebevědomí chlapců, a to zvláště v dospívání. Nízké sebevědomí dívek může mít velké dopady na jejich školní úspěšnost. Může je vést totiž k tomu, že stojí-li před neznámým či náročným úkolem, jeho řešení mohou častěji vzdát, zatímco chlapci se o jeho řešení alespoň pokusí.

## Formy hodnocení

Hodnocení je samozřejmou součástí školního vzdělávání. Jeho potřeba souvisí s výše zmíněnými cíli. Pokud jsme si zformulovali učební cíl, je na místě následně ověřit, zda jsme ho byli schopni dosáhnout. A protože cíle jsou zaměřené na různě vzdálenou budoucnost – některé se týkají konkrétního výukového úkolu (např. řešení úlohy

[2] *Příkladem podrobnějšího členění činnostních cílů je Bloomova taxonomie.*

v učebnici), jiné jsou zaměřeny na období celého školního roku –, má hodnocení mnoho různých podob a forem. Hodnotíme, když třídě zadáme pololetní shrnující písemnou práci. Hodnotíme ale také, když při samostatné práci jen procházíme třídou a usmějeme se na žáka/yni, jehož/jejíž řešení úlohy je správné.

Hodnocení vždy pracuje s představou ideálního výsledku či procesu, který porovnáváme s tím, který je hodnocen. **Ideální výkon** může být vyvozen buď z pedagogických dokumentů, nebo si jej vyučující, případně studující vytvářejí sami na základě vlastních představ o procesu učení a jeho výsledcích. V obou případech je možné, že ideál bude zatížen určitými očekáváními, včetně genderových stereotypů. Je totiž otázkou, z jakých zkušeností a s odkazem na jaké žáky/ně je ideální představa vytvářena. Často je ideál formulován ve vztahu ke školním charakteristikám, které si spojujeme spíše s chlapci než s dívkami. Výzkumy například ukazují, že vyučující předpokládají dobré výsledky u chlapců na základě logického myšlení, zatímco u dívek spíše na základě pamětního učení. **Představa „ideálního žáka“ v sobě však zahrnuje spíše logické myšlení než pamětní učení.** To znamená, že představa „ideálního žáka“ podle vyučujících více odpovídá chlapcům než dívkám. Zarážející přitom je, že si to vyučující jen zřídka uvědomují (Smetáčková 2005). Je proto důležité, aby se učitelky a učitelé zamýšleli nad tím, co od svých studujících očekávají a jaké jsou představy ideálních výsledků, podle nichž následně hodnotí žákovské reálné výsledky.

Pojem hodnocení odkazuje nejen na samotný proces, v němž jsou posuzovány žákovské výkony, ale také na výsledek tohoto posuzování. Charakter tohoto výsledku, tj. hodnotící vyjádření, souvisí s tím, jak vypadá proces hodnocení. Hodnotíme jiným způsobem v závislosti na tom, zda na konci této činnosti má být známka (kvantitativní hodnocení) či slovní hodnocení (kvalitativní hodnocení). Obě formy hodnocení jsou důležité a přínosné, avšak každá jinak.

**Klasifikace** představuje hodnocení žáků/yň na jednoznačné škále, která dovoluje rozdělení výkonů do vzájemně se nepřekrývajících skupin. Nejčastěji se klasifikace spojuje s číselnou škálou od 1 do 5, může však mít povahu bodů 0-100 či písmen A-F. Kvantitativní hodnocení bývá obvykle založeno na identifikaci chyb v žákovském výkonu, čímž může snižovat motivaci vůči školním aktivitám zvláště u slabších žáků/yň. Výhodou klasifikace je zejména rychlá a jasná orientace v hodnocení, což podporuje žákovskou motivaci. Pokud však klasifikace není správně používána, vede ke schématickému hodnocení, škatulkování studujících a demotivaci v důsledku nedostatečné zpětné vazby.

**Slovní hodnocení** nabízí komplexní, mnohovrstevnaté posouzení výkonu. Pozornost se nesoustřeďuje pouze na chyby v žákovském výkonu, nýbrž dovoluje podtrhnout i silné stránky a u případných překážek navrhnout cestu k jejich odstranění. Tato jeho přednost však může být dosažena jen za cenu relativně velké časové náročnosti. V opačném případě se slovní hodnocení stává nefunkčním – hrozí, že bude povrchní, obecné, neposkytující zpětnou vazbu a snadno sklouzne ke schématickému posuzování výkonů. Při správném používání slovního hodnocení však roste nejen jeho výpovědní hodnota v porovnání s klasifikací (slovní hodnocení v sobě může velmi jednoduše zahrnout hodnocení z vícero různých hledisek), ale také se může stát žákovským průvodcem na cestě ke zlepšení vlastních výkonů a zdrojem motivace. To však předpokládá, že slovní hodnocení sleduje nejen výkon žáka/yně, ale vyjadřuje se také k podmínkám, za nichž výkon vznikl, formuluje prognózu dalšího vývoje a navrhuje postup učení, kterým by se žáci/kyně měli řídit.

Kvantitativní hodnocení (klasifikace) a kvalitativní (slovní) hodnocení obsahují velký prostor k genderovému zatížení, a to jednak z důvodu, který se týká obecně veškerého pedagogického hodnocení, a dále z důvodů specifických, které se vztahují výhradně k vytváření klasifikace a slovního hodnocení. Obecný důvod se týká toho, že hodnocení by vždy mělo být prováděno na základě jednoznačných kritérií. To znamená, že by nám mělo **být jasno, co a jak hodnotíme**. A nejen že by to mělo být jasno vyučujícím, ale také bychom měli tato kritéria hodnocení sdělovat žákům a žákyním. S naplňováním obou požadavků bývají často potíže. Tím hodnocení ztrácí validitu a reliabilitu. Například někdy hodnocení probíhá bez toho, že bychom sobě a studujícím vyjasnili, zda jejich výkony hodnotíme podle věcné, individuální nebo sociální normy. Věcná norma předpokládá posouzení konkrétního výkonu vůči ideálu, individuální norma vůči možnostem daného žáka/yně a jeho/jejím předcházejícím výkonům a sociální norma srovnává výkony více žáků/yní navzájem. Pokud si neuvědomíme roli dané normy v našem hodnocení, můžeme se dopouštět nespravedlnosti vůči jednotlivým žákům a žákyním a navíc si studující z našeho hodnocení nemohou udělat představu o tom, jaký jejich výkon skutečně byl. Často se přitom stává, že máme tendenci hodnotit dívky podle normy sociální a chlapce podle normy věcné.

Popsaný mechanismus stojí také za statistickými rozdíly v klasifikaci žáků a žákyní, tak jak je opakovaně ukazují pedagogické výzkumy (Průcha 1997, Gender Gaps 1999). **Dívky dosahují ve všech předmětech a ve všech vzdělávacích stupních lepších známek než chlapci.** A to dokonce navzdory tomu, že podle výroků řady vyučujících jsou dívky v některých předmětech méně schopné než chlapci. Podívejme se na následující tabulku obsahující průměrné známky reprezentativního souboru 5 000 dívek a chlapců na vysvědčení v pololetí čtvrtého ročníku střední školy s maturitou. Vidíme, že ve všech předmětech jsou dívky statisticky významně lepší než chlapci.

**Průměrné známky dívek a chlapců na středních školách**

| Předmět / Známka | dívky | chlapci |
|---|---|---|
| **Český jazyk** | 2,32 | 2,74 |
| **Cizí jazyk** | 2,12 | 2,36 |
| **Matematika** | 2,61 | 2,92 |
| **Občanská nauka/ZSV** | 1,54 | 1,82 |

*Zdroj: Moravcová-Smetáčková, I., Mičienka, M., Rubánková, P. (2002). Gender v OSZ: Porovnávání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu Občanský a společenskovědní základ. Praha: CERMAT.*

Sami vyučující však dívky nehodnotí jako výrazně lepší studentky, než jsou chlapci. Porovnejme údaje z tabulky s následujícími výroky, které zazněly v rámci výzkumných rozhovorů s vyučujícími základních a středních škol (Smetáčková 2005). Výrok učitelky základní školy: „Holčičí přístup k učení je založený na paměti, všechno se naučí nazpaměť. Ale když pak přijde náročnější učivo, začínají selhávat. Sice mají pořád jedničky, ale to je proto, že se zkouší věci, které se můžou naučit nazpaměť.“ Výrok učitele střední školy: „Dívkám vyhovuje jiný typ příkladů z matematiky. Spíš to nadřený – zaprvé udělej tohle, zadruhé tohle, poděl to, vykrať to a dostaneš výsledek. Tak to jako holčičky uměj. Kluci, ti spíš přišli na to, že to nemusí až tak počítat, že když to zprůměrují dohromady, tak ten výsledek dostanou dřív. A správný.“ **Na jedné straně jsou dívky v průměru hodnoceny lepšími známkami než chlapci, na straně druhé však jsou jejich výkony stereotypně zpochybňovány tím, že jsou viděny jako prosté „šprtání“ bez logického myšlení.** Dívky tak navzdory dobrým známkám dostávají od vyučujících také negativní vzkazy o svých vlastních schopnostech a výkonech.

Obdobné genderové zatížení, které je patrné v klasifikaci, se projevuje také ve slovním hodnocení. I tam mohou být žáci a žákyně hodnoceni podle odlišných norem a kritérií, takže jejich hodnocení nejsou zcela srovnatelná. Rovněž může docházet k tomu, že posuzování výkonu probíhá podle jiných kritérií, než jaká vstupují do jejich celkového hodnocení vyučujícími, takže se obrázek žáka či žákyně na základě školního hodnocení nekryje s tím, jak o ní/něm smýšlí a co od ní/něj očekává vyučující. Navíc ve slovním hodnocení hrozí používání genderově stereotypního jazyka. Pod jeho vlivem máme tendenci v hodnocení dívek používat více zdrobnělá slova, delší a obtížnější věty a emocionální projevy, zatímco chlapecké výkony hodnotíme s větším nadhledem a racionalitou.

S výše uvedeným rozdílem v představách žáků-chlapců a žákyní-dívek souvisí i časté **přesvědčení vyučujících o odlišném tempu zrání dívek a chlapců**. Podle nich je vývoj chlapců pomalejší než vývoj dívek a to se projevuje i v jejich školních výkonech. Dívky jsou viděny jako školně úspěšnější proto, že jejich vývoj je napřed před vývojem chlapců. V určitém věku se však vývoj začne srovnávat a pak se chlapecké školní výsledky začnou zlepšovat, zatímco dívčí výkony stagnují, nebo se dokonce snižují. U chlapců se tedy předpokládá, že jejich výkony budou stále lepší, zatímco u dívek se naopak předpokládá postupné zhoršování. Vyučující pracují s představou, že jedničkářka ze základní školy může na střední škole narazit na své limity a být průměrnou studentkou, ale dvojkař ze základní školy může na střední škole vynikat jako výborný student. Na základě těchto představ vyučující vysílají žákům a žákyním odlišné signály o jejich možné budoucnosti.

V rámci přípravy na pedagogickou radu si paní učitelka Kotrbová dělala přehled známek ze souhrnných písemek u jednotlivých dětí. Mimo jiné ji zajímalo, zda děti se specifickými poruchami učení dopadají v písemných pracích hůř než ostatní. Spočítala si tedy pro ně průměrnou známku a porovnala s průměrnou známkou ostatních. Také se podívala na to, jestli se liší výsledky dětí z města a dětí, které dojíždějí. Když už byla v tom počítání, zkusila také vypočítat průměrnou známku dívek a chlapců. Překvapilo ji, když zjistila, že dívky mají o více než půl stupně lepší známku. Jak to? Vždycky jí přece přišlo, že jsou v jejích hodinách lepší kluci! Víc jim to pálilo a když jim dala nějaký nový úkol, nezalekli se tak jako děvčata a obvykle se jim nakonec podařilo úlohu správně vyřešit. Popovídala si o tom s kolegyněmi a zjistila, že mají stejné zkušenosti. Známky děvčat jsou lepší, ale nevědí přesně proč. Napadlo ji, zda něco v hodnocení nezanedbává.
Tereza Kotrbová se proto rozhodla příští čtvrtletí používat více slovní hodnocení. Očekávala od něj, že v něm dokáže zachytit všechny stránky dětských výkonů. Sdělila svůj návrh dětem i jejich rodičům a všichni souhlasili. Po třech měsících, opět v rámci přípravy na pedagogickou radu si pročítala hodnocení dívek a hodnocení chlapců. Ke svému zděšení zjistila, že hodnocení dívek si jsou v určitém směru podobná a stejně tak i hodnocení chlapců. Například jedno hodnocení znělo: Jano, tvoje práce se mi líbila. Udělala jsi v ní pouze tři chyby, ale nebuď smutná. Všechny chyby se týkaly shody přísudku s podmětem. Zopakuj si pravidla a zkoušej si řešit příklady v učebnici. Jiné hodnocení bylo: Martine, práci jsi zvládnul dobře. Byly v ní dvě chyby týkající se skloňování přídavných jmen. Pokud chceš, aby ti písemka za dva týdny dopadla výborně, musíš to ještě trochu cvičit. Každý den zkus vyřešit jedno cvičení ze cvičebnice a dej ho zkontrolovat rodičům. Pokud bys něčemu nerozuměl, přijď se poradit.
Obě hodnocení jsou obsáhlá a na první pohled vzájemně podobná. Avšak paní učitelka Kotrbová v nich správně postřehla velké rozdíly. Janino hodnocení bylo plné emocí, vycházelo od učitelky a chyběla tam větší motivace do budoucna. Martinovo hodnocení naopak bylo orientováno na něj samotného, byl v něm navržen přesnější postup co dělat a vyjádřena větší podpora. Tereza Kotrbová cítila, jak rozdílně mohla obě hodnocení na děti působit. Příští čtvrtletí ve slovním hodnocení pokračovala, protože se jí zdálo komplexnější než klasifikace, ale více se soustřeďovala na jeho vlastní znění.

## Nástroje hodnocení

Jak již bylo řečeno, hodnocení je integrální součástí každé vyučovací hodiny a probíhá i v situacích, které bychom za hodnocení přímo nepovažovali. Nyní se však soustředíme na hodnocení, které je běžně využíváno ve školní praxi – zejména na ústní a písemné zkoušení. Jedná se o nástroje hodnocení, kterými získáváme informace o žákovských výkonech. Ty porovnáváme se svou představou ideálního výkonu a hodnotíme. Hodnocení vyjadřujeme určitým způsobem, nejčastěji známkou či slovním popisem.

Nejčastějším nástrojem hodnocení je bezesporu **ústní zkoušení**. Představuje situaci, kdy vyučující ověřuje znalosti a dovednosti jednoho či více žáků/kyní tím, že jim klade otázky a očekává ústní odpovědi. Děje se tak většinou před třídou, která jejich výkon pozoruje, avšak může mít zadánu samostatnou práci, a proto se na situaci zkoušení nepodílí. Ústní zkoušení se pokládá za časově náročné hodnocení se silným subjektivním vlivem učitele/ky, a proto s nižší srovnatelností výsledků. Studující jsou obvykle zkoušeni za rozdílných podmínek, otázky jim kladené jsou odlišné a do učitelova hodnocení se prolínají mnohé emoce, které vyučující vůči konkrétním žákům a žákyním zažívají. Současně se však jedná o nezastupitelný nástroj, pokud chceme ověřit aktivní znalosti či dovednosti, a to zvláště v mluveném projevu.

Z genderového hlediska dochází při ústním zkoušení ke značným rozdílům. Jak ukazují pedagogické výzkumy, vyučující se obvykle neubrání tomu, aby nepřistupovali ke zkoušení dívek a chlapců odlišným způsobem (Horgan 1995). Od chlapců je obvykle očekáván úspěch více než od dívek. Proto jsou **chlapcům mnohdy kladeny těžší otázky** než dívkám. Zároveň jsou ale **chlapci vedeni vyučujícími k odpovědi detailněji než dívky**. Zatímco u dívek se předpokládá, že správnou odpověď musí vědět, u chlapců se věří, že ji dokáží vymyslet. Chlapci jsou proto povzbuzováni k zapojení logického myšlení a vysouzení odpovědi (tj. je jim poskytován na odpověď větší časový prostor než dívkám, u kterých, pokud neodpoví okamžitě, se usoudí, že odpověď nevědí). To ladí s obdobnými tendencemi i v dalších školních situacích. Celkově to vede k tomu, že dívky, neznají-li přesnou odpověď, mají spíše tendenci řešení úkolu vzdát. Naopak chlapci nemají často žádné zábrany v tom, aby se snažili hledat správnou odpověď teprve v průběhu řešení úkolu. Jistou úlohu v tom jistě sehrává i situace veřejné prezentace, která zvláště v období dospívání může být silně subjektivně náročná. Dívky se v těchto situacích, kdy mohou být okolím objektifikovány, mohou cítit podstatně méně jistě a příjemně než chlapci.

Dalším častým nástrojem hodnocení v běžné výuce je **písemné zkoušení**. Písemné zkoušení – ať již učitelem/kou vytvářené kontrolní či orientační písemné práce, či profesionálně připravené didaktické testy – nabízí podstatně srovnatelnější údaje o úrovni znalostí a dovedností žáků a žákyní, neboť všichni studující řeší stejné úkoly a ve stejných podmínkách. Samotné hodnocení proto není příliš zatíženo subjektivními vlivy učitele/ky vůči jednotlivým žákům či žákyním. Zdálo by se tedy, že písemné zkoušení nevytváří prostor pro zapojení genderových stereotypů. Přesto však i v používání písemných prací a testů hrozí nebezpečí genderového zatížení.

To se týká zejména celkové koncepce písemky či testu a formulace jednotlivých úloh, které jsou do písemky či testu zařazeny. **Celá koncepce písemky či testu, stejně jako jednotlivé otázky mohou konvenovat spíše těm školním zkušenostem a výkonům, které jsou většinově vlastní chlapcům, či naopak.** Například víme-li, že u chlapců podporujeme logické nacházení nových řešení více než u dívek, použitím písemky či testu s úlohami vzdálenými tomu, co studující běžně znají z výuky, zvýhodňujeme jednoznačně chlapce. S tím souvisí i výhody, které mohou získat při řešení písemky či testu ti studující, již se neobávají riskovat a **dávat i odpovědi, jimiž si nejsou příliš jistí**. Pokud víme, že tuto vlastnost podporujeme více u chlapců než u dívek, můžeme odhadnout, jak velkou bodovou ztrátu mohou mít oproti chlapcům dívky, které tyto strategie řešení testu nevolí. To nás může vést k přehodnocení způsobu bodování správných odpovědí (například směrem k odečítání bodů za chybnou odpověď) nebo k doporučení žákům/yním, že nejlepší postup při řešení písemky či testu je od úloh, které odhadneme jako snadné, až po úlohy obtížné, nikoliv v pořadí, v němž jsou úlohy v testu či písemce uvedeny.

## Jak zjistíme, že naše výuka a hodnocení je stereotypní?

Způsobů, jak můžeme zjistit, že některé postupy, jež používáme v naší pedagogické praxi, jsou genderově zatížené, je celá řada. Zde si doporučíme jen několik hlavních, které jsou natolik jednoduché, že je můžeme provádět bez dlouhých příprav.

