

3. Genderová socializace

Tato kapitola se bude věnovat vymezení teoretického rámce výzkumu dětských představ o maskulinitě a feminitě a jejich souvislosti s uspořádáním vztahů ve smíšených školních kolektivech. Jak naznačuje název celé publikace, základní osou je gender. Ačkoliv bývá tento pojem v posledních letech stále častěji přítomen v odborném i veřejném diskurzu, není ještě zcela etablován, a proto pokládám za nutné jej v krátkosti představit. Kapitola však nemá ambici být plným přehledem všech přístupů, které v genderové problematice existují, nýbrž naopak se úzce zaměřuje jen na vysvětlení toho, jak těmto tématům bude rozuměno v rámci mého výzkumu, a na jaké teoreticko-výzkumné tradice toto pojetí navazuje. Jiná pojetí ukotvená v odlišných paradigmatech ponechávám v této kapitole stranou.

3.1. Gender a genderový řád

Pojem gender odkazuje k sociálně a kulturně konstruovaným rozdílům mezi feminitou a maskulinitou. Při značném zjednodušení lze gender označit za sociální konstrukt a postavit jej proti pojmu pohlaví, který nese význam biologického určení ženského a mužského těla ve vztahu k reprodukčním schopnostem. Toto pojetí označuji za zjednodušující ze dvou důvodů. Jedním je fakt, že nejen gender, ale rovněž biologické pohlaví je sociálním konstruktem, neboť za stanovením toho, které znaky budou považovány za atributy biologického pohlaví, stojí kulturně determinované

mentální procesy, včetně soudobých vědeckých možností [Fausto-Sterling 2012]. Abychom mohli určit, zda je dané tělo ženské, či mužské, musíme již předem mít představu o tom, co ženskost a mužskost definuje. V tomto smyslu je spojení mezi určitými orgány a pohlavím arbitrární, respektive omezené dominantním diskurzem. Navíc skutečnost, že biologické pohlaví je definováno na několika úrovních – nejčastěji se uvádí chromozomální, hormonální, gonádní a genitální⁶ [např. Zucker 2001], mezi kterými u části populace existuje nesoulad, svědčí o tom, že jednoznačnost a univerzálnost biologického pohlaví je značně omezená. Druhý důvod, proč je opozice pohlaví a genderu zjednodušující (až chybná), spočívá ve falešné představě jejich oddělitelnosti. Jak na úrovni společenského uspořádání, tak na úrovni osobnostního vývoje se biologické a sociální faktory determinující pohlavně-genderovou příslušnost prolínají. Nelze tak ani určit směr kauzálního vztahu mezi genderem a pohlavím, ani velikost jejich podílu na podobu ženství/femininity a mužství/maskulinity.

Chci předeslat, že ačkoliv se ve svém výzkumu zaměřuji na socio-kulturní vlivy v průběhu genderové socializace, nepopírám