Zcela nejjednodušší cestou, jak zjistit genderovou korektnost našeho hodnocení, je **porovnávání výsledků dívek a chlapců**. Tato varianta již byla popsána na příkladu učitelky Terezy Kotrbové. Východiskem jsou podrobně vedené údaje o hodnocení jednotlivých žáků a žákyň. Vhodné je, když odlišujeme výsledky vzniklé použitím různých nástrojů. V měsíčních, půlročních až ročních časových intervalech si vytvoříme přehled průměrných výsledků dívek a chlapců. V případě klasifikace vypočítáme aritmetický průměr, v případě slovního hodnocení provedeme obsahovou analýzu. Porovnáním těchto průměrných výsledků dostaneme první informaci o tom, zda naše hodnocení může být genderově zatížené. Pokud se liší hodnocení dívek a chlapců, měli bychom dále hledat a přemýšlet, proč a jak konkrétně tyto rozdíly vznikají.

K tomu nám může pomoci **anonymní hodnocení žákovských výkonů**. To spočívá v tom, že pořídíme kopie prací několika žáků a žákyní, přičemž vymažeme jejich jména, aby nebylo možné poznat, o čí práci se jedná. Pokud bychom mohli autora/ku práce poznat podle písma, požádáme někoho, aby práce přepsal. Kopie pořídíme před ohodnocením prací, při němž jsme věděli, o čí práci se jedná. S několikatýdenním odstupem od prvního hodnocení prací provedeme hodnocení opakované. Následně porovnáme výsledky prvního a druhého hodnocení. Je velmi pravděpodobné, že v hodnocení budou rozdíly. Některé z nich se zřejmě budou vztahovat i k tomu, že jsme nebyli ovlivněni tím, zda se jednalo o chlapeckou či dívčí práci. Při tomto hodnocení můžeme využít i kolegy/ně. Každou práci necháme ohodnotit několika lidmi a následně porovnáme výsledky jejich hodnocení. O rozdílech můžeme diskutovat. Tímto způsobem se nejen zpřesňuje naše vlastní hodnocení, ale současně se vytvářejí relace k hodnocení ostatních vyučujících a dále se otevírají témata související s vlivem genderových a jiných stereotypů na pedagogické hodnocení.

Naši vlastní výuku bychom měli neustále podrobovat reflexi. V rámci ní bychom se měli mimo jiné soustředit i na to, zda nejsme ve vyučování zatíženi genderovými stereotypy. Pokud si tuto otázku položíme, pravděpodobně si ihned odpovíme, že zatíženi nejsme, protože vyznáváme individuální přístup ke každému žákovi a žákyni a jsme přesvědčeni o rovných příležitostech. Pravděpodobně bychom ale byli velmi nepříjemně překvapeni, kdybychom se stali pozorovateli vlastní výuky. Zřejmě bychom si museli přiznat, že v některých situacích se nechováme tak, jak jsme doufali, včetně toho, že do našeho přístupu vůči studujícím se občas vloudí stereotypní vliv.

Čas od času je proto velmi dobré dojem, který ze své výuky máme, zkonfrontovat s tím, jak skutečně učíme. K tomu můžeme používat **video-** či **audionahrávky**, kterými zachytíme vyučovací hodinu. Případně můžeme požádat o náslech naší hodiny kolegu či kolegyni. Následně záznam naší hodiny sledujeme a všímáme si, kolikrát jsme oslovili chlapce (a které chlapce) a kolikrát dívky (a které dívky), jaký byl obsah těchto oslovení, jak zněly otázky a jak obtížné byly atd. Pokud zjistíme v našem jednání určité pravidelnosti, které mají genderový rozměr, zkusíme se na ně v příštích hodinách zaměřit. Již pouhé uvědomění nás jistě povede ke změně v našem přístupu.

Když učitelka Tereza Kotrbová zjistila, že se liší známky, které v jejích hodinách dostávají dívky a chlapci, a že se dokonce liší i slovní hodnocení, které jim uděluje, rozhodla se podívat se na svoji výuku zblízka. Říkala si totiž, že když je různé to, jak děvčata a hochy posuzuje, bude asi jiné i to, jak je vyučuje. Přemýšlela, jak by to mohla zjistit. Z článků, které četla, věděla, že nejvíce se odlišný přístup projevuje v tom, jak často a o čem mluví učitel či učitelka s chlapci a s dívkami. Požádala proto jednu svoji kolegyni, aby přišla k ní do hodiny a pozorovala, jak Tereza Kotrbová učí. Připravila jí k tomu formulář, do kterého měla zaznamenávat všechno, co viděla – při každé otázce směřující od paní učitelky ke třídě měla udělat čárku do kolonky „osloven chlapec“ či „oslovena dívka“ nebo měla vypisovat znění pochval, napomenutí či trestů. Po skončení hodiny si všechny údaje ve formuláři spočítala a najednou zjistila, že ve své výuce uplatňuje skutečně jiné postupy vůči žákyním-dívkám a žákům-chlapcům. Například si uvědomila, že dívky chválí za upravený sešit či pěkně řečenou odpověď, ale chlapce chválí za logický úsudek a správný výsledek. Příští hodinu tedy začala s nápravou.

## NÁMĚTY K ZAMYŠLENÍ

1) Přečtěte si následující výroky vyučujících vůči dívce a chlapci. Oba zazněly v obdobné situaci, kdy každý žák a žákyně ve třídě si vybral/a jeden úkol ze cvičebnice a samostatně jej řešil/a. Učitel obcházel jednotlivé žáky/ně a komentoval jejich snažení.
*„Snaž se ještě, Marku. Ten příklad zvládneš vypočítat, když se trochu soustředíš. Hlavně si uvědom, jakou chybu jsi udělal posledně a vyvaruj se jí, ano?“*
*„Dobře, Jano. Vidím, že se snažíš, a to je nejdůležitější. Odpověď, ke které jsi měla dojít, je 57.“*
Přemýšlejte o uvedených výrocích a porovnejte je. Jak na tyto výroky žáci a žákyně nejspíše zareagují? Jak se domníváte, že se po vyslechnutí podobného komentáře cítí? K jakým důsledkům pro jejich sebevědomí a školní motivaci mohou podobné komentáře vést? Setkali jste se s obdobnými výroky ve vlastní školní praxi?
Jeden z rozdílů mezi uvedenými výroky se týká podpory v další aktivitě. Zatímco vůči Markovi učitel zdůrazňuje jeho schopnost příklad správně vyřešit a nabádá ho k opatrnosti vůči případným chybám, u Jany oceňuje dosavadní snahu a bez další podpory ji prozrazuje správný výsledek. Oba výroky demonstrují obvyklý přístup vyučujících, kteří vůči dívkám používají explicitní momentální podporu bez orientace na dlouhodobý horizont a naopak vůči chlapcům používají motivační strategie, které chlapce přivedou k samostatnému vyřešení úkolu. Chlapci tak mají mnohem větší šanci poučit se z vlastních chyb a osvojit si nezbytné pracovní postupy.

2) Přečtěte si následující žákovské výroky, které se týkají výsledků v testu z matematiky. Uvažujte o tom, jaké příčiny získaného výsledku v testu pravděpodobně viděli žáci a žákyně, kteří vyslovili následující komentáře.
*„Z testu mám jedničku, protože zlomky dobře umím.“*
*„Dostala jsem jedničku, ale většina dětí ve třídě dostala také jedničku. Navíc to byl jenom test a nemuseli jsme moc počítat.“*
*„V testu jsem dopadl výborně. Vždycky se dobře připravím a pak si jsem jistý.“*
*„Dostala jsem dobrou známku, protože jsem se učila víc než obvykle. Bojím se ale, že příště už tak dobře nedopadnu.“*
*„Dostal jsem čtyřku, protože zlomkům vůbec nerozumím. V učebnici je to tak špatně vysvětlené!“*
*„V testu jsem dopadla špatně. Jako vždycky. Já prostě na matiku nemám hlavu.“*
*„Dostal jsem pětku. Ten test byl tak těžký! Většina z nás dostala špatnou známku.“*
Každý z výroků vychází z určitého přesvědčení o příčinách získaného výsledku. Nejdůležitější členění příčin je na příčiny vnitřní, které souvisí s osobností a dispozicemi daného člověka, a příčiny vnější, které souvisí s okolnostmi hodnoceného výkonu. Podstatné dále je, zda tyto příčiny daný člověk považuje za stabilní, neměnné nebo naopak za náhodné a snadno proměnlivé.

3) Navštivte jednu vyučovací hodinu a pozorujte, jak se dívky a chlapci zapojují do výuky. Každá hodina je rozdělena do několika částí, každé části věnujte pozornost odděleně. Čím se tyto části liší? Jaké vyučovací formy a metody jsou v každé části použity? Jaká je míra aktivity a pasivity dívek a chlapců (a kterých dívek a kterých chlapců) v každé jednotlivé části vyučovací hodiny?

4) Navštivte vyučovací hodinu a sledujte, jaké hodnotící výroky vyučující používají vůči dívkám a chlapcům. Výroky si zaznamenávejte a následně se je pokuste uspořádat do skupin podle podobnosti. Je hodnocení dívek více podporující, ale zároveň strožejší než hodnocení chlapců? Posléze veďte rozhovor s učitelem či učitelkou o tom, jaké hodnocení dominantně používá, zda si uvědomuje případné rozdíly v hodnocení dívek a chlapců a čím mohou být tyto rozdíly způsobeny.

5) Pokud vyučujete, pokuste se se žáky a žákyněmi realizovat určitý úkol, například diskusi o „ženských“ a „mužských“ povoláních. Úkol nejprve zadejte v malých smíšených skupinách a následně opakujte podobný úkol s obměněným obsahem, ale vytvořte ze žáků a žákyň skupinky výhradně dívčí a chlapecké. Pozorujete rozdíly v tom, jak skupinky pracují. Případně můžete vytvořit zároveň skupinky smíšené, jiné dívčí a další chlapecké. Pozorujte rozdíly v jejich práci při plnění úkolu.

## *Literatura*

*Gender Gaps: Where Schools Still Fail Our Children. (1999) New York: Marlowe & Company.*
*Horgan, D. D. (1995). Achieving Gender Equity. Massachusetts: Allyn and Bacon.*
*Kolář, Z., Šikulová, R. (2005). Hodnocení žáků. Praha: Grada.*
*Moravcová-Smetáčková, I., Mičienka, M., Rubánková, P. (2002). Gender v OSZ: Porovnávání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu Občanský a společenskovědní základ. Praha: CERMAT.*
*Nelešovská, A. (2005). Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada.*
*Průcha, J. (1997). Moderní pedagogika. Praha: Portál.*
*Slavík, J. (1999). Hodnocení v současné škole. Praha: Portál.*
*Smetáčková, I. (ed.) (2005). Genderové aspekty přechodů žáků mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.*
*Thorne, B. (2003). Gender Play. Girls and Boys in School. New Jersey: Rutgers University Press.*

# 6. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE MEZI VYUČUJÍCÍMI A ŽÁKY/NĚMI

**Mgr. Jana Valdová, Ph.D.**

## Škola naruby – vstupní text

Ráno jako každé jiné. Sára s přítelkyněmi stojí na autobusové zastávce. Jakmile autobus zastaví, vrhnou se dívky na zadní sedadla a obsadí je. Během celé jízdy jsou chlapci obtěžováni spolužačkami, které je tahají za vlasy a štípou je. Když se Petr rozpláče, dívky se radují.

Výuka začíná angličtinou. Martin a Patrik předčítají své úhledně napsané úlohy. Na mluvnické cvičení je vyvolán Michal, chlapec s pozoruhodným nadáním pro jazyky. Když přece jen udělá chybu, začnou se dívky nahlas smát a chlapec zrudne jako rak.

Druhou hodinu je matematika, pro chlapce hotové mučení. Učitelka nachytá chlapce při neznalostech, když je nechá řešit slovní úlohy. Radí jim, že pilným procvičováním můžou chlapci vyrovnat nedostatek talentu. Pavel se už popáté hlásí, že chce předvést řešení úlohy na tabuli – marně. Zase je to dívka, tentokrát Hanka, která smí předvést svůj dokonalý výkon.

Konečně zvoní na velkou přestávku. Dívky se vyřítí ze třídy, aby jako první doběhly na hřiště. Tam se vyřádí. Chlapci skáčou v poklidném koutku gumu.

Třetí hodina: dějepis. Vyprávění o římských hrdinkách konečně zas jednou upoutá pozornost dívek.

O další hodině, tělocviku, trénují žákyně na hřišti lehkou atletiku, zatímco chlapci se věnují rytmické gymnastice. Během sprchování vpadnou dívky do chlapeckých šaten, chlapci hlasitě ječí a zakrývají se.

Den končí fyzikou. Pan učitel Šíma se pokouší udržet kázeň a pozornost svých neklidných svěřenců pokusem. Poté co nešel zapojit proud, hledá učitel pomoc u dívek, které okamžitě najdou zdroj chyby.

Školní den jako každý jiný?

Text Škola naruby je českým překladem eseje studentek hannoverského gymnázia Nicole Dahms a Larissy Seiffert k tématu *Násilí na dívkách ve škole* (Koedukation in der Schule 2002: 47, křestní jména vystupujících jsou počeštěna). Příručka *Koedukace ve škole* doporučuje tento text jako odrazový můstek pro reflexi interakce ve školním prostředí, přičemž klade vyučujícím na srdce vyhýbat se paušalizujícím úsudkům a mít vždy na zřeteli specifika, rozdíly a shody v konkrétních skupinách. Dívky a chlapci určitě naleznou v textu situace, jež znají ze svého školního života – ačkoliv úloha dívek a chlapců v nich bývá spíše opačná –, a debata o nich může být prvním krokem k reflexi genderových stereotypů.

## Interakce ve třídě

**Základní rysy chování dívek a chlapců v koedukované třídě**

Dlouhodobé sledování chování chlapců a dívek **na třech základních školách** ve městě Hagen (SRN) v letech 1991-1995 v rámci modelové studie Spolkové a zemské komise (blíže in Koedukation in der Schule 2002: 49) přineslo tato **zjištění o chování ve smíšené skupině** (přičemž je třeba varovat před přílišnou paušalizací):

- **Dívky** a) Interagují většinou dobře; pracují raději ve dvou nebo ve třech než samy. b) Hádají-li se, vyjadřují agresi spíše verbálně. c) Předpokládají podporu učitelky[1] a také ji vymáhají, částečně i rušivým způsobem. d) Pomáhají si vzájemně a ukázňují se mezi sebou, jak to vidí u učitelky. e) „Všetečné“ dívky a dívky s hlasitými projevy chování bývají častěji vyvolávány a dostává se jim v pozitivním i negativním smyslu více pozornosti.
- **Chlapci** a) Vůči slabším chlapcům a chlapcům se zvláštními potřebami se chovají nápadně agresivně – slovně i fyzicky. b) Když vyučující nezaznamená chlapecké rozepře, poražení si u něj nestěžují.
- **Porovnání chování ve smíšených skupinách** a) Dívky jsou zatlačovány do pozadí hlasitým chováním chlapců. b) Vyrušování některých chlapců se liší od způsobu vyrušování „všetečných“ dívek; perou se a protestují, když je vyvoláno více dívek za sebou. c) Chlapci se pokoušejí řešit praktické úlohy bez cizí pomoci déle než dívky; mají tendenci přeceňovat své schopnosti. Otázky kladou v průběhu školního vyučování vícekrát chlapci než dívky. d) Spíše dívky než chlapci se obracejí s prosbou o pomoc na vyučující nebo na spolužačky. e) Na rozdíl od práce v homogenní dívčí skupině dívky ve smíšené skupině málokdy přiznají, že neumějí vyřešit úlohu. Když ano, tak se přitom omlouvají za vlastní špatnou práci. f) Ve smíšených skupinách jsou dívky na začátku stejně aktivní jako hoši, postupně jejich aktivita slábne. Lze to vysvětlit dominantním chováním chlapců.

Podle nálezů různých studií zpravidla sedí ve třídě větší či menší **skupina „tichých“ jedinců**, většinou dívek, které tvoří poměrně nekonfliktní část žactva a nevyžadují zvláštní pozornost, uklidňování atd. (Podobně se ale mohou chovat i někteří chlapci.) Je možné si jich „nevšímat“, aniž se to projeví na kázni ve třídě; nicméně rozhodně to ovlivní negativně sebevědomí a sebedůvěru těchto dívek. Vyučující by měli vyzkoušet různé formy zapojení členek mlčící skupiny do výuky (Typisch Junge? Typisch Mädchen? 1997: 46 a násl.; jak ukazuje Klees-Möller a další, některé dívky jsou takto přehlíženy již v mateřské škole viz Focks 2002: 64).[2]

---

[1] *Text neupřesňuje, zda by se žákyně chovaly jinak vůči učiteli mužského pohlaví, zda by se např. více zdráhaly vyžadovat pomoc.*

[2] *Jedna ze studentek PF JU měla ještě v prvním ročníku na vysoké škole velmi nepatrné zkušenosti s vystupováním před třídou. Při vystoupení měla téměř slzy v očích a třásl se jí hlas, přestože vystoupení bylo perfektně připraveno a co do náročnosti patřilo k nejlepším v ročníku. Studentka podala výborný výkon. Když jsem ji požádala, aby své vystoupení sama zhodnotila, řekla „Nevím, nic moc.“*

Paní učitelku Terezu Kotrbovou poprosila kolegyně Linda, zda by se mohla posadit do její hodiny a sledovat výuku. Brzy po začátku hodiny jí začalo být nápadné, že Linda vyvolává mnohem častěji chlapce než dívky, a to i tehdy, když se chlapci nehlásili. Zřejmě si to Linda vůbec neuvědomuje, přemítala Tereza, vždyť má plné ruce práce. Jednu dívku Linda dokonce nevyvolala celou hodinu ani jednou, přestože se často hlásila. Terezu Kotrbovou napadlo: jak asi ona sama vyvolává dívky a chlapce? Předsevzala si, že od nejbližší hodiny bude vyvolávat dívky častěji než dosud, a že každá dívka musí nejméně jednou přijít ke slovu. Co kdyby požádala Lindu, aby sledovala a nahrála její hodinu na video?
Den předtím si doma promyslela způsob podání látky a otázky tak, aby zaujala dívky i chlapce rovnou měrou. Vyučovací hodina byla ten den pracnější než jindy. Tereza věnovala velkou pozornost tomu, aby měla přehled, kdo se hlásí. Všimla si, že při některých otázkách se nejprve hlásí jen chlapci; dívky chvíli váhají, a pak se teprve přihlásí. Chlapci navíc seděli v prvních lavicích, takže přes les jejich natažených rukou musela Tereza pátrat po dívkách. Byla stále ve střehu, jestli na některou dívku nezapomněla; snažila se vyvolat je opravdu všechny. V očích některých dívek postřehla vzrušení, které dřív nezaznamenala… Nebo se tam snad objevilo až dnes?
Po hodině se učitelka Kotrbová cítila sice více unavená než jindy, ale spokojená. Stále musela myslet na příjemné oživení v řadách dívek. Možná to až trošku přeháněla a zanedbala tentokrát hochy? Ostatně stejný dojem měla i Linda. Když si ale nahrávku ve volné hodině pustily, čekalo je překvapení: V Terezině třídě činil počet dívek 56 % z celkového počtu, a v oné hodině připadlo na dívky 54 % vyvolání.
Tereza zjistila, jak je těžké zaujímat roli pozorovatelky vlastní vyučovací hodiny. Chce-li dosáhnout toho, aby se dívky zapojily do vyučování stejně intenzivně jako chlapci, bude je k tomu rozhodně povzbuzovat více než dosud a vytvářet k tomu podmínky.
(Na motivy Niederdrenk-Felgner In Typisch Junge? Typisch Mädchen? 1997: 46-47)

**Vybrané oblasti genderově zatížené komunikace s příklady**

Osobnosti vyučujících a jejich pojetí ženství a mužství, jejich vazba na genderově strukturovaný svět se nezbytně odráží v chování vůči žákyním a žákům. Podrobné analýzy odhalují, že vyučující promítají své genderové vzorce chování, jak je zažívali od mládí, a konfrontaci s vlastní genderovou rolí do komunikace se žáky/němi. Někteří přitom neochotně akceptují projevy chování a mluvní praktiky, s nimiž se obtížně konfrontují ve svém životě u partnerského protějšku nebo je chápou jako příznak určitého pohlaví. Tak například studentky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity referují, že během docházky na střední školu zaslechly poznámky jako „Bože, holky, proč vy jste už v tomhle věku ukdákané jako slepice!“, „No jo, podívejte se, kluci, to je ta ženská logika, to je ten ženskej slepičí mozeček, to jsou ty ženský, a pak s nima máme my chlapi vydržet!“. Studentky dále vzpomínají: „Náš pan profesor fyziky si občas rád rýpl svou slavnou větou – 'To je typicky ženské myšlení.' Dodnes nevím, co tím myslel.“ nebo „Profesor říkal nám všem 'berušky', a když jsme se na něco zeptaly, říkával 'Neptej se, beruško, na zeměpis, a radši přemýšlej, co uvaříš doma k obědu.'“

Podívejme se nyní blíže na několik složek pedagogické činnosti z hlediska jejich **genderové zatíženosti**. Příklady pocházejí z výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* a z šetření mezi studujícími na PF JU v roce 2005.

**Posilování dělby mužské a ženské role, obrazu mužského a ženského světa**

*Příklady:* „Vzpomínám si na hodinu češtiny, kde profesor začal hovořit o původu slova parfém. Předtím nezapomněl podotknout: 'A nyní něco, co bude zajímat zvlášť dívky'“; „Když jsem psala tuto esej, podívala jsem se po letech do svého starého slabikáře z první třídy. Byla tam jedna úloha, kdy jsem chlapce vybarvovala modrou barvou a děvčata červenou, přiřazovala jim pro ně typické věci jako např. panenka, šroubovák, vařečka, autíčko, švihadlo atd.“. Jestliže vyučující diferencují zájmové oblasti na mužské a ženské, přímo tím ovlivňují zájem dětí o předmět a kvalitu jejich výkonu.

„Tak jak bylo ve škole,“ ptala se Tereza Kotrbová své dcery Jitky. „Co jste dnes probírali?“ „Nic moc zajímavého,“ protáhla Jitka znuděně odpověď, „ve fyzice jsme měli hydrauliku, a tu určitě nebudu k ničemu v životě potřebovat, když nebudu zrovna pracovat v nějaké továrně. Říkal to i pan učitel.“ „Hm, hydrauliku… tak to bys mi mohla něco vysvětlit, co už jsem od svých školních let trochu pozapomněla, a přesto mě to zajímá,“ usmála se Tereza a pokračovala: „Vždycky když přijede na zastávku trolejbus a sklopí plošinu pro vozíčkáře, přemýšlím, jak asi vypadá ten mechanismus uvnitř a jak funguje.“ „Tak jestli chceš, mami, já ti to vysvětlím,“ hned se nabídla Jitka. Vzala čtvrtku papíru a začala kreslit.

**Klasifikace jako výsledek postoje učitele/ky k „mužskému“ či „ženskému“ zaměření předmětu**

Vyučující známkuje jinak (mírněji či přísněji) studující, kteří/ré přísluší k tomu pohlaví, u něhož se domnívá, že k němu nemá nadání nebo že znalosti z oboru 'beztak nebude v životě potřebovat'. Často dochází k podceňování dívek v technických oborech. *Příklady:* „Kluci to pochopí, holky se to nabiflují!“; „Do dneška si pamatuji, jak jsem z dřevěné krabičky dostala za 3, neboť byla křivá. Také si pamatuji, že paní učitelka na technické práce převážně chválila chlapce a chlapcům při práci pomáhala.“ Uvítací řeč vyučujícího na první lekci: „Postarám se o to, aby tu v příštím semestru žádná z vás neseděla, protože tento obor není pro ženy, a o tom jsem přesvědčen.“

**Pochvaly**

Dívky i chlapci se podle výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* domnívají, že při chválení jsou zvýhodňovány dívky. Lze se domnívat, že se jedná o dojem způsobený mj. tím, že dívky jsou

chváleny za píli, svědomitost a slušné chování, což souzní s hodnotami preferovanými ze strany značné části vyučujících. Na druhé straně chlapci by považovali pochvalu za tyto „ženské“ projevy za ostudu, poněvadž se neslučují se stereotypně chápaným obrazem mužství.[3] Pochvaly jsou diferencovány v duchu společenských normativů ženství a mužství: dívky jsou, jak je uvedeno výše, častěji chváleny za kázeň, úpravnost projevu, svědomitost, píli („Výsledek je špatný, ale aspoň jsi se snažila.“). Chlapci jsou chváleni za odvahu, fantazii, originalitu řešení. Obecně se má zato, že dívky mohou nedostatek talentu kompenzovat pílí a že chlapci by dosahovali lepších výsledků, kdyby nebyli líní.[4]

**Napomenutí, kárání, tresty**

Mnozí vyučující mají za to, že dívky by se měly chovat tišeji a slušněji. *Příklad:* „Odpověděla jsem spolužákovi 'Drž hubu ty' a dostala jsem od učitelky poznámku a on ne, protože prý dívky mluvit sprostě nesmějí.“ Rodina často stereotypní chování vyučujících podporuje: poznámky v žákovských knížkách „Vyrušuje“, „Zase nemá domácí úkol“ bývají snadněji akceptovány rodiči chlapců než dívek.

**Sexuální podtext nebo flirtování mezi vyučujícími a žáky/němi**

*Příklad:* Výklad učitele zeměpisu: „V Orlických horách je pevnost Hanička. Takže, kluci, když se chcete dostat na Haničku (učitel vrhá významný pohled směrem k žákyni jménem Hana), musíte do Orlických hor.“ Zvláště na střední škole zjistil výzkum, že někteří vyučující se nechají ovlivnit při klasifikaci i chování vůči studujícím jejich vyspělostí, vzhledem, způsobem oblékání (zejména eroticky vyzývavým oděvem). Z výpovědí studentek: „Nejlepší taktikou pro udržení dobrého prospěchu byla krátká sukně a s hlubokým výstřihem byla dvojka téměř jistá“; „Další profesor, který nadržoval děvčatům, byl náš chemikář. Ten si zase každou hodinu žádal nějakou asistentku, nikdy ne asistenta. Vždycky to byly ty nejhezčí dívky ze třídy a hlavně opět buď v sukni, nebo s hlubokým výstřihem“.

**Odlišný přístup podle fyzické stránky či vzhledu žáka/žákyně**

*Z výpovědí studentek:* „Kluci měli pro sebe velkou tělocvičnu, a my jsme se vždycky tlačily v malé, i když nás bylo stejně jako kluků“; „V létě mohli kluci hrát celou hodinu na hřišti fotbal, a my holky jsme se nehnuly z tělocvičny“; „Učitel trápil kluky v tělocviku, až padali únavou“; „Při zkoušce pochválila komise našeho spolužáka, že pojal zkoušku důstojně – měl na sobě oblek a kravatu. Já jsem měla společenský kalhotový kostým, a mě nikdo nepochválil“; „Náš učitel na fyziku říkal všem děvčatům 'čarodějnice', štíhlé dívky označoval 'koza hubená'. Tenkrát jsme to brali s rezervou, ale s odstupem času vidím, že to úplně v pořádku nebylo“.

**Jak přistupovat k práci v koedukované třídě**

Stejná míra pozornosti, udělovaná dívkám a chlapcům ve třídě, sama o sobě ještě není pojistkou genderově citlivého přístupu. **Genderově citlivé pedagogice** jde o to, zohledňovat individualitu a rozdílnost všech studujících – tedy i chlapců a dívek, pojímat ji a podporovat jako aktivní činitel rozvoje osobnosti, zdůrazňuje Focks (2002: 92). „Genderově citlivá pedagogika také znamená napomáhat dívkám a chlapcům zvládat vlastní zrání, vyrovnávat se s dnešní rozmanitostí vzorů ženství a mužství a rozkrývat nové možnosti. Dívky a chlapci mohou být podporováni v tom, aby objevovali svět, byli sami sebou, sami aktivně utvářeli svůj život a vyrovnávali se s ním. Kromě toho je genderově citlivá pedagogika zároveň také politická práce s cílem měnit společenské podmínky tak, aby se rozšiřoval akční prostor pro dívky a chlapce, odbourávala se znevýhodnění dívek a především se odstraňovaly popř. omezovaly sociální problémy“ (Focks 2002: 98).

Nerovné zacházení s pohlavími ve třídě, posilování stereotypů a potlačování svobodného projevu se odráží v rozvoji osobnosti a seberealizaci žáků a žákyň, jejich zájmu o předměty a výkonu v nich a konečně ve volbě profesního zaměření. Způsobuje napětí ve skupině, které může vést až k projevům šikany. **V zájmu rovného zacházení s pohlavími se vyučujícím doporučuje** (Koedukation in der Schule 2002: 64-65):

- Oslovovat dívky adresně a individuálně – během vyučování i o přestávce.
- Zesílit pozitivní komentáře vůči dívkám: „To zvládneš!“
- Dbát na vyvážené složení pracovních žákovských skupin.
- Nepřidělovat úkoly studujícím a pracovním skupinám genderově zatíženým způsobem.[5]
- Dívky vyvolávat stejně často jako chlapce, klást jim stejně důležité či těžké otázky, propůjčovat projevům dívek závažnost zopakováním nebo položením doplňující otázky.
- Nepřipustit, aby studující navzájem rušili své projevy, zejména aby chlapci rušili projevy dívek.
- Nesvazovat chlapce a dívky stereotypy, např. „To není nic pro dívky/chlapce“; „Chlapec/dívka si přece nehraje s…“; „Správný chlapec přece nepláče“; „Tak se ukaž jako pořádný chlap“; „Dívka něco takového nedělá“; „Buď kavalír“; „Holky se nebijí“.
- Otevřeně a pozitivně přijímat, když se chlapec nebo dívka chová „genderově netypicky“; v takových situacích neprotahovat obličej, nepotřásat hlavou, nesmát se apod.
- Trénovat dívky i chlapce ve veřejném projevu.

---

[3] *To dokládá konkrétní příklad: chlapec byl v prvním ročníku čtyřletého gymnázia veřejně pochválen za pomoc vyučující (nošení pomůcek a péči o ně). Brzy poté s ním nastaly kázeňské problémy, vyrušoval, byl pasivní při výuce. Učitelka se od jeho spolužaček dozvěděla, že pochvala jej znemožnila v očích dalších 9 mužských spolužáků, kteří ho označili za „šplhouna“, vysmívali se mu a odmítali se s ním přátelit.*

[4] *Autorka této kapitoly objevila v českých učebnicích německého jazyka opakované obrazy nadaných líných chlapců a pilných dívek; dokonce se vyskytla věta „Omylem běžela v neděli do školy“.*

[5] *Např. techniku by neměli obsluhovat výlučně chlapci. Jedna studentka mi svěřila zkušenost se svou bývalou vyučující na gymnáziu, která zásadně přenechávala obsluhu techniky chlapcům. Studující pochybovali o tom, že sama vůbec umí uvést do chodu zpětný projektor.*

- V případě nejasností povzbuzovat dívky, aby blíže vysvětlily, co míní říci. To platí zejména v oblastech, kde mají chlapci náskok – a naopak.
- Srovnání nebo příklady stavící na specifické životní zkušenosti dívek (případně chlapců) se v žádném případě nesmějí zesměšňovat. Pokud jsou nezvyklé, vyučující je vyzdvihne jako originální a pochválí je.
- Jsou-li dívky diskriminovány chlapci, dostanou chlapci prostřednictvím přiměřených sankcí na vědomí, že se zde nejedná jen o tolerovatelné „kavalírské prohřešky".
- Chování chlapců a dívek se s nimi otevřeně projednává.
- Vyučující podporuje kontakty a dohody mezi dívkami a chlapci.
- „Macho"-výstupy chlapců jsou v zárodku potlačovány.
- Chlapci jsou podporováni v tom, aby se uměli šetrně přiblížit ostatním a být si vědomi vlastních strachů a zranitelných míst.

## Význam genderově citlivého jazyka komunikace

Jazyk je činitel, který ve třídě produkuje a kontroluje vztahy vyučujících se žáky/němi a vztahy ve skupině. **Jazyk je nositelem kultury, je tedy i nositelem kultury vztahů mezi pohlavími.**

Od 60. let 20. století začaly ženy ve vyspělých demokratických zemích kriticky analyzovat genderově hierarchizovaný svět se všemi nástroji, které pomáhají udržovat nerovné postavení mezi ženami a muži. Dokázaly, že k nim patří jazyk a že změnou mluvních návyků lze projevy diskriminace z jazyka odstranit (viz heslo nonsexist language v internetu). V češtině provedla první testy autorka této kapitoly Jana Valdrová (blíže viz Valdrová 2001, 2004, 2005b); výsledkem bylo zjištění, **že český jazyk „umí" diskriminovat ženy** stejně intenzivně jako jiné jazyky a že vyučující rovněž pozvedají nebo ponižují ženskou důstojnost tím, jak mluví.

Český jazyk se vyznačuje bohatostí koncovek tří rodů, a proto si musel vyvinout pravidla pro koncovky ohebných větných členů ve větách se smíšeným podmětem. Věta „Žáci a žákyně navštívili …" naznačuje, že koncovky se v takových případech řídí mužským rodem. Úspornější je říci (a také se říká) „Žáci navštívili …" a vynechat „žákyně" – spolehnout se na to, že každý si přece domyslí, že mezi žáky byly též žákyně. Mluvčí v češtině velmi často počítají s tím, že pod takzvanými **generickými maskuliny** „žák", „student", „učitel", „vědec", „politik" atd. přece zahrnujeme také ženský rod. Asociační testy ale v různých jazycích včetně češtiny dokázaly, že mužský tvar v drtivé většině navozuje představu muže, a čím je vyšší status dané profese či funkce, tím vyšší je procento asociací obrazu muže s daným slovem („vědec", „poslanec"). Jazyk tak přehlíží a zastírá společenský, politický, ekonomický a morální přínos žen.[6] K hlavním nástrojům diskriminace v jazyce a řeči patří:

- způsob oslovování,
- nadužívání tzv. generického maskulina,
- užívání genderových jazykových stereotypů (tj. předsudky slovně předávané z generace na generaci).

**Způsob oslovování**

Oslovení typu „kozo hubená" (viz výše) jistě nepotřebují komentář; věnujme se tedy jiným nešvarům. Patří k nim důsledně dodržovaný pořádek rodů muž – žena: to se týká oslovení „chlapci a děvčata", „muži a ženy", „žáci a žákyně" aj. Jde o tzv. ikonický pořádek, kdy na prvním místě stojí důležitější jednotka (srovnej: dům a zahrada, stát a právo, pán a sluha). Dívky si tedy zvykají být „tou druhou". Proto je velmi vhodné pořadí střídat. Dalším faktorem organizujícím vzájemné vztahy jsou zdrobněliny. Oslovení „Haničko" může naznačovat emoční blízkost, ale také implikovat nadřazenost oslovující/ho. Z toho důvodu nedoporučujeme užívat u dívek zdrobněliny a zároveň (i nevědomky!) dávat najevo chlapcům jejich vyšší status tím, že jejich jména nikdy nezdrobňujeme.

**Nadužívání generického maskulina**

Ženy činí méně důležitými také oslovování a označování osob tzv. generickým maskulinem: „naši žáci", „vážení posluchači", „Prosím dalšího referenta, aby se ujal slova". Tzv. generické maskulinum přispívá k dělení světa na mužský a ženský se všemi sociálními důsledky. Posiluje dojem, že nejlepší sféra realizace ženy je domácnost, že ženy nemohou být takovými odbornicemi jako muži; že muži jsou živitelé rodin, hybatelé dějin a ochránci míru a pořádku. Jakmile vykročíme za hranice domácnosti a „typicky ženských profesí", ocitáme se ve světě mužů, jak ukazuje text v rámečku:

V lednu 2006 sledovala česká a slovenská veřejnost zprávy o katastrofě letadla, kterým se vraceli do vlasti vojáci ze zahraniční mise. Také Tereza Kotrbová viděla v televizi část smutečního obřadu a vyslechla děkovná slova představitele slovenské armády, který děkoval statečným vojákům in memoriam za neohrožené plnění mise. „Jediný příkaz nemohli vojáci splnit," pronášel velitel s dojetím, „příkaz, aby se vrátili v pořádku domů." Tereza pocítila úctu k tvrdé a nebezpečné chlapské práci u vojska, když se náhle do záběru kamery v pohřební síni dostala smutečně olemovaná fotografie s tváří ženy… Tereza se podivila: členkami mise byly i ženy? Kolik jich bylo? Proč o tom nepadlo ve zprávách ani slovo?

Vykládáme-li my, vyučující, látku tak, že užíváme důsledně tzv. generické maskulinum, posilujeme tím dojem aktivity mužů a nepřítomnosti žen ve veřejném prostoru. Vyučující-ženy tak zároveň podvědomě snižují cenu své vlastní odbornosti. Jazyk je velmi subtilní nástroj diskriminace a jen vědomá reflexe jeho moci může odhalit, jak si sami škodíme užíváním nekorektního jazyka.

[6] *Podrobněji o tom např. Valdrová, J. Novinové titulky z hlediska genderu, v archívu článků na www.eamos.cz/gender, nebo Valdrová 2004, 2005b.*

**Užívání genderových jazykových stereotypů**

Genderové jazykové stereotypy jsou jakési šablony, které nasazujeme na jazyk a popisujeme jimi skutečnost, přestože může být zcela jiná. Šablony ale usnadňují a urychlují vyhodnocení situace, a proto jsou tak oblíbené a často po ruce: „ženská logika“, „muž je lovec“, „ženy ten nepořádek lépe vidí“, „slepičí mozky“, „patříte k plotně“; „mužská nevěra je pud k rozmnožování genů“, „boj pohlaví“ místo dorozumění a empatie.

V hierarchizované společnosti se i jazyk utváří tak, aby napomáhal upevňovat hierarchii pohlaví; to znamená, že mnoho stereotypů hovoří v neprospěch žen. Jejich používání má ve třídě za následek, že chlapci se cítí být „důležitějším pohlavím“ než dívky (a potažmo i než učitelky!). Mezi učiteli-muži jsou pak takoví, kteří jsou o nadřazenosti mužského pohlaví vnitřně přesvědčeni, a podle šetření na PF JU to vnímaly 2/3 dotazovaných dívek; v takové třídě nikdy nemůže vzniknout příznivé ovzduší pro práci a vztahy.

Konečně zase jednou uvidím rodiče v Ostravě, těšila se Tereza Kotrbová, jen na tu dlouhou cestu se netěším. Vždycky zažijeme nějakou nepříjemnou situaci a jednou jsme málem bourali. Lidi jezdí hrozně, povzdechla si. A opravdu, sotva vyjeli, museli brzdit za Volkswagenem, který ne dosti rychle odbočoval zleva do jejich jízdního pruhu. Terezin manžel se předklonil, aby si prohlédl řidiče: „No jo, ženská za volantem,“ konstatoval. Po půlhodině jízdy je začal riskantně předjíždět Peugeot, i když se v protisměru blížilo jiné vozidlo. Jen o vlásek unikli kolizi; srdce jim prudce bušila. Tereza se předklonila, aby si prohlédla řidiče: „No jo, mužskej za volantem.“ Na dvousetkilometrové trase do Ostravy zažili ten den ještě dvě nebezpečné situace.

## NÁMĚTY K ZAMYŠLENÍ

1) Vybavte si své vyučující na základní a střední škole. Jaké otázky a komentáře často používali? Napište si je a připomeňte si situace, v kterých obvykle zazněly. Měly tyto výroky nějaký genderový rozměr? Lišily se výroky směřující k dívkám a k chlapcům? Upozorňovaly tyto výroky na obecnější rozdíly mezi ženami a muži (např. ženy byly spojovány s domácností, muži se zaměstnáním)? Měly tyto výroky v sobě sexuální podtext? Jak jste se při používání podobných otázek a komentářů obvykle cítili? Jaké byly reakce ostatních studujících?

2) Pozorujte vyučovací hodinu na škole, kde vykonáváte pedagogickou praxi, případně výuku na vysoké škole. Soustřeďte se na komunikaci mezi vyučujícími a studujícími. Kolikrát učitel či učitelka oslovili studující – a to zvlášť dívky a chlapce? Byli přibližně stejně často osloveni všichni studující nebo jen někteří? Pokud pouze někteří, co měli tito žáci/žákyně společného? Lišil se obsah kontaktů mezi vyučujícími na jedné straně a žáky či žákyněmi na straně druhé? Pokud jste vypozorovali určité genderové rozdíly, pokuste se o nich s vyučujícími zavést rozhovor. Zeptejte se, proč komunikují s chlapci a s dívkami odlišnými způsoby (jinak často a o jiných tématech)?

3) Navštivte vyučovací hodinu, kde jsou ve třídě samé dívky. Pozorujte, jak probíhá výuka, jak se dívky do výuky zapojují, jaká je míra jejich aktivity. Zeptejte se dívek, jaké pociťují výhody a nevýhody toho, že jsou „samy mezi sebou“. Následně navštivte vyučovací hodinu ve smíšené třídě. Liší se způsob zapojení dívek do hodiny?

4) Zamyslete se nad dvěma následujícími učitelskými komentáři v rámci hodiny fyziky.
A: *„Heleno, tvůj dnešní výkon je výborný, máš jedničku jako Marek. Moc mile jsi mě překvapila. Je vidět, že jsi se učila. Vidíš, když se připravuješ, zvládneš i obtížné úkoly.“*
B: *„Markéto, tvůj výkon byl dobrý, jen tak dál.“*
Oba výroky hodnotí žákovskou aktivitu. První hodnocení je velmi komplexní, nabízí porovnání s výkony druhých i s vlastními předcházejícími výkony a obsahuje i doporučení. Druhé hodnocení je velmi přímočaré a informačně chudší. Výrok A by se tedy mohl jevit jako pedagogicky vhodnější. Z genderového hlediska to však platí jen částečně. Výrok je sice podporující, avšak jeho vyznění může být vůči žákyni demotivující, neboť zdůrazňuje její selhání. Ukazuje, že selhání je normou a momentální výborný výsledek je spíše výjimečný. Protože se jedná o fyziku, předmět spíše asociovaný s chlapci, může si dívka z tohoto hodnocení (je-li opakované) odnést přesvědčení, že musí pracovat nadmíru usilovně, aby dosáhla takových výsledků jako mají chlapci, například Marek. To ji může vést k rezignaci. U výroku B díky jeho stručnosti tato demotivující interpretace pravděpodobně nenastane. Vybavíte si jiné podobné výroky? Použili vyučující vůči vám někdy hodnocení, které jste si vysvětlili negativně?

5) Sestavte „Zásady genderově korektního chování“. V žákovském kolektivu, s nímž pravidelně pracujete, nebo ve studentské skupině, kterou navštěvujete, vyzvěte k přemýšlení a popisu toho, jak se k sobě dívky a chlapci ve skupině chovají. Jako východisko debaty může posloužit konkrétní genderově vyhrocená situace, například použití sexistického vtipu. Ke každé popsané charakteristice (např. skákání do řeči, posmívání, dělání poznámek se sexuálním podtextem) diskutujte o tom, jaký by byl ideál. Pokuste se jej zformulovat. Následně sestavte seznam pravidel. Pravidla sepište a vyvěste na viditelné místo. Každý den pověřte někoho ze skupiny dohlížením na jejich dodržování. Na konci dne tento člověk shrne, kdo porušil která pravidla.

6) Na jedné vysoké škole studuje obor biologie 12 žen a 7 mužů. Na chodbě visí žertovné „Geologické desatero“ pro společné pobyty v přírodě. Body 4 a 5 zní *„Nepožádáš na cvičení kolegyně své“* a *„Hygienu a hladce oholenou tvář udržovati budeš“*. Jaké výhrady k těmto „přikázáním“ bychom mohli vznést?

7) Na hodině pedagogiky, které jste se zúčastnili, vykládal kolega pojem tzv. Heinzova dilematu slovy: *„Heinzova žena je těžce nemocná a Heinz nemá peníze na léky. Heinz má dilema: co má dělat? Může se dopustit třeba i krádeže? Když o tu manželku přijde, kdo mu potom bude prát?“* Co podle vašeho mínění může naznačovat poslední věta o kolegově vztahu k ženám a chápání dělby práce v domácnosti?

## *Literatura*

*Čermáková, M., Hašková, H., Křížková, A., Linková, M., Maříková, H., Musilová, M. (2000). Souvislosti a změny genderových diferencí v české společnosti v 90. letech. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.*
*Focks, P. (2002). Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg – Basel – Wien: Herder.*
*Koedukation in der Schule reflektieren, weiterentwickeln, neu gestalten. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2002). Bönen: DruckVerlag Kettler.*
*Smetáčková, I. (ed.) (2005). Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.*
*Typisch Junge? Typisch Mädchen? Jungen und Mädchen in Schule und Unterricht. Handreichung für die Lehrerinnen und Lehrer an Bayrischen Schulen (1997). München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.*
*Valdrová, J. (2001). Novinové titulky z hlediska genderu. Naše řeč 84 (2), str. 90-96.*
*Valdrová, J. (2004). Je přechylování spisovné? In: Minářová, E., Ondrášková K. (eds.). Spisovnost a nespisovnost – zdroje, proměny a perspektivy. Sborník z mezinárodní konference. Brno: Pedagogická fakulta MU.*
*Valdrová, J. (2005a). In: Genderová kompetence nebo genderová slepota? Role vyučujících při utváření genderové identity žákyň a žáků. In: Inovativní tendence v kurikulu studijního oboru Učitelství německého jazyka pro základní školy. Sborník konference. Brno: MU.*
*Valdrová, J. (2005b). Jak jazyk zabíjí image odbornice. In: Gender / rovné příležitosti / výzkum. Ročník 6, číslo 2/2005, str. 1-3.*
*Valdrová, J., Smetáčková, I., Knotková-Čapková, B. (2005). Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic. Ročenka katedry Centra genderových studií, Praha: Fakulta humanitních studií UK.*

# 7. ŠKOLNÍ TŘÍDA

**Mgr. Lucie Jarkovská**

Školní třída představuje pro většinu dětí první sociální skupinu mimo rodinu, s níž přijdou do styku (Beal 1994). Získají zde bezprostřední zkušenost s dynamikou sociálních procesů, které ustavují hierarchii skupiny, jejíž členové a členky pak mají různý přístup k prestiži a nedostatkovým zdrojům.[1] Nerovnosti, které se ve třídě vytvoří, jsou do určité míry závislé na sociálním zázemí rodiny, z níž dítě pochází, ale sociální zázemí dítěte pro ně nemusí být rozhodující. Důležitou roli hraje také gender. **Vyučujícím se nemůže podařit zformovat společenství, ve kterém nerovnosti neexistují, avšak měli by usilovat o vytvoření demokratického prostředí, jež funguje na principech respektu a spravedlnosti.** Věříme, že lepší porozumění praktikám, které ve třídě ustavují nerovnosti, může vést k proměně těchto praktik a k vytvoření demokratického vědomí a rovnějších vzdělávacích šancí. Třídní učitelky a učitelé by měli svou třídu podrobit kontinuálnímu výzkumu etnografického charakteru, aby dobře poznali třídní dynamiku, hierarchie a významy nejrůznějších každodenních praktik a aby následně mohli zvolit adekvátní a citlivé způsoby intervence.

## Jedinci, party, třídy

Každý den po dobu několika let dochází chlapci a dívky do jedné relativně malé třídy, kde je jeden dospělý jedinec pověřen obtížným úkolem – udržet je fyzicky na jednom místě, přimět je zachovávat řád a obvykle ticho a naučit je něčemu, co jen málo z nich považuje v danou chvíli za důležité a zajímavé. **Toto prostředí představuje svérázný svět – subkulturu, ve kterém se ustavují vztahy, hierarchie, skupiny a podskupiny**, a to vše vytváří ve třídě specifické sociální klima. To ovlivňuje každodenní zkušenost kluků a holek ve škole a formuje jejich ambice, pocity, zapojení do dění ve třídě, jejich chápání světa a společnosti. **Sociální klima třídy** lze definovat jako sociální a psychologické síly, které mají vliv na podobu sociální struktury třídy a na fungování celé třídy i jejích podskupin a ovlivňují to, jak se které dítě ve třídě cítí (Oakes 2005: 115). Každý jedinec má ve třídě specifické postavení, je součástí třídních podskupin (part a klik), které vytváří vztahy mezi sebou navzájem a ovlivňují i interakce jednotlivců. Jednotlivci i skupiny existují v dynamické, hierarchicky uspořádané struktuře třídy, která je provázána se školou a celou společností. Součástí této dynamiky jsou i učitelky a učitelé, kteří ve třídě vyučují.

Klima každé třídy je jiné. Ovlivňuje ho mnoho faktorů, např. zda jde o školu výběrovou, soukromou či běžnou, zda je ve městě, či na vesnici, pokud je ve městě, v jaké části města stojí, zda ve staré zástavbě, či na sídlišti, zda do ní chodí děti ze sousedství, anebo dojíždějí ze širokého okolí, jak je škola velká, tedy kolik je v ní žáků a žákyň a kolik vyučujících, jak je vybavená, jak fungují vztahy uvnitř učitelského sboru, jakou osobností je ředitel/ka, jaké je sociální a kulturní zázemí rodin, ze kterých děti pocházejí atd. To vše má vliv na to, jaké prostředí a jaká nálada se ve třídě vytvoří. Některé třídy jsou více rovnostářské, někde se vyprofilují silné hierarchie. **Děti zde často mají možnost poprvé na vlastní kůži zažít třídní, rasové a genderové nerovnosti, neboť tyto kategorie začnou v prostředí mimo rodinu nabývat svého sociálně stratifikujícího významu.**

## Chlapci a dívky – odlišné subkultury?

Zkoumáme-li školní třídu jako subkulturu a chceme-li odhalit dynamiku vztahů uvnitř ní, první, co nejspíš zjistíme, je, že třídní subkultura se dělí na dvě podskupiny – chlapce a dívky. Avšak je to skutečně tak jednoduché? Důsledkem pohlavně-genderového systému je tendence vnímat vše, co dělají muži a ženy genderovaně, tedy jako rozdílné pro různý gender. Ačkoli muži a ženy dělají vesměs většinu času ve svém životě stejné věci, je mnoho z těchto projevů posuzováno i pojmenováváno různě (podrobněji viz kapitola Gender: Úvod do problematiky).

Obdobně je tomu i ve škole. Chlapci a dívky zde většinu času tráví stejnými činnostmi, avšak jsou posuzováni rozdílně. Děti ve škole (stejně jako dospělí) také na prezentaci své rozdílnosti pracují: ačkoli je jejich činnost v principu stejná, snaží se často používat jazyk a praktiky, jež aktivity dívek odliší od aktivit chlapců[2] (Thorne 2004). **Vyhrocenost genderového dělení kolektivu samotnými dětmi záleží také na věku dětí, v určitém věku jsou děti přístupnější kooperaci s druhým pohlavím než v jiném**.[3] Samy děti bedlivě dbají, aby to, jak své každodenní praktiky pojmenovávají, prožívají a legitimizují, bylo konformní s očekáváními a nároky na jejich gender. Není proto divu, že to, co mnozí pozorovatelé na první pohled uvidí, je fakt, že třída je rozdělena na dívky a chlapce. Tyto skupiny se viditelně odlišují vzhledem (oblečení, účesy, gestikulace a mimika), aktivitami, jazykem či vlastněním předmětů, a pokud je jim ponechána svoboda, často zaujímají ve třídě rozdílné prostory.

Tento příběh dvou odlišných a rozdělených kultur je velmi oblíbený a také svůdný, avšak zároveň problematický (Thorne 2004). Je polapen v duálním komplementárním způsobu vidění, opomíjí dynamiku a strukturu interakcí, všímá si pouze zjevného, to méně nápadné zůstává stranou, zobrazuje chování jednoho pohlaví jako homogenní, přeceňuje koherenci homosociálních skupin. **Termín kultura či subkultura je reifikací představ o rozdílech, tedy**

---

[1] *Ve společnosti jde především o zdroje materiální, ve vztahu k genderu je klasickým příkladem rozdíl v platech a majetku žen a mužů. Ve škole jde například o přízeň vyučujících, ze které mohou plynout pro jejich oblíbence různé výhody.*

[2] *Když se jim např. něco líbí, řeknou dívky: „To je sladký.“ Zatímco chlapci to zhodnotí slovy: „To je drsný.“ Přitom v obou případech jde o pozitivní hodnocení. Rozdílné používání jazyka má dát světu najevo příslušnost k určité subkultuře.*

[3] *Neochota ke smíšeným skupinám obvykle kulminuje s nástupem puberty. V pozdějším věku jsou chlapci a dívky ochotnější spolupracovat, avšak v jejich skupinách dochází k genderově tradičnímu rozdělení rolí, dívky mají tendenci chovat se submisivně a komunikace mezi pohlavími bývá podbarvena flirtováním.*

**zhmotněním něčeho, co má původ v našich myslích.** Rozdělení třídy do dvou proti sobě se vymezujících skupin ustavených na základě pohlaví může být spíše výsledkem diskursivních praktik než skutečně odlišných podstat chování skupiny dívek a skupiny chlapců. V těchto diskursivních praktikách jsou polapeni i vyučující, kteří pak mají sklon ke generalizujícím závěrům o vlastnostech obou pohlaví.

Představa dvou odlišných kultur – dívčí a chlapecké – způsobuje také zjednodušený pohled na strukturu třídy. Vzniká dojem, že ve třídě sedí dvě skupiny s odlišnými projevy a potřebami a vyučující interagují a komunikují jinak s dívkami a jinak s chlapci (blíže viz kapitola Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi), a to se všemi dívkami stejně a se všemi chlapci stejně. Avšak třída je mnohem složitější útvar. Jane a Peter Frenchovi přinesli detailní analýzu interakcí ve školní třídě a tedy její prokreslenější obraz. Data jejich výzkumu ukázala, že chlapci se dostanou ke slovu skutečně nesrovnatelně častěji než dívky, avšak jsou to pouze někteří chlapci. Ve vyučovací hodině, kterou analyzovali, dominovali tři chlapci, z nichž jeden mluvil 17 krát, druzí dva 10 krát. Zbývajících 10 chlapců a 16 dívek bylo vyvoláno nebo si sami vzali slovo maximálně 5 krát. Z toho 8 dívek a 5 chlapců v hodině vůbec nepromluvilo (French, French 1993: 97). To poukazuje na skutečnost, že **o skupině chlapců ani o skupině dívek nemůžeme uvažovat jako o homogenních**.

Ve třídě se profilují dominantní a méně dominantní kliky a party, které bývají pohlavně segregované. Je otázkou, zda skupina, která opanovává prostor v hodinách při vyučování, bude ta stejná, která dominuje prostoru přestávek. To záleží na kontextu. Dá se předpokládat, že v elitních školách (např. v soukromých školách či víceletých gymnáziích) bude tato skupina spíše totožná, zatímco ve školách, které navštěvuje velké procento dětí z nižší sociální vrstvy, budou tyto dvě skupiny různé. To proto, že **vyučování je vymezeno hodnotami střední třídy, kterou reprezentuje vyučující**, zatímco podoba prostoru mimo vyučování a hodnoty, které jsou v něm vyznávány, závisí více na dětech a jejich pozici v sociální struktuře. Děti v elitních školách budou spíše patřit k stejné sociální vrstvě jako jejich vyučující, proto můžeme odhadovat, že hodnoty vyznávané o přestávkách a akceptované dětmi se nebudou diametrálně odlišovat od hodnot, které jsou přítomny při hodinách.

## Kdo drží moc

Moc, definovaná Maxem Weberem jako schopnost jednajícího prosadit v rámci určitého sociálního vztahu svoji vlastní vůli, a to i přes odpor druhých (Weber 1980: 28) leží **ve školní třídě legitimně především v rukou vyučujících**. V ideálně typickém příkladě tradičně vymezeného vzdělávání spočívá role vyučujících přímo v tom, aby přiměli děti ke hře podle svých pravidel. Mluví-li se o autoritě vyučujících, mluví se právě o moci, kterou nad dětmi mají. V poslední době se často diskutuje o krizi autority vyučujících. Za viníka bývá mnohdy označena „pokleslá mládež, která si ničeho neváží“, případně rodiče, kteří nestojí v případě výchovných či studijních problémů dětí na straně školy, ale školu z těchto problémů obviňují.

Když se na tento problém podíváme genderovou optikou a použijeme feministickou kritiku, vyplynou na povrch zcela jiné aspekty. **V patriarchální společnosti je status dětí velmi podobný statusu žen.** Ženy a děti jsou podřízeny autoritě mužů. Muži jsou představiteli civilizace (právo, morálka, racionalita, pokrok), zatímco ženy a děti jsou spojovány s přírodou (autenticita, přirozenost, emocionalita, nepředvídatelnost, nutnost podrobení). Muži jsou ti, kdo mají svůj hlas, kterým ovlivňují uspořádání společnosti. Ženy a děti jsou těmi, pro koho muži vytváří ochranu tím, že jim vymezují prostor, který je považován za bezpečný.

Demokratická společnost usiluje o to dát hlas všem svým členům a členkám, aby měli možnost podílet se na správě společnosti. Ačkoli je participace žen v politice stále ožehavým problémem, mají ženy dnes ve většině zemí světa alespoň volební právo a do značné míry jsou i v politice přítomny. **Děti vyrůstající v demokratických společnostech však stále za plnohodnotné společenské aktéry považovány nejsou. Dostávají se tak do paradoxní situace, jsou vychovávány v demokratickém duchu, avšak neustále zažívají svůj marginální status**, který spočívá v mizivé participaci na moci a omezených možnostech rozhodovat o svém životě a ovlivnit instituce, jichž jsou součástí. S nimi jsou v problematické situaci i jejich vyučující, jejichž moc (autorita) již není tak samozřejmě legitimní jako dřív.

Ve školách často stále panuje představa o učiteli[4] jako nositeli kultury a dětech jako přírodním materiálu, který je třeba vzděláváním zušlechtit. Učitel je někdo, kdo dětem předá morálku a řád, přičemž děti na jejich utváření nemohou mít vliv, protože morálka a řád jim jakožto přírodním živlům nejsou vlastní. Děti však již mají ponětí o spravedlnosti a vlastní subjektivitě, neboť život v stále demokratičtější společnosti je ovlivňuje již od narození a rozvolňuje i vztahy autority a moci v rodině. Děti pak nepřijímají autoritu vyučujících jako samozřejmost. Legitimitu moci vyučujících nezaručuje titul učitel, ale je třeba ji budovat zcela novými způsoby, a především je nutno vůbec přehodnotit postavení vyučující/ho ve třídě.

Moc samozřejmě nemají pouze vyučující, ale i žactvo. Ve třídě se tedy obvykle ustaví jedna nebo více dominantních skupin, skupiny bývají pohlavně segregované. Členové a členky dominantních skupinek (klik) se obvykle těší popularitě u svých vrstevníků a vrstevnic. Když už chlapec nebo dívka nemůže k některé dominantní partě přímo patřit, považuje se za prestižní být alespoň s jejich členy a členkami v přátelském vztahu. Popularita členů a členek těchto dominantních part často velmi úzce souvisí s konformitou vůči tradičním genderovým vzorcům. U dívek je to orientace na vzhled, módu a přízeň chlapců, u chlapců jsou určující respekt, síla, úspěch ve sportu a obdiv dívek. **Úspěch těchto dívek a chlapců spočívá v úspěšném naplňování genderových očekávání, přičemž se tito jedinci dostávají pod drobnohled a jejich konformita je zbytkem skupiny bedlivě střežena. Být genderově nekonformní by pro ně mohlo znamenat přijít o privilegia třídních hvězd.** Zbytek třídy, který stojí mimo tyto kliky,

[4] *Záměrně je zde použit mužský rod, ačkoli se v této roli v kontextu České republiky ocitají v mnohem vyšším procentu ženy. Označení učitel má poukázat na historický kontext vzniku této profese (viz též kapitoly Škola jako genderovaný prostor a Pedagogický sbor). Tato skutečnost také dokládá kontextualitu genderu a ilustruje to, jak je gender odpoutatelný od pohlaví a dle zakázky přesměrovatelný.*

je tlačen k podobné konformitě, chce-li si zachovat jejich přízeň a ochranu, avšak díky tomu, že stojí stranou, může mít také větší manévrovací a experimentální prostor.[5]

Třída, v níž byla Tereza Kotrbová třídní učitelkou, byla na první pohled rozdělená do několika skupin dětí, které se spolu navzájem příliš nebavily. Když jim zadala práci ve skupinkách a nechala děti, aby je samy vytvořily, nebo když třída jela na školní výlet a děti si vybíraly místa k sezení, nikdy neviděla některé děti vedle sebe. Chodily sice do jedné třídy, ale byly si vzdálené. Myslela si, že je to jejich osobnostním založením – prostě si nesedly, nic je k sobě netáhne. Pečlivě si všímala, zda toto chování je pouhým nezájmem o některé děti, nebo zda by už mohlo přejít v záměrné odmítání až šikanování. Zatím byla klidná, nic takového se nedělo. A z jiného úhlu pohledu ji ani nenapadlo o tom přemýšlet.
Až jednou děti tvořily schéma své třídy. Každé dítě dostalo kolečko – dívky růžové, chlapci modré – a do něj měly nakreslit svůj vlastní obrázek. Pak své kolečko lepily na tabuli, aby bylo v blízkosti ostatních tak, jak to odpovídá reálným vztahům ve třídě. Výsledek připadal Tereze Kotrbové zvláštní, neseděl k tomu, jak třídu dosud vnímala. Téměř všechny děti byly rozděleny do čtyř skupin. Skupiny byly hodně semknuté a jednobarevné – růžové, nebo modré. Pár dětí bylo na obrázku ve větší vzdálenosti od ostatních, přesto ale vždy blíž stejnobarevnému trsu koleček.
Nad výtvorem se rozpoutala diskuse, která ukázala, že holky a kluci se ve většině pro ně důležitých věcí cítí být a chtějí být velmi jiní a myslí si, že tuto jinakost od nich i ostatní čekají.
Zvlášť ji zarazilo, když poslouchala Lenku: „Já jsem v téhle třídě nová a ještě se tady s nikým tak úplně nekamarádím. Máma mi vždycky radí, abych přinesla do školy třeba nějaký módní časopis, že to bude holky zajímat a začnou se se mnou bavit. Já je sice moc nečtu, ale asi je to dobrý nápad, tak to zkusím."
Tereza pochopila, že rozdělení třídy není jen otázkou individuálních sympatií mezi dětmi, ale že tam existuje bariéra mezi dívkami a chlapci, kterou nikdo z nich nechce porušit. Přitom by to ale bylo pro ně tak obohacující. Rozhodla se proto, že pro příště bude více využívat příležitostí k tomu, jak zapojit do společné práce děti – kluky a holky –, které by se samy od sebe k sobě nepřiblížili.

## Sexuální obtěžování

**Specifickým problémem často souvisejícím s problémem moci je sexuální obtěžování**[6], ke kterému může docházet v prostředí školy na nejrůznějších úrovních. Sexuální obtěžování v pracovně právních vztazích, k němuž může docházet i na pracovištích, jako je instituce školy, např. mezi ředitelem a učitelkou, je ošetřeno zákonem a nebudeme se mu zde věnovat. Informace o něm lze získat v nejrůznějších publikacích věnujících se rovným příležitostem či diskriminaci na trhu práce.

Sexuální obtěžování ve vztahu vyučující – žák/yně zákonem přímo ošetřeno není. V nejzávažnějších případech velmi specifického charakteru je možno ho zahrnout pod skutkové podstaty trestných činů „týrání svěřené osoby", eventuálně „omezování osobní svobody", „vydírání", „pohlavní zneužívání" či „ohrožování výchovy mládeže". Méně závažné formy sexuálního obtěžování by měly být ošetřeny etickým kodexem školy, avšak častěji se setkáváme s tím, že zůstávají na školách neřešeny a ututlány, v tom nejhorším případě jsou považovány za normální součást života školních kolektivů.

**Případy sexuálního obtěžování bývají někdy trivializovány a zesměšňovány**. V médiích se čas od času můžeme setkat s případem, kdy z něj byl vyučující křivě obviněn dospívajícími dívkami, což může vést k zkreslenému nazírání tohoto problému jako pseudoproblému, který vyvolávají dívky, aby se pomstily neoblíbenému učiteli. Netvrdíme, že i k takovým případům nemůže dojít, ale právě proto by každá škola měla vyvinout taková opatření, která zabrání či umožní vyřešit jak případy skutečného sexuálního obtěžování, tak falešného obvinění.

Co je sexuální obtěžování? Můžeme vyjít z definice zákoníku práce, který od 1. 1. 2001 upravuje tuto problematiku a v § 7 odst. 2 definuje sexuální obtěžování jako nežádoucí chování sexuální povahy, které je nevítané, nevhodné nebo urážlivé. Ti, kteří jsou obtěžováni, se nacházejí v nerovném postavení, a proto mají omezenou možnost se mu bránit.

Jak již však bylo řečeno, zákoník práce neošetřuje vztahy mezi vyučujícími a žactvem, neboť nejde o pracovně právní vztah. V tomto případě bychom definici mohli rozšířit a za sexuální obtěžování označit jakékoli chování vyučující/ho, jež je sexuální či erotické povahy, bez ohledu na to, zda je ze strany žáka/žákyně nevítané či pociťováno jako urážlivé. Občas se totiž můžeme setkat s názorem, že zvláště dospívající dívky se chovají vůči vyučujícím vyzývavě a svým způsobem si o určitý druh flirtování samy říkají, případně rády přistupují na model „za krátkou sukni a velký výstřih – lepší známka". Výzkumy však poukazují na to, že drtivá většina dětí vnímá sexuální podtóny komunikace s vyučujícími negativně (Smetáčková 2005).

I v případě, že se žákyně nebo žák chová vyzývavě a při komunikaci se pokouší flirtovat, musí profesionální vyučující rozumět specifikům dospívání a na interakce tohoto typu nepřistupovat. Podíváme-li se na fenomén především dívčího dospívání z hlediska genderových rolí, bude nám zřejmé, že takovéto chování dívek vlastně znamená pokus o **konformitu s nároky na roli žen jako sexuálně atraktivních objektů**. Pokud vyučující na tento rolový model přistoupí, reprodukuje tak struktury nerovnosti, protože učí dívky dosahovat svých zájmů nepřímo,

[5] *Jako vydařené zobrazení dynamiky školní třídy, ustavování klik a tlaku na genderovou konformitu doporučujeme shlédnout např. film Třináctka (režie Catherine Hardwicke) nebo Láska je láska (režie Lukas Moodysson).*
[6] *Nemáme zde na mysli fenomén sexuálního zneužívání, které je zákonem definováno jako trestný čin, ale sexuální obtěžování, které je subtilnější, skrytější a představuje určitou formu diskriminace a reprodukce genderových nerovností.*

tzv. zbraněmi slabých (Bourdieu 2000)[7], vede je k tomu, aby rezignovaly na své intelektuální schopnosti a raději vsadily na krásu a sexuální atraktivitu.

K sexuálnímu obtěžování může docházet i mezi žáky a žákyněmi. Tato forma sice pozbývá aspektu oficiální mocenské nerovnosti, protože žáci vůči žákyním a naopak nestojí ve formálně zaštítěném, hierarchicky nerovném postavení. **Obtěžování dívek ze strany chlapců** je častější než obtěžování chlapců ze strany dívek. To proto, že jde o společensky častější vzorec a opět jde o určitý soulad s nároky na tradiční genderové role. U chlapců je společensky přípustnější (svým způsobem je to od nich dokonce vyžadováno), aby jejich vyjadřování a aktivity byly sexualizované. Jejich sexuální potenciál je považován za výbušnější a méně ovladatelný a je pokládáno za normální, když jej ventilují sexuálními narážkami a vtipy a sexualizovanou agresivitou často orientovanou na dívky. To může vést k tomu, že se dívky cítí v kolektivu nejistě, zahanbeně a celkově nepříjemně a vnímají prostředí školy jako nepřátelské.[8]

Jak s problémem sexuálního obtěžování ve škole naložit? Předně je třeba tento problém pojmenovat a nevyhýbat se mu. V českém prostředí, kde je sexuální obtěžování v pracovně právních vztazích často karikováno jako „sexuální harašení“, je možné začít tím, že se tematizuje a vůbec za problém označí. Mnozí se bohužel stále domnívají, že jde spíš o legraci a není nutné se tím vůbec zabývat. Proto je dobré otevřít toto téma v pedagogickém sboru i v diskusi se studujícími. **Je třeba, aby děti věděly, že takovéto chování je nežádoucí, a pokud se s ním setkají, mohou se bránit.**

K tomu účelu může sloužit školní schránka důvěry, do které mohou žákyně a žáci vhodit svoji stížnost. Je důležité, aby obětem sexuálního obtěžování bylo zaručeno bezpečné projednávání jejich případu, aby do něj bylo zapojeno co nejméně lidí. Tato problematika by měla být ošetřena školním řádem. Z praktických doporučení, jak se chránit proti skutečnému sexuálnímu obtěžování i falešnému nařčení z něj, je nejjednodušší to, aby vyučující nezůstávali s žádným žákem či žákyní o samotě (např. v kabinetě). Pokud musí mluvit pouze s jedním žákem či žákyní, mohou nechat v místnosti otevřené dveře.

## Genderové obtěžování

Jak již zaznělo výše, důležitým principem vrstevnických skupin je konformita. Nekonformní jedinec se často dostává na marginalizovanou pozici v třídní struktuře. Normy a hodnoty, se kterými je třeba být konformní, jsou různého druhu, jedny z nejdůležitějších jsou normy genderové. Dítě může překročit genderové normy nejrůznějšími způsoby, přičemž některé z nich ani není schopno vědomě ovlivnit. Tyto normy se týkají např. vzhledu, a to jak fyzické konstituce (malý chlapec, velká dívka), tak oblečení, účesu a dalších způsobů přizpůsobování zevnějšku, chování, výběru hraček, zájmů a koníčků, osob, se kterými se jedinec kamarádí, výběru literatury, kterou čte, a hudby, kterou poslouchá, a mnoho dalšího. Snad všechny sféry života mají děti tendenci dělit na chlapecké a dívčí. Obsah těchto dvou oddělených oblastí se v čase, ale i školu od školy, třídu od třídy, proměňuje, to, co zůstává, je hranice, která rozděluje klučičí a holčičí svět. Ti, kdo tyto hranice překračují, se stávají terčem obtěžování či dokonce šikany.

Důvodem obtěžování se nemusí stát jen překračování genderových norem, ale i konformita s nimi. Tradiční genderové vzorce mohou vytvářet prostředí stimulující obtěžování. Příkladem toho může být častý obrázek z mnoha dětských knih a učebnic: Chlapci tahají děvčata za copy. Genderové obtěžování je velmi složité definovat. Jde o **nejrůznější formy jednání, které jsou nepříjemné a nevítané a které jsou založeny na genderových stereotypech**. Pro lepší pochopení si uveďme několik příkladů. Genderovým obtěžováním je např. nadávka „Ty jsi baba“. Samotné užití označení jednoho z pohlaví jako nadávky, staví tuto skupinu do podřadného postavení. Genderové obtěžování může spočívat také v zamezování přístupu k určitým zdrojům, činnostem či prostorům ve třídě (kluci např. nechtějí pustit holky k počítačům, holky nechtějí pustit kluky k vaření[9]). Nejde zde o klasickou diskriminaci, neboť v přístupu nezabraňuje osoba stojící v hierarchicky nadřazeném a mocenském postavení.

## Problematické skupiny – šikana a fyzické násilí

Velkým problémem vyplývajícím z dynamiky školního kolektivu a podmíněným klimatem je šikana a fyzické násilí. V posledních letech se množí zprávy (zatím převážně zahraniční, ale už se objevily i české) o rostoucím násilí na školách, které občas vyústí dokonce ve vraždy studujících i vyučujících. O tomto šokujícím vývoji se obvykle mluví v souvislosti s rozšiřováním držení zbraní nebo je spojován s vyšším výskytem násilí v médiích a přitvrzováním agresivity v počítačových hrách. Téměř nikdy není tento fenomén ve veřejných debatách nahlížen z genderového aspektu. Mluví se o dětských vrazích, odborná i laická veřejnost se ptá, proč děti páchají takto závažnou trestnou

---

[7] *Pierre Bourdieu používá termín zbraně slabých v souvislosti s podílem neprivilegovaných na reprodukci nerovností. I v systému, který určitou skupinu znevýhodňuje, si neprivilegovaní najdou způsoby, kterými jsou schopni alespoň v omezené míře či nepřímo dosáhnout svých zájmů. Tyto nepřímé způsoby pak zpětně utužují jejich nevýhodné postavení a znesnadňují společenskou změnu. Případ dosahování svých zájmů či podílu na moci prostřednictvím sexuální atraktivity je toho dobrým příkladem. Protože je pro ženy obtížnější dokázat své intelektuální kvality, které jsou společností často podceňovány, snaží se dosáhnout dobrých výsledků způsobem, který jim to umožňuje. Tento způsob chování pak zpětně posiluje představu, že ženy pílí a nadáním dobrých výsledků ani dosáhnout neumí, a proto se jich snaží dosáhnout obelstěním vyučujících prostřednictvím své krásy a přitažlivosti. Je nutno dodat, že obvykle nejde o vědomé procesy a rozhodování. Spíše jde o nevědomé učení se vzorcům chování, které fungují.*

[8] *V současnosti je jednou z forem sexuálního obtěžování mezi vrstevníky ve školách focení mobilním telefonem. Skupina, těch, kteří sexuálně obtěžují, voyerským pohledem pronásleduje svou oběť, kterou znejisťuje tím, že se jí snaží vyfotit či dokonce natočit v groteskní póze nebo se zaměřuje na vyfotografování určitých částí těla – výstřihu, odhaleného břicha apod.*

[9] *Vaření je v souvislosti s domácími pracemi často považováno za nepříjemnou povinnost. Ve škole však často jde o činnost oblíbenou jak děvčaty, tak chlapci. Nejde totiž o každodenní zátěž, ale o výjimečnou kreativní aktivitu.*

činnost, avšak málokoho napadne pozastavit se nad tím, že většina pachatelů jsou chlapci[10] (Mantilla 1998). Pro mnohé je vysvětlení zřejmé, a proto se nad tímto faktem vůbec nepozastavují – chlapci mají agresivitu ve svých genech a hormonech, jejich násilnictví je způsobeno testosteronem. Protože je však toto vysvětlení neuspokojující, neboť z většiny chlapců a mužů se násilníci nestanou, a pokud by vrahy omlouvala biologie, nebylo by je přece možné odsuzovat, musíme hledat jiná vysvětlení, která by nám nabídla také možnosti řešení tohoto problému.

Existují hlasy, které z tohoto vývoje obviňují feminismus, neboť ten podle nich může za to, že muži vedle emancipovaných žen ztratili svoje tradiční zakotvení a cítí se frustrovaní. Odborná veřejnost se v rámci vzdělávání soustředí na to, aby dívky nebyly diskriminovány, a veškerá pozornost je upřena jen na ně, chlapci již nemohou být chlapci, je popřena jejich přirozená povaha a to pak ústí v častější patologie – chlapci jsou příliš agresivní a emočně nevyrovnaní, trpí hyperaktivitou a poruchami učení a pozornosti, jsou také více ohroženi sebevraždami.

Důvod výše uvedených negativních jevů je však třeba hledat jinde než ve feminismu a ženské emancipaci či v biologii. Svou pozornost bychom měli zaměřit na maskulinitu jako ideologii, která by měla být zpochybněna. **Měli bychom prozkoumat vzorce, které jsou chlapcům v jejich vývoji dominantně předkládány k následování a vyrovnat se s kulturou soupeřivosti a násilí, která je s maskulinitou spojena a zapříčiňuje častou emocionální izolovanost chlapců.** Ta obnáší neschopnost vyjádřit strach a vyrovnat se se zranitelností či závislostí, což vede k zakrývání těchto pocitů pomocí demonstrace síly (Pollack 1999).

Jeden z předních sociologů zabývající se mužskými studii, Michael Kimmel, však dodává, že kultivace schopnosti vyjádřit emoce a modelování maskulinity spojené s emocionalitou nestačí (Kimmel 2001: 76). Tato doporučení považuje za správná a aplikovatelná, a to nejen na chlapce, ale i na dívky, avšak domnívá se, že je třeba jít dál. **Je nutné pojmenovat a zpochybnit mužskou dominanci ve společnosti a zaměřit se především na mužské násilí.** Pachateli násilných trestných činů jsou v USA z 85 % muži či chlapci, oběti tohoto násilí jsou v drtivé většině také mužského pohlaví. Přitom od raného dětství jsou chlapci učeni tomu, že násilí je nejen akceptovatelný, ale dokonce obdivuhodný způsob řešení konfliktů. Dospívající chlapci si např. pětkrát častěji než dívky myslí, že zmlátit někoho, kdo předběhl ve frontě, je přiměřené vypořádání se s problémem.

Paul Kivel doporučuje, aby součástí výchovy chlapců byla neustálá konfrontace rasismu, sexismu a homofobie (cit. dle Kimmel 2001: 77). Ve své knize *Boys Will Be Men* doporučuje otevřít diskusi s dospívajícími o problémech, konfrontovat se se strachem, překonat úzkosti, rozkrýt mýty o správné mužskosti, podpořit kooperaci a zabránit násilným řešením existujících problémů. **Tyto přístupy vychází z přesvědčení, že násilí páchané muži a chlapci (včetně sexuálního násilí a sexuálního obtěžování) je záměrné, promyšlené a cílevědomé jednání, jež vyplývá ze snahy o reprodukci systému mužské moci a nadvlády, která jim přináší výhody.**

Je však třeba mít na paměti, že ne všichni chlapci jsou stejní, zdaleka ne všichni mají sklony k agresivnímu chování a také zdaleka ne všechny dívky[11] jsou neagresivní. Propojíme-li však problematiku násilí s uvažováním o vzorcích maskulinity a mužské dominance, mohou se osvětlit některé jeho kořeny a bude pak možné hledat účinnější řešení.

## NÁMĚTY K ZAMYŠLENÍ

1) Představte si kolektiv, do kterého jste dříve patřili (např. školní třída). Vybavte si, jak významné zde bylo rozdělení na dívky a chlapce. V čem se tyto dvě skupiny lišily (např. vnitřní struktura, přátelské vztahy, způsob komunikace, pravidla atd.)? Co z těchto odlišností je možné považovat za principiálně rozdílné a kde je odlišná jen forma? Při kterých situacích a aktivitách bylo rozdělení na dívky a chlapce důležité a při kterých naopak nepodstatné?

2) Zažili jste někdy situaci, kdy chování mezi vyučující/m a žákem či žákyní obsahovalo sexuální podtóny? Jaký dojem jste z tohoto chování získali v okamžiku jeho pozorování a po delším časovém odstupu? Pokuste se danou situaci podrobně popsat – jaký byl průběh situace, jak zněly výroky všech aktérů, jaká byla reakce na nevhodné výroky, jak se k situaci stavělo širší okolí, jak byla situace vyřešena atd. Přemýšlejte nad situací v perspektivě této kapitoly. Zamyslete se nad tím, jak se zachováte, pokud se na vás v budoucnu obrátí vaše žákyně či žák s tím, že se cítí ze strany některého učitele či učitelky, obtěžován/a? Co budete dělat v případě, že se k vám žák nebo žákyně budou chovat vyzývavě?

3) Navštivte jednu školní třídu a zjistěte složení třídní samosprávy. Kolik je v třídní samosprávě dívek a chlapců? Jaké funkce zastávají dívky a chlapci? Zeptejte se třídy, jak probíhalo sestavování samosprávy. Jak byli do jednotlivých funkcí vybíráni konkrétní žáci a žákyně? Bylo pro funkci přímo nebo zprostředkovaně důležité, zda ji bude naplňovat dívka či chlapec?

4) Veďte s dětmi rozhovor o tom, jak vnímají pobyt ve smíšeném kolektivu. Jaké plynou výhody z toho, že dívky a chlapci navštěvují stejnou třídu? Jsou výhody, které děti případně identifikují, důsledkem vnímaných rozdílů mezi dívkami a chlapci (např. dívky jsou pilnější a pečlivější, a proto z jejich přítomnosti pro chlapce plyne výhoda, že mají od koho opisovat úkoly a zápisky)? Mají děti zkušenost s pobytem v kolektivu, kde byli pouze chlapci nebo pouze

---

[10] *Oběťmi jsou ve větší míře také chlapci. Násilí bývá prostředkem získávání a udržování dominance v chlapeckém kolektivu, ale jeho nejrůznější formy často tvoří i samozřejmou součást komunikace mezi chlapci. Avšak dívky nejsou rozhodně ušetřeny. Násilí proti dívkám je páchané chlapci často právě a jen proto, že jsou to dívky (dívka = nepřítel), má sexuální podtóny a odvíjí se od společenského uspořádání mužské dominance.*

[11] *Množí se případy dívčích gangů, které se mnohdy vyznačují obzvláštní brutalitou, neboť dívky se snaží šokovat okolí a dokázat, že mýtus o jejich křehkosti a submisivitě rozhodně neplatí. Někdy nám však agresivita v podání dívek připadá horší než u chlapců, protože u chlapců je více v souladu s přesvědčením o jejich tradičních genderových rolích. Je však třeba mít na paměti, že agresivita a násilí jsou ve stejné míře nepřijatelné u dívek i u chlapců. O specifikách šikany mezi dívkami (viz např. Kolář 2001: 48-50).*

dívky? Umí si pobyt v takovém kolektivu představit? V čem může být takový kolektiv příjemnější než smíšená třída? Liší se výhody, které v genderově homogenním kolektivu vidí dívky od výhod spatřovaných chlapci? Uvažujte o tom, zda výhody, které děti v homogenním kolektivu spatřují, mohou být v určité formě převedeny i do kolektivu smíšeného (např. prostřednictvím zásad správného chování)?

## *Literatura*

*Beal, C. R. (1994). Boys and Girls: The Development of Gender Roles. New York: McGraw-Hill, Inc.*
*Bourdieu, P. (2000). Nadvláda mužů. Praha: Karolinum.*
*Eder, D. (1997). School Talk. New Brunswick: Rutges University Press.*
*French J., French, P. (1993). Gender Imbalances in the Primary Classroom: An Interactional Account. In: Woods, P., Hammersley, M. (eds.). Gender & Ethnicity in Schools. London: Routledge. str. 95-112.*
*Kimmel, M. (2001). What Are the Little Boys Made of? In: Ruth, S. (2001). Issues in Feminism. Mountain View: Mayfield Publishing Company. str. 75-78.*
*Kolář, M. (2001). Bolest šikanování. Praha: Portál.*
*Mantilla, K. (1998). Child Violence: It's a Male Thing. In: Off Our Backs XXVIII, no. 5.*
*Oakes, J. (2005). Keeping Track: How Schools Structure Inequality. New Haven: Yale University Press.*
*Pollack, W. (1999). Real Boys: Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood. New York: Random House.*
*Smetáčková, I. (ed.) (2005). Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav AV ČR.*
*Thorne, B. (2004). Gender Play. New Brunswick: Rutgers Univerity Press.*
*Weber, M. (1980). Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr Siebeck.*

# 8. RODIČE A DALŠÍ AKTÉŘI ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

**Mgr. Irena Smetáčková a PhDr. Lenka Václavíková Helšusová**

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

## Rodiče žáků a žákyň

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Rodiče – matky a otcové

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Zřizovatelé škol

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

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

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

[2] *Rodiče žijící v neúplné rodině se ve vztahu se školou mohou potýkat i s jistým despektem ze strany vyučujících.*
[3] *Samozřejmě také záleží např. na politické příslušnosti. Více viz Rakušanová, P. (2004). Analýza nízkého počtu žen v politických rozhodovacích funkcích. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.*

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

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

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

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

## Vyšší školy a zaměstnavatelé – kam děti odcházejí

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

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

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

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

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

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

## NÁMĚTY K ZAMYŠLENÍ

1) Navštivte třídní schůzky a pozorujte, kolik z přítomných rodičů jsou matky a kolik otcové. Výraznou převahu pravděpodobně budou mít matky. Jaký to má důvod? Dále sledujte, zda se matky a otcové zapojují do jednání ve stejné míře a ve stejné podobě. Je v zapojení otců patrná menší znalost prostředí školy nebo se projevují stejně sebejistě jako matky? Lze vysledovat rozdíl v tom, jak matky a otcové hovoří o svých dětech? Z čeho pravděpodobně tento rozdíl může plynout? Promluvte si s vyučující/m o tom, jaké má zkušenosti s matkami a s otci. Mají vyučující představy o rodičích, které konvenují obvyklým genderovým představám o ženách a o mužích (např. ženy jsou více emocionální, muži více racionální)? Uvažujte, nakolik je to zobecňující představa a nakolik přesný popis zkušeností.

2) Oslovte děti a rodiče ve vašem okolí a zeptejte se jich na praktiky související se školní docházkou. Jak se rodina zapojuje do školních aktivit a do školní přípravy dítěte? Kdo nejčastěji dělá s dítětem domácí úkoly nebo je kontroluje? Kdo podepisuje známky či poznámky? Liší se zapojení matek a otců? Jaké to má podle daných lidí důvody? Uvažujte o tom, zda sdělené důvody (např. o psaní úkolů a učení se stará výhradně matka, neboť otec se vrací ze zaměstnání později) souvisejí s genderovým uspořádáním naší společnosti.

3) Zmapujte zastoupení žen a mužů v krajských a obecních zastupitelstvech ve vašem regionu. Liší se poměr žen a mužů podle funkcí a podle oborového zaměření? Přemýšlejte o možných dopadech nevyváženého zastoupení žen a mužů na školy. Uvažujte přitom koncept gender mainstreamingu.

4) Veďte rozhovor s ředitelem či ředitelkou některé základní nebo střední školy o tom, jak probíhal jejich výběr do funkce, na základě čeho prováděli oni sami vlastní rozhodování a jaké jsou jejich současné zkušenosti s výkonem funkce. Věnujte pozornost případným genderovým aspektům – například jaké bylo složení výběrové komise a jaké otázky výběrová komise kladla. Mělo podle daného ředitele či ředitelky na jejich dosazení do funkce a na její výkon vliv, že se jedná o muže, respektive o ženu? V čem by se situace lišila, pokud by byl/a vybrán/a kandidát/ka opačného pohlaví? Vnímají oni sami při své práci rozdíly při komunikaci s muži a se ženami?

### *Literatura*

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

# 9. POLITIKA ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

**Ing. Petr Pavlík, Ph.D. a Mgr. Irena Smetáčková**

Všechny předcházející kapitoly zdůrazňovaly úlohu vyučujících v prosazování rovných příležitostí dívek a chlapců ve vzdělávání. Učitelky a učitelé jsou skutečně **klíčovými aktéry**, bez nichž se nemůže podařit zvýšení genderové rovnosti. Jejich možnosti jak přispět k bourání genderových stereotypů by však měly být podporovány širšími strukturami a mechanismy. Vznik těchto struktur je závislý zejména na politické vůli. Resort školství je velmi složitý a ze své podstaty tíhne k opatrnosti a setrvačnosti. **Má-li se tedy některá jeho oblast změnit, jsou nutné nejen aktivity konkrétních pracovníků a pracovnic, ale také vytvoření institucionálního prostředí, které by tyto změny umožňovalo či přímo podporovalo.** Relevantními institucemi jsou vedle celé vlády a Parlamentu ČR zejména Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), jím přímo řízené organizace (např. Česká školní inspekce, Výzkumný ústav pedagogický či Národní ústav odborného vzdělávání) a zřizovatelé škol.

## Vládní politika rovných příležitostí

Česká republika se v rámci přístupového procesu k Evropské unii zavázala k prosazování rovnosti žen a mužů ve společnosti. Povinnosti v této oblasti jí zůstaly i jako člence Evropské unie. Koordinací politiky rovných příležitostí vláda pověřila Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV), které zřídilo oddělení pro rovné příležitosti mužů a žen. **MPSV** spolupracuje s jednotlivými ministerstvy při formulaci **dokumentu Priority a postupy vlády při prosazování rovnosti mužů a žen**. MPSV následně dohlíží na realizaci dané politiky a na konci každého kalendářního roku shromažďuje z jednotlivých ministerstev informace o míře jejího plnění. Uvedený dokument představuje každoroční předsevzetí vlády v oblasti rovných příležitostí. V dokumentu jsou obsaženy různé cíle, konkrétní kroky a opatření, které mají vést k rovnosti žen a mužů. Mezi nimi jsou například závazek mediálního informování o rovných příležitostech či návrhy legislativních úprav. Vedle vládního dokumentu existují obdobné dokumenty resortní, v kterých si jednotlivá ministerstva stanovují úkoly v oblasti rovných příležitostí pro následující období.

MPSV je jediným ministerstvem, které disponuje celým oddělením pro rovné příležitosti mužů a žen. Na ostatních ministerstvech je agenda rovných příležitostí zajišťována jedním pracovníkem či pracovnicí na poloviční úvazek. Tito **koordinátoři a koordinátorky pro oblast rovných příležitostí žen a mužů** mají v rámci jednotlivých institucí velmi různorodé postavení a disponují odlišnými pravomocemi. Někteří jsou umístěni v personálních odděleních, pozice jiných je svázána s obsahově vzdálenými pracovišti. To snižuje jak možnost jejich vzájemné spolupráce, tak i účinnost jejich aktivit v rámci jednotlivých resortů. Navíc problematika rovných příležitostí je velmi obsáhlá a agenda s ní spojená se jen stěží může úspěšně řešit v rámci jednoho polovičního pracovního úvazku. Z toho vyplývá, že hlavní článek v prosazování politiky rovných příležitostí na jednotlivých ministerstvech bývá obvykle slabý.

Dalším orgánem, který napomáhá při prosazování genderové rovnosti, je **Rada pro rovné příležitosti žen a mužů**. Ta představuje poradní orgán vlády složený ze jmenovaných zástupců/kyň ministerstev a nevládních organizací. Rada projednává a formuluje podněty k různým tématům, která se dotýkají rovnosti žen a mužů, a ty předkládá vládě. Jak již bylo řečeno, jedná se však pouze o poradní orgán, a tak vláda nemusí návrhům Rady vyhovět.

## Politika rovných příležitostí ve školství

V resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je politika rovných příležitostí žen a mužů zajišťována několika mechanismy. Ačkoliv přijímání politických rozhodnutí v této oblasti podléhá přímo ministryni školství, z obsahového hlediska spravuje agendu rovných příležitostí **koordinátor/ka pro oblast rovných příležitostí žen a mužů**. Výkon této funkce je limitován polovičním pracovním úvazkem, v druhé polovině se koordinátorka věnuje zcela jiné problematice. Z organizačního hlediska je koordinátorka zařazena do odboru organizačně správních činností a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jeho rámci do oddělení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Toto zařazení přináší omezené pravomoce a je spolu s nízkým pracovním úvazkem překážkou v rozvíjení agendy rovných příležitostí. Za limit může být považována také obtížná koordinace aktivit napříč jednotlivými odbory MŠMT. Problematika rovných příležitostí je z principu interdisciplinární, zasahuje mnoho různých oblastí, které jsou odděleně řešeny jednotlivými pracovišti. Pokud organizační umístění koordinátorky znemožňuje, aby bezprostředně komunikovala se všemi pracovišti a měla možnost dohlížet na naplňování principů rovnosti, snižuje se tím efektivita celé její funkce. Z výše uvedeného vyplývá, jak relativně malý význam vedení MŠMT genderové rovnosti přikládá. Jestliže by se jednalo o prioritní oblast, byla by jistě větší pozornost věnována právě institucionálnímu zajištění této agendy a alokování dostatečných zdrojů (lidských i finančních).[1]

Koordinátorka pro oblast rovných příležitostí žen a mužů stojí v čele **pracovní skupiny pro rovné příležitosti mužů a žen**. Tu tvoří zástupci/kyně několika odborů MŠMT a přímo řízených organizací. Celkem se jedná o 13 osob. Cílem pracovní skupiny by mělo být vyjadřovat se k materiálům připravovaným nebo předkládaným koordinátorkou a pomáhat prosazovat naplňování principů rovného zacházení na jednotlivých pracovištích.

Jak bylo uvedeno výše, vláda ČR i jednotlivá ministerstva včetně MŠMT každý rok připravují dokument **Priority a postupy v prosazování rovnosti žen a mužů**, a to jednak ve vládní, jednak v resortních verzích. MŠMT tento dokument vyhotovuje od roku 2002. Obsahuje řadu opatření týkajících se jak podpůrných aktivit (např. mediální prezentace, grantová politika, úpravy zákonů, školení pro pracovníky/ice MŠMT), tak aktivit bezprostředně orientovaných na školskou realitu. To se týká zejména vzdělávacích programů pro učitelky a učitele z praxe či pro výchovné poradkyně a poradce a dále zařazení genderové problematiky do rámcových vzdělávacích programů a navazují-

[1] *Obdobný přístup, který signalizuje nižší míru zájmu o téma, lze vidět například v problematice romských koordinátorů na krajských úřadech.*

cích materiálů. Hlavní opatření z resortního dokumentu jsou obvykle přenesena i do dokumentu vládního. Na konci každého kalendářního roku je hodnoceno, v jaké míře došlo ke splnění jednotlivých opatření, uvedených ve vládních dokumentech. Hodnocení provádí stejní lidé, kteří původní opatření formulují a jsou zodpovědní za jejich plnění. To vede k tomu, že hodnocení je v některých případech zkreslené a výrazně pozitivnější, než jaká je skutečnost.

Ačkoliv k výběru, formulaci i naplňování opatření lze mít řadu opodstatněných výhrad, je patrné, že každým rokem dochází ke zkvalitňování práce v této oblasti. Rovnost žen a mužů se stává plnohodnotným tématem, kterému se začíná věnovat politická pozornost. Ke stavu, který je běžný v západních státech, máme však stále ještě dalekou cestu. K tomu, aby bylo naše přibližování k optimálnímu institucionálnímu, legislativnímu a finančnímu zajištění politiky rovných příležitostí co nejrychlejší, má napomáhat i jedna specifická aktivita nevládních organizací. Ty vydávají tzv. **Stínovou zprávu o prosazování rovnosti žen a mužů**. Jedná se o materiál, který jednou za dva roky informuje a hodnotí vývoj státních opatření v oblasti genderové rovnosti, a to jak souhrnně, tak ve vybraných resortech včetně MŠMT. Cílem stínové zprávy je ukázat alternativní pohled na dokument Priority a postupy při prosazování rovnosti žen a mužů, na jednotlivá opatření a jejich plnění. V roce 2004 byla vydána první stínová zpráva, v roce 2006 druhá (Pavlík 2004).

Legislativně jsou rovné příležitosti v rámci školství zajišťovány nadresortními zákony. Specificky se k této problematice vztahuje pouze jeden **Metodický pokyn k prosazování rovnosti žen a mužů**, který byl přijat v roce 2000. Pokyn byl v době svého vytvoření klíčovým počinem, v současnosti je však již spíše nevyhovující, neboť řada podstatných otázek v něm zůstává neřešena. Pokyn čeká na svoji aktualizaci a rozšíření, případně i na doplnění dalšími metodickými pokyny, které by se vztahovaly ke specifickým oblastem, jako je výchovné poradenství nebo tvorba školních vzdělávacích programů.

## Cíl politiky rovných příležitostí ve školství

Za cíl politiky rovných příležitostí lze obecně považovat dosažení stavu, kdy ani dívky a ženy, ani chlapci a muži nebudou znevýhodňováni a jejich šance dosáhnout jimi zvoleného úspěchu budou shodné. I při tomto vymezení však zůstává ohledně cíle této politiky mnoho nejasného. Co přesně znamená rovnost žen a mužů?

Rovnost lze chápat jako stejnost výchozích podmínek (angl. equity). To znamená, že dívky a chlapci dostávají stejné úkoly a jsou hodnoceni stejnými měřítky, aby hodnocení bylo „spravedlivé“. Jiné pojetí spočívá v upřednostňování rovnosti ve výuce a jejích výsledcích (angl. equality). Za respektování současné odlišné životní zkušenosti dívek a chlapců umí tento koncept najít klíč, podle kterého budou dívkám i chlapcům poskytnuty ty nejlepší podmínky k dosažení školních výsledků odpovídajících jejich skutečným možnostem. Pojďme se nyní na oba přístupy podívat zblízka.

První koncept představuje **rovnost ve smyslu stejnosti výchozích podmínek**. Nerovnost v tomto pojetí znamená, že vůči dívkám a chlapcům jsou uplatňovány odlišné požadavky, řeší jiné úkoly a jsou hodnoceni podle různých kritérií. Pokud bychom vytvořili pro dívky a chlapce shodné podmínky (tj. měli by stejné úkoly a byli by poměřováni stejnými kritérii), nastane genderová rovnost. S tímto konceptem rovnosti operují například školy při přijímacím řízení, jak ilustruje výrok jednoho ředitele: „Já myslím, že u nás k žádným nerovnostem nedochází. Všichni uchazeči dostanou stejný test, mají stejný čas na jeho vyřešení a jejich odpovědi hodnotíme podle předem vytvořeného klíče. Tam není prostor na to, aby vznikaly nějaké nerovnosti. Všichni žáci si jsou rovni, a to, že mají jiné výsledky, je čistě jejich individuální věc.“ (Smetáčková 2005)

Proti tomuto pojetí rovnosti, ačkoliv je převládající, existuje mnoho výhrad. **Kritika se týká zejména předpokladu, že požadavky a kritéria mohou být genderově neutrální, respektive že nestejnými výsledky v případě nastavení shodných podmínek se již nemusíme zabývat.** Představme si například situaci, kdy máme tříleté, pětileté a osmileté dítě. Pokud jim dáme stejný úkol, například nakreslit dům, tříleté dítě v něm zcela jistě selže. Přitom však můžeme říci, že jsme nastavili rovné podmínky – všichni řešili stejnou úlohu. Na tomto triviálním případě vidíme, jak absurdní je tvrdit, že jsme nastavili rovné podmínky, pokud různě starým dětem zadáme stejný úkol. Podobně absurdní to je i v případě genderové rovnosti. Dívky a chlapci v současné společnosti procházejí velmi odlišnou socializací, která je vede k různým znalostem, dovednostem i zájmům. Jejich výchozí podmínky proto nikdy nejsou zcela shodné. Navíc školní situace mohou být ze své podstaty genderově zatíženy. Například test, který dětem zadáme, ačkoliv má pro všechny stejné znění, může být zaměřen na učivo, které více rozvíjíme u chlapců, může být formulován způsobem znevýhodňujícím dívky (např. v tzv. generickém maskulinu) a může být hodnocen podle kritérií, která vznikla na základě chlapeckých výkonů (např. kritéria oceňující zejména logické myšlení, k němuž vedeme přednostně chlapce). Tedy ani nástroje, které ve výuce používáme, nemusí být zcela „rovné“. Pokud se zkombinují odlišné výchozí znalosti a dovednosti žáků a žákyň s jednostranně orientovanými situacemi, vzniká logicky nerovnost. A to právě proto, že dívky a chlapci mají nastavené shodné podmínky.

**Druhý koncept rovnosti se vztahuje k vyučovacímu procesu a ke školním výsledkům**, které stojí na jeho konci. Na nich se poměřuje, zda se podařilo potlačit genderové nerovnosti. Podmínky a proces výuky by měly být v tomto pojetí maximálně přizpůsobeny dívčím a chlapeckým specifikům. Protože dívky a chlapci mají v důsledku převládající odlišné socializace různé životní zkušenosti, musí se průběh vzdělávání těmto rozdílům přizpůsobit. Jedině tak, že dívkám a chlapcům umožníme osvojovat si učivo způsobem, který ladí s jejich životními zkušenostmi, dosáhneme u jedněch i druhých stejných výsledků (ve smyslu na stejné úrovni).

I toto pojetí rovnosti má svá slabá místa. Výhrady vůči němu spočívají zejména v **obtížné obhajitelnosti před veřejností**, neboť je náročné vysvětlit, že jiné podmínky vedou k rovnosti výsledků. Dále se kritika upírá k riziku **konzervace stávajících genderových rozdílů**. Pokud k dívkám a k chlapcům přistupujeme rozdílně a vycházíme přitom z charakteru jejich dosavadní genderové socializace, můžeme se snadno dostat do začarovaného kruhu, kde svým přístupem rozdíly mezi chlapci a dívkami prohlubujeme. Je proto důležité toto snažení kombinovat s kritickým přístupem k genderovým rozdílům a neustále sebe i studující upozorňovat na to, že genderové odlišnosti nejsou univerzální a neměnitelné.

Na představená pojetí rovnosti se můžeme podívat ještě z hlediska dlouhodobých záměrů. První uvedený koncept rovnosti ve vzdělávání má za cíl **genderově neutrální výuku**, tj. výuku, v níž genderová příslušnost žáků/yň není vůbec tematizována, je nepodstatná. Neutralita ovšem často spočívá v přizpůsobení jedné skupiny (obvykle dívek) pravidlům a nárokům, která jsou formulována pro druhou skupiny (obvykle pro chlapce). Druhý koncept rovnosti proto přichází s cílem **genderově citlivé výuky**. Ta vychází ze specifičnosti životní reality dívek a chlapců a tu zohledňuje při vzdělávání. První a druhý přístup se mohou a mají kombinovat – v první etapě našeho snažení o genderově rovnou školu nejprve provádíme genderově citlivou výuku a následně přejdeme k výuce genderově neutrální, která představuje náš konečný cíl.

Když se začala učitelka Tereza Kotrbová zamýšlet nad rozdíly, které vnímala mezi chlapci a dívkami v některých předmětech, musela konstatovat, že navzdory poměrně pěkným známkám má dojem, že dívkám se méně daří ve fyzice, matematice a chemii. V těchto předmětech byl patrný větší zájem chlapců o výuku a jejich osvojování učiva probíhalo s větší lehkostí. Říkala si, čím by mohla dívkám tyto předměty zpříjemnit, učinit zajímavější a snad i přístupnější. Rozhodla se, že se více soustředí na výklad nové látky a že se bude snažit učivo vysvětlovat podrobněji. I nadále používala ve výkladu nové látky stejné příklady, ale ty popisovala do větších detailů v naději, že si je žákyně a žáci, kteří danou oblast neznají, budou umět představit. Při opakování v další hodině se však ukázalo, že zvolený postup nepřinesl žádný výsledek – většina dívek látku ovládala méně než většina chlapců. Když si prošla příklady, které se v těchto předmětech používají k výkladu nové látky, uvědomila si, jak vzdálené jsou tomu, co zná většina dívek. Většina dívek si nehraje s vláčky, nepozoruje auta, nezajímá se o letadla… Přitom však právě z tohoto prostředí příklady ponejvíce pocházejí. Usoudila, že používat stejné příklady pro dívky a pro chlapce není správné, protože pro jedny jsou to příklady známé z jejich vlastní zkušenosti, zatímco pro druhé jsou to příklady velmi vzdálené. V další hodině se tedy rozhodla použít ve výkladu příklady nové. Každý poznatek se snažila doprovodit několika různorodými příklady. Z nich se některý týkal dopravního prostředku, jiný přírody, další chodu věcí v domácnosti atd. Každý příklad mohl oslovit jiného žáka či žákyni – a to právě toho/tu, pro kterého/ou byl příklad známý z jeho/její vlastní životní zkušenosti. Už během samotného výkladu pozorovala učitelka Kotrbová velikou změnu – většina dívek se zdála být více zaujata, kladly otázky a snažily se samy navrhovat další příklady z oblastí, které znají. A změna příkladů se projevila i ve znalostech, které děti ukázaly v následujícím opakování.

## Genderově citlivá škola

Škola je instituce, která ze své podstaty může usilovat o odstraňování různých druhů nerovností, včetně nerovností genderových. Není však snadné, aby toto úsilí došlo úspěšného naplnění. Tomu brání setrvačnost školy a velká zahlcenost vyučujících dalšími aktivitami. Významnou překážkou je také skutečnost, že děti jsou ovlivňovány nejen školou, ale i rodinou, médii, vrstevníky, kteří mohou působit proti záměrům školy. Posun, který u dětí způsobí škola, může být následně snížen vlivem ostatních prostředí a interakcí. Žádné z těchto omezení by však nemělo být důvodem k tomu, aby škola na požadavek prosazování rovnosti dívek a chlapců rezignovala.

Abychom mohli konkrétní školu považovat za genderově citlivou, měla by se ve svém celkovém přístupu i dílčích aktivitách soustřeďovat na **respektování individuálních dispozic každého žáka a žákyně**. Pokud jsme ve svém postoji k nim ovlivněni genderovými stereotypy, hrozí, že budeme podporovat rozvoj pouze těch jejich osobních dispozic, které jsou s obvyklými ženskými a mužskými charakteristikami v souladu. Charakteristiky, které jsou genderově netradiční, budeme přehlížet, nebo dokonce potlačovat. Tím však způsobíme, že se dívky a chlapci budou rozvíjet pouze omezeným způsobem.

Genderově citlivá škola tedy přistupuje ke každému člověku bez ohledu na apriorní a všeobecná očekávání, která spojujeme s ženami/dívkami a s chlapci/muži. Genderově otevřený a korektní přístup se projevuje jak v bezprostřední komunikaci s nimi, tak i v zadávání školních úkolů a jejich hodnocení. V souladu s tím jsou studující vedeni k respektu k různým životním stylům a dráhám a zároveň jsou schopni si i pro sebe optimální životní dráhu zvolit. Výsledkem takového pedagogického působení je, že dojde k **využití osobního potenciálu každého člověka**. To vytváří podmínky jednak pro spokojeně a úspěšně prožitý život každého z nás a jednak pro společenský i ekonomický benefit. Rovnost žen a mužů je tedy nejen ústřední prioritou každé společnosti, která se chce považovat za demokratickou, ale navíc díky tomu, že každý člověk – muž i žena – se věnuje té oblasti, k níž má nejlepší předpoklady, vede i k celospolečenským, hospodářsky vyjádřitelným ziskům.

## Genderově citlivé aktivity ve vzdělávání – zahraniční i české zkušenosti

Jak bychom mohli konkrétně postupovat, jestliže bychom chtěli naší výukou podporovat genderovou rovnost? Inspiraci je možné najít v již existujících aktivitách a programech, které se využívají v zahraničním školství a začínají se postupně prosazovat i v českých školách. Zde si uvedeme několik programů, které se vztahují ke třem významným oblastem – vzdělávání vyučujících, učebním materiálům a volbě povolání. Tyto oblasti představují nejdůležitější pilíře snažení škol o rovné příležitosti žen a mužů.

První oblast se týká **vzdělávání učitelek a učitelů**. Silnou překážkou v prosazování genderové perspektivy do výuky je malé povědomí vyučujících. Na pedagogických fakultách dosud neexistuje žádný povinný předmět, který by se genderové problematice věnoval, a i nabídka nepovinných předmětů je velmi omezená. Začínající učitelé a učitelky tedy často přicházejí do praxe, aniž by věděli, co se pod pojmem gender skrývá, proč jsou důležité rovné příležitosti žen a mužů a jak konkrétně je mohou naplňovat. I v systému Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), ve kterém představuje MŠMT garantované vzdělávací kurzy pro vyučující v praxi, jsou kurzy k genderové problematice nabízeny pouze ojediněle. Postupně se však situace začíná měnit a téma rovnosti žen a mužů do vzdě-

lávání učitelů/ek proniká. V menší míře kurzy k této problematice nabízejí státní organizace (Národní institut pro další vzdělávání, Institut pedagogicko-psychologického poradenství aj.), širší nabídka je na straně nevládních organizací (Nesehnutí, Gender Studies, Otevřená společnost atd.).

V zahraničí je naopak běžné, že vyučující se s genderovou perspektivou povinně setkávají již v rámci přípravy na povolání a dále mají možnost své poznatky prohlubovat a aktualizovat v kurzech pro učitele/ky ze škol.

Druhá oblast se dotýká **učebnic a učebních pomůcek**. Vyučující, kteří se rozhodnou (ba dokonce mají za povinnost) začleňovat do své výuky genderovou perpektivu, by měli mít k dispozici různé učební materiály, které tento cíl podporují. V českém prostředí je dosud těchto materiálů velmi málo a navíc vznikají nikoliv z podnětu MŠMT, ale častěji nevládních organizací. Jmenujme dva texty – jeden je určen pro studující, nazývá se **Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů** a vydalo jej občanské sdružení Nesehnutí v roce 2004. Druhý materiál je určen pro vyučující, pochází ze stejné edice jako tato příručka a jmenuje se **Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na ZŠ a SŠ**. Tato příručka obsahuje 12 kapitol, které nabízejí genderově relevantní informace k obvykle vyučovaným tématům. Dále zahrnuje 50 aktivit pro žáky/ně, kterým chceme pomoci osvojit si genderovou perspektivu. V dohledné době budou jistě vznikat i další učebnice, příručky a pomůcky.

Inspirací ze zahraničí by pro nás mohly být jednak různé atypické materiály, jako například videofilmy nebo společenské hry představující žákům/yním zajímavou formou jednotlivé oblasti rovnosti žen a mužů. Dále by bylo důležité, aby se do přípravy učebnic a učebních pomůcek více zapojilo MŠMT, a to ve dvou rovinách. Jednak aby dávalo podněty ke vzniku těchto materiálů (zpočátku například ve formě veřejných zakázek či grantových soutěží), jednak tím, že by při udělování schvalovacích doložek učebnicím byla explicitně hodnocena jejich genderová korektnost. MŠMT by k používání ve školách mělo doporučit pouze takovou učebnici, která je výborná nejen z odborného a pedagogického hlediska, ale také z hlediska genderové rovnosti. V tomto ohledu již MŠMT začalo v roce 2004 činit některé kroky, přesto však bohužel dosud odborně kvalifikované posuzování učebnic z genderové perspektivy neprobíhá.

Třetí oblast se vztahuje k **podpoře nestereotypní volby další vzdělávací a pracovní kariéry**. Cílem genderově citlivé výuky je, aby si žáci/kyně osvojili nestereotypní, genderově citlivý způsob uvažování o sobě i o druhých. To by v konečném důsledku mělo vést ke změně jejich chování vůči druhým lidem a k otevřenému přemýšlení o vlastní životní dráze, včetně volby povolání. Aby tento cíl byl skutečně naplněn, existují v zahraničních školských systémech specifické programy pro rozšiřování žákovských znalostí a postojů vůči různým povoláním. Tyto programy jsou vesměs zaměřeny na docházení do těchto zaměstnání, vedení rozhovorů s vyškolenými zaměstnankyněmi/ci a vlastní zkoušení pracovních činností. To vše v povolání, která nejsou pro danou skupinu příliš typická – chlapci navštěvují mateřské školy či nemocnice, dívky navštěvují stavby či dopravu.

Příkladem je německý program Girl's Day.[2] Téměř všechna ministerstva školství a relevantní státní subjekty SRN podporují každoroční účast dívek od 5. třídy výše na celoněmeckém Dni dívek v podnicích a organizacích, orientovaných zejména na techniku, informační technologie, řemeslo, přírodní vědy. Akce mají seznámit dívky s obory a činnostmi, které se považují za typicky mužské. Dívky při nich mohou navázat kontakty s odbornicemi z těchto oblastí a poznat blíže jejich práci. Koordinační místa upozorní rodiče dívek a vyzvou je k podpoře motivačním dopisem, kde apelují na spolupráci rodičů při rozvíjení talentů a silných stránek jejich dcer. Zároveň pomohou vyučujícím a vedení školy zajistit účast. Poskytnou všem zúčastněným stranám webové adresy a kontakty na instituce, jež Dny dívek pořádají. O závažnosti akce svědčí, že např. koordinační místo Bielefeld pro ni od počátku roku 2006 zřídilo speciální telefonní linku. Akce jsou po všech stránkách organizačně zajištěny – děti jsou pojištěny, účast potvrzena na zvláštním dokladu s podpisem rodičů, jenž platí jako omluvenka z vyučování. Z některých webových stránek si rodiče mohou stáhnout příslušný dokument a doručit jej vyučujícím. V České republice dosud podobné programy zcela chybí. Centrum kariérového poradenství, které působí při Národním ústavu odborného vzdělávání, snad brzy bude obdobnou aktivitu iniciovat. Tato myšlenka by se samozřejmě měla rozvíjet i směrem k rozšiřování genderově nestereotypních kariérních možností chlapců.

Když začaly děti ve třídě učitelky Terezy Kotrbové uvažovat o svém budoucím studiu a povolání, podnítilo to také ji v myšlenkách na to, jak dětem v těchto úvahách být co největší oporou a zdrojem informací. Vzpomínala na to, jak ona sama byla svými rodiči vedena k výběru povolání a byla rozhodnuta umožnit dětem rozhodnout se svobodněji. Její rodiče totiž používali argumenty, které byly velmi stereotypní – dnes už to Tereza věděla. Říkali jí, že jít na pedagogickou fakultu bude lepší než na medicínu, protože coby učitelka bude mít víc času starat se o rodinu. Ne, ona chtěla svým žákyním a žákům dopřát volbu na základě zaujetí povoláním. Vedla proto s dětmi diskusi o tom, jaké povolání a proč se jim líbí. Byla trochu zklamaná z toho, že každý uváděl jen velmi obvyklá povolání – zdravotní sestra, učitelka, řidič autobusu, programátor… A zdůvodnění bylo vůbec oříškem. Děti většinou říkaly „prostě se mi to líbí“ nebo „rodičům to připadá jako dobrý nápad“. S tím se Tereza Kotrbová nechtěla smířit. Rozhodla se proto, že zkusí dětem některá povolání blíže představit. Oslovila pár rodičů, o kterých věděla, že vykonávají zajímavé a netradiční povolání – soudkyni, policistku, učitele, kadeřníka… Všechny je pozvala na debatu do školy, a pak je i s dětmi navštívila na pracovišti, kde si žáci a žákyně prohlédli pracovní prostředí, vyzkoušeli si některé aktivity a měli možnost se zeptat na to, co je v souvislosti s daným povoláním zajímá. Tereza Kotrbová byla překvapena, jak často děti pokládaly i otázky týkající se zastoupení žen a mužů v daném povolání. Byla proto ráda, že vybrala rodiče, kteří působí v genderově netypickém povolání. Děti tak měly možnost vidět, že žena může být úspěšnou policistkou a muž úspěšným učitelem v mateřské škole.

[2] *Informace např. na www.girls-day.de, www.neue-wege-fuer-jungs.de*

## NÁMĚTY K ZAMYŠLENÍ

1) V dokumentu Priority a postupy MŠMT v prosazování rovnosti mužů a žen pro rok 2005 je uvedeno opatření, které stanovuje: podněcovat individuální schopnosti a zájmy o přípravu pro povolání v těch oborech, které jsou z hlediska pohlaví považována za netradiční. Přemýšlejte nad konkrétními kroky, které by mohly vést k naplnění tohoto opatření.

2) Udělejte miniprůzkum na škole, kam docházíte na praxi nebo kde vyučujete, případně mezi studujícími na vaší pedagogické fakultě, o tom, jak vnímají rovnost žen a mužů. Co podle jednotlivých vyučujících znamená snaha o rovnost a rovné příležitosti mužů a žen ve vzdělávání? Zkonfrontujte jejich odpovědi s dvěma převládajícími přístupy k rovnosti – rovnost jako genderová neutralita nebo rovnost jako genderová citlivost. Ke kterému z nich má většina vyučujících blíže? Uvědomují si i jiná možná pojetí a jejich rizika?

3) Pokuste se zformulovat námět na projektový den na II. stupni základní školy na téma rovnost žen a mužů. Jaký by byl cíl projektu, aktivity, zapojení tříd i jednotlivých žáků a žákyň, příprava atd.? Při formulaci námětu aplikujte koncept genderu.

4) Představte si základní školu, která se rozhodla ve svém školním vzdělávacím programu zdůraznit zaměření na budování rovných příležitostí dívek a chlapců ve vzdělávání. V programu je přímo uvedeno: Naše škola usiluje o to, aby každý žák i žákyně měli stejný prostor ke svému uplatnění v oblastech, které jsou mu/jí blízké. Rovnoměrně rozdělujeme finanční i jiné prostředky mezi dívčí a chlapecké oblasti. Jaké má škola pravděpodobně pojetí rovnosti žen a mužů? Jak podle vás vypadá v praxi? Jaké výhrady byste k výňatku z ŠVP mohli vznést? Pokuste se vyjádřit snahu školy o rovnost dívek a chlapců, avšak vycházejte přitom důsledně z genderové perspektivy. V čem by se obě formulace lišily?

### *Literatura*

*Delamont, S. (2002). Gender and Education. In: Levinson, D. L. Cookson, P. W. Sadovnik, A. R. (eds.). Education and Sociology. An Encyclopedia. London, New York: RoutledgeFalmer.*
*Magno, C., Silova, I., Wright, S. (eds.) (2003). Open Minds. New York: Open Society Institut.*
*Pavlík, P. (ed.) (2004). Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů. Praha: Gender Studies.*
*Priority a postupy při prosazování rovnosti mužů a žen v resortu školství na rok 2005. Praha: MŠMT.*
*Smetáčková, I. (ed.) (2005). Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.*

## *Vybraná literatura*

*Asklöf, C. (ed.) (2003). Příručka na cestu k rovnosti žen a mužů. Praha: Institut pro místní správu.*
*Badinter, E. (1998). Materská láska od 17. storočia po súčasnosť. Bratislava: Aspekt.*
*Badinter, E. (1999). XY. Identita muža. Bratislava: Aspekt.*
*Badinter, E. (2004). Tudy cesta nevede: slabé ženy, nebezpeční muži a jiné omyly radikálního feminismu. Praha: Karolinum.*
*Barša, P. (2002). Panství člověka a touha ženy. Praha: Slon.*
*Barša, P. (ed.) (2002). Politika rodu a sexuální identity. Brno: MU.*
*Bailey, S. (2002). Gender in Education. San Francisco: Jossey Bass.*
*Beauvoir, S. de (1967). Druhé pohlaví. Praha: Orbis.*
*Bellinger, G. J. (1998). Sexualita v náboženstvích světa. Praha: Academia.*
*Bem, S. L. (1993). The Lenses of Gender. New Haven: Yale University Press.*
*Bly, R. (1999). Železný Jan: kniha o mužích. Praha: Argo.*
*Bourdieu, P. (2000). Nadvláda mužů. Praha: Karolinum.*
*Butler, J. (2003). Trampoty s rodom. Bratislava: Aspekt.*
*Cameron, D. (ed.) (1999). The Feminist Critique of Language. London and New York: Routledge.*
*Cviková, J., Juráňová, J. (2003). Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky. Bratislava: Aspekt.*
*Čermáková, M., Hašková, H., Křížková, A., Linková, M., Maříková, H., Musilová, M. (2000). Souvislosti a změny genderových diferencí v české společnosti v 90. letech. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.*
*Čermáková, M., Navarová, H. (1990). Ženy a volby 1990. Praha: Sociologický ústav ČSAV. Interní edice.*
*Černá, P. (2001). Rozvod, otcové a děti. Praha: Eurolex Bohemia.*
*Český helsinský výbor (2002). Prosazování rovnosti mužů a žen na trhu práce v České republice. Praha: ČHV.*
*Český svaz žen (1998). Postavení žen v České republice. Sborník ze semináře. Praha: JOB Publishing.*
*Domácí násilí, staré problémy, nová řešení? Sborník z konference (2001). Praha: Friedrich-Ebert-Stiftung.*
*Eislerová, R. (1995). Číše a meč, agrese a láska: aneb žena a muž v průběhu staletí. Praha: NLN.*
*Elsteinová, J. B. (1999). Veřejný muž, soukromá žena. Praha: ISE.*
*Estés, C. P. (1999). Ženy, které běhaly s vlky. Mýty a příběhy archetypů divokých žen. Praha: Pragma.*
*Fredman, S. (1997). Women and the Law (Ženy a právo). Oxford: Clarendon Press.*
*Fialová L. et al. (2000). Představy mladých lidí o manželství a rodičovství. Praha: Slon.*
*Fischlová, D., Prokešová, P. (2003). Vytvoření informační základny pro analýzu faktorů ovlivňujících rozdíly v úrovni pracovních příjmů (mezd) mužů a žen a pro modelování (prognózování) těchto rozdílů. Praha: VÚPSV.*
*Formánková, L., Rytířová, K. (eds.) (2004). ABC feminismu. Brno: Nesehnutí.*
*Francis, B., Skeleton, Ch. (2001). Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education. Buckingham: Open University Press.*
*Friedan, B. (2002). Feminine Mystique. Praha: Pragma.*
*Gilligan, C. (2001). Jiným hlasem. Praha: Portál.*
*Hamplová, D., Rychtaříková, J., Pikálková, S. (2003). České ženy: vzdělání, partnerství, reprodukce a rodina. Praha: Sociologický ústav AV ČR.*
*Harding, S. (1986). The Science Question in Feminism. Ithaca: Cornell University Press.*
*Havelková, H. (ed.) (1995). Gibt es ein mitteleuropäisches Ehe- und Familienmodell?/Existuje středoevropský model manželství a rodiny? Praha: Divadelní ústav, str. 19-33.*
*Havelková, H. (1996). Český diskurs o ženách a politice před volbami 1996. In: Aspekt 2/96, Bratislava: Záujmové združenie žien Aspekt, str. 83-88.*
*Havelková, H. (1999). The Political Representation of Women in Mass Media Discourse in the Czech Republic 1990-1998. In: Czech Sociological Review Vol. 7, No. 2, Fall 1999, str.145-165, Praha: Institute of Sociology, Academy of Sciences of the Czech Republic.*
*Heitlingerová, A., Trnková, Z. (1998). Životy mladých pražských žen. Praha: Slon.*
*Hlasy žien: Aspekty ženské politiky (2002). Bratislava: Aspekt.*
*Chaloupková, J., Šalamounová, P. (2004). Postoje k manželství, rodičovství a k rolím v rodině v České republice a v Evropě. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.*
*Chřibková, M., Chuchma, J., Klimentová, E. (eds.) (1999). Nové čtení světa. 1./ Feminismus devadesátých let českýma očima. Praha: One Woman Press.*
*Irmen, L., Köhncke, A. (1996). Zur Psychologie des „generischen" Maskulinums. In: Sprache und Kognition 15/96, Bern: Verlag Hans Huber, str. 152-166.*
*Jaklová, H. (2005). Vybrané problémy v oblasti rovného postavení žen a mužů pečujících o děti a návrhy na jejich řešení. Praha: Aperio.*
*Jarkovská, L. (2005). Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. Brno: Nesehnutí.*
*Kalivodová, E., Knotková-Čapková, B. (eds.) (2003). Ponořena do Léthé. Sborník věnovaný cyklu přednášek Metafora ženy 2000-2001. Praha: Filozofická fakulta UK.*
*Kelen, J. (1999). Ženy z Bible. Brno: BOOKS.*
*Kimmel, M. S. (2000). The Gendered Society. New York: Oxford University Press.*
*Křížková, A. (ed.) (2005). Kombinace pracovního a rodinného života v ČR: politiky, čas, peníze a individuální, rodinné a firemní strategie. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.*
*Křížková, A., Pavlica, K. (2004). Management genderových vztahů: postavení žen a mužů v organizaci. Praha: Management Press.*
*Lenderová, M. (1999). K hříchu i k modlitbě: žena v minulém století. Praha: Mladá fronta.*
*Lienau, M. a kol. (1997). Domácí násilí – záležitost nikoli soukromá. Konferenční sborník. Praha: Koordinační kruh prevence násilí na ženách.*

*Lowe, M., Hubbard, R. (ed.) (1981). Woman's Nature: Rationalization of Inequality. New York: Pergamon Press.*
*Luke, C., Gore, J. (1992). Feminism and Critical Pedagogy. New York: Rooutledge.*
*Marková, D. (1998). Hrdinky Kámasútry. Historie indické ženy. Praha: Dar Ibn Rushd.*
*Maříková, H. (ed.) (2000). Proměny současné české rodiny. Praha: Slon.*
*Mead, M. (1935). Sex and Temperament in Three Primitive Societies. New York: William Morrow.*
*Merchant, C. (1980). The Death of Nature: Women, Ecology and the Scientific Revolution. New York: Harper & Row.*
*Moravcová-Smetáčková, I., Mičienka, M., Rubánková, P. (2002). Gender v OSZ: porovnání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu Občanský a společenskovědní základ. Praha: CERMAT.*
*Nussbaum, M. C. (2000). Women and Human Development. The Capabilities Approach. Cambridge University Press.*
*Oakley, A. (2000). Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál.*
*Oates-Indruchová, L. (ed.) (1998). Dívčí válka s ideologií. Praha: Slon.*
*Opočenská, J. (1995). Zpovzdálí se dívaly také ženy: výzva feministické teologie. Praha: Kalich.*
*Osvaldová, B. (2004). Česká média a feminismus. Praha: Libri: Slon.*
*Pachmanová, M. (2004). Neznámá území českého moderního umění: pod lupou genderu. Praha: Argo.*
*Pavlík, P. (ed.) (2004). Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů. Praha: Gender Studies.*
*Plesková, K. (ed.) (2005). Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů. Brno: Nesehnutí.*
*Právní postavení žen v České republice (1998). Praha: Nadace Gender Studies.*
*Renzetti, C. M., Curran, D. J. (2003). Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum.*
*Rovné příležitosti žen a mužů v zaměstnání (2003). Brno: Nesehnutí.*
*Samel, I. (1995). Einführung in die feministische Linguistik. Berlin: Erich Schmidt Verlag.*
*Savage, M., Witz, A. (eds.) (1992). Gender and Bureaucracy. Oxford: Blackwell Publishers.*
*Smetáčková, I. (ed.) (2005). Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.*
*Sokačová, L. (ed.) (2005). Alty a soprány II: kapesní atlas iniciativ na podporu rovných příležitostí pro ženy a muže. Praha: Gender Studies, 2005*
*Spencerová, T. (2003). Jsem tranďák! Praha: G plus G.*
*Thorne, B. (2003). Gender Play. Girls and Boys in School. New Jersey: Rutgers University Press.*
*Valdrová, J. (2001). Novinové titulky z hlediska genderu, Naše řeč. 84 (2), str. 90-96.*
*Valdrová, J., Smetáčková, I., Knotková-Čapková, B. (2005). Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic. In: Ročenka katedry/centra genderových studií 03/04. Praha: Fakulta humanitních studií UK.*
*Věšínová-Kalivodová, E., Maříková, H. (eds.) (1999). Společnost žen a mužů z aspektu gender. Praha: Nadace Open Society Fund Praha.*
*Vodáková, A., Vodáková, O. (eds.) (2003). Rod ženský (Kdo jsme, odkud jsme přišly, kam jdeme?). Praha: Slon.*
*Vodrážka, M. (1996). Feministické rozhovory o „tajných službách". Praha: Nadace Gender studies.*
*Voňková, J., Huňková, M. a kol. (2004). Domácí násilí v českém právu z pohledu žen. Praha: ProFem.*
*Wichterich, Ch. (2000). Globalizovaná žena: zprávy o budoucí nerovnosti. Praha: ProFem.*
*Wilkinson, L. C., Marret, C. B. (eds.) (1985). Gender Influences in Classroom Interaction. Orlando: Academic Press.*
*Wolf, N. (2000). Mýtus krásy. Bratislava: Aspekt.*
*Wolchik, S., Meyer, A. (eds.) (1986). Women, State and Party in Eastern Europe. Durham, North Carolina: Duke University Press.*
*Zak, M. W., Motts, P. A. (eds.) (1983/1935). Women and the Politics of Culture. New York: Longman.*
*Zaostřeno na ženy a muže (2003). Praha: ČSÚ.*
*Zdravé rodičovství (2000). Praha: Aperio ve spolupráci s Nadací OSF a agenturou STEM.*
*Znásilnění – sborník přednášek (2001). Praha: Elektra.*
*Ženská práva jsou lidská práva – sborník přednášek ze semináře (2002). Brno: Nesehnutí.*
*Ženy a muži v datech (2005). Praha: Český statistický úřad.*

## Webové stránky

***www.004.cz***
*stránky s aktuálními a zajímavými informacemi pro a o gayích a lesbách*

***www.aperio.cz***
*stránky společnosti Aperio, která prosazuje právo žen rozhodovat o porodu a dále se snaží zlepšit postavení rodičů ve společnosti*

***www.aspekt.sk***
*stránky slovenského zájmového sdružení žen, které vydává feministický časopis Aspekt, provozuje knihovnu a vydává knižní edici*

***www.bkb.cz***
*stránky Bílého kruhu bezpečí, který se zaměřuje na pomoc obětem trestných činů a na prevenci kriminality, včetně domácího násilí*

***www.centrumelektra.cz***
*stránky neziskové organizace Élektra, která pomáhá ženám, obětem sexuálního násilí v dětství a znásilněným ženám*

***www.clovekvtisni.cz/vzdelavaciprojekty.php***
*stránky společnosti Člověk v tísni, která se mimo jiné zabývá vzdělávacími projekty podporujícími toleranci a odstranění stereotypů*

***www.csz.cz***
*stránky Českého svazu žen*

***www.eamos.cz/gender***
*stránky katedry germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity věnující se genderové problematice související se školstvím, jazykem a médii*

***econnect.ecn.cz***
*stránky občanského sdružení Econnect, které pomáhá českým neziskovým organizacím využívat informační technologie a internet a nabízí pravidelné zpravodajství z neziskového sektoru; mezi sledované oblasti patří gender a lidská práva*

***europa.eu.int/comm/employment_social/gender_equality***
*stránky Evropské komise, direktorátu pro zaměstnanost, sociální věci a rovné příležitosti*

***www.feminismus.cz***
*stránky zřizované Gender Studies, o. p. s., kde lze nalézt aktuální informace o dění v oblasti rovných příležitostí žen a mužů a celkově feministického hnutí, on-line knihovnu a knihkupectví, program akcí a řadu dalších zajímavých zpráv řazených do tematických oblastí, například Historie, Rodičovství, Média, Násilí atd.*

***www.feminismus.cz/pametzen***
*stránky projektu Paměť žen, který zachycuje životní zkušenosti a názory žen tří generací (narozených v letech 1920-1960) metodou oral-history a narativního interview*

***www.fhs.cuni.cz/gender***
*stránky katedry genderových studií Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze*

***fss.muni.cz/gs***
*stránky oboru genderových studií na katedře sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně*

***www.genderonline.cz***
*stránky oddělení Gender a sociologie, které pracuje v rámci Sociologického ústavu Akademie věd ČR; poskytují informace o výzkumech a publikacích týkajících se genderové problematiky, včetně časopisu Gender, výzkum, rovné příležitosti*

***www.hlidacifena.cz***
*stránky nezávislého občanského projektu, jehož cílem je podpořit vstup žen do politiky*

***www.koordona.cz***
*stránky koalice organizací proti domácímu násilí*

***www.mpsv.cz***
*stránky Ministerstva práce a sociálních věcí obsahující odkaz na oddělení zabývající se rovností žen a mužů a na Radu vlády pro rovné příležitosti žen a mužů*

***www.owp.cz***
*stránky nakladatelství a vydavatelství One Woman Press, které se specializuje na beletrii, poezii i odbornou literaturu týkající se genderové problematiky*

***www.padesatprocent.cz***
*stránky občanského sdružení Fórum 50 %, které usiluje o zvýšení zastoupení žen v politice*

***www.partnerstvi.cz***
*stránky zabývající se registrovaným partnerstvím; obsahují rovněž informace o občanském sdružení Gay a lesbická liga*

***www.profem.cz***
*stránky obecně prospěšné společnosti proFem, která poskytuje poradenství ženským organizacím a projektům, podporuje akce v oblasti ženských lidských práv a věnuje se v této oblasti i politickému logbbingu*

***www.strada.cz***
*stránky neziskové organizace La Strada, která se zaměřuje na prevenci obchodu se ženami a pomoc jeho obětem*

***www.stud.cz***
*stránky sdružení STUD (sdružení leseb, gayů a přátel), které obsahují informace o registrovaném partnerství, kulturním festivalu Mezipatra, linku pomoci a další zajímavosti*

***www.transforum.cz***
*stránky občanského sdružení TransForum, které podporuje v jednotlivých životních etapách transgendery, tj. transsexuály a transvestity, a šířeji je otevřené pro všechny zájemce o tuto problematiku*

***translide.unas.cz***
*stránky s informacemi o transsexualitě, transgenderu a přeměně pohlaví*

***www.zabanaprameni.cz***
*stránky občanského sdružení Žáby na prameni, které realizuje projekt Rovné příležitosti v pedagogické praxi*

***zenskaprava.ecn.cz***
*stránky Nezávislého sociálně ekologického hnutí (Nezávislí), které se zabývají specificky ženskými právy a genderovou problematikou*

***www.zenyaveda.cz***
*stránky Národního kontaktního centra – Ženy a věda, které pracuje v rámci Sociologického ústavu Akademie věd ČR; nabízejí základní údaje o zastoupení žen a mužů ve vědě, rozhovory s předními vědkyněmi a další zajímavé informace o uplatnění žen ve vědě*

## Rejstřík základních pojmů

**A**
androcentrismus 9, 12

**B**
biologický determinismus 9, 11, 12
biologický esencialismus 12

**E**
enkulturace 12

**F**
feminita 9, 10
- preferovaná feminita 10
feminizace oboru 20, 21, 23, 24, 54

**G**
gender 9-12
- diferenciace 11, 55
- dominance 9
- identita 10, 11
- kontrakt 21
- nerovnost 11, 12
- obtěžování 48
- polarizace 12
- role viz Teorie genderových rolí
- rozdílnost 9, 11, 12
- socializace 12, 14, 15, 28
- stereotypy 18, 30, 33, 54, 55
- ve škole 15-16
- vzorce 21, 24, 40
gender mainstreaming 54
genderová skla 12
generické maskulinum 9, 22, 29, 42, 57
girl's day 59

**H**
hodnocení 33-36
- klasifikace 34, 40
- nástroje hodnocení 35
- slovní hodnocení 34

**J**
jazyk 9, 29, 42
- genderově citlivý 42
- genderové jazykové stereotypy 43

**K**
koedukace 17, 39, 41
- chování ve smíšené skupině 39
komunikace
- genderově citlivá 42
- genderově zatížená 40
kurikulum
- formální 26, 27
- neformální 26, 27

**M**
maskulinita 9, 49
- hegemonní 10
- maskulinizace pozic 12
moc 9, 12, 46
- mocenský vztah 9
mužské a ženské obory 18
mužské násilí 49
mužské sítě 22, 54

**P**
pohlaví 11
politika rovných příležitostí 56-57
prostor
- genderovaný 17
- oddělování fyzického prostoru 16

**R**
rodiče, rodina 51-53

**S**
segregace 17-18
sexuální obtěžování 47-48
skleněný strop 22, 54
skleněný výtah 22, 54
socializace 12
- genderová viz Gender, socializace
- primární 51
- sekundární 51
sociální konstruktivismus 9, 10
stínová zpráva 57

**Š**
škola 14
- genderově citlivá 58
- socializační funkce školy 14

**T**
teorie genderových rolí 12

**U**
učebnice 59
- genderově korektní 30
- ilustrace v učebnicích 29
učivo
- genderově senzitivní 26, 27
- genderově zatížené 26-28

**V**
volba povolání 59
výkonové a činnostní cíle 33
vyučování
- frontální 31
- skupinové 31
vzdělávání učitelů a učitelek 58

**Z**
zasedací pořádek 33
zbraně slabých 48
zřizovatelé škol 53

GENDER VE ŠKOLE
Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele

Vydání první
Autoři/ky textů Lucie Jarkovská, Petr Pavlík, Irena Smetáčková,
Lenka Václavíková Helšusová, Jana Valdrová
Editorka Irena Smetáčková
Manažerka vydání Klára Vlková
Jazyková redakce Radka Fialová
Obálka, sazba a grafická úprava
Milan Šíp Creative Shop - milan@musicmag.cz
Tisk tiskárna AF BKK, s. r. o.
Vydala v roce 2006 Otevřená společnost, o. p. s.
Seifertova 47, Praha 3, http://www.osops.cz
jako svou 6. publikaci

ISBN 80-903331-5-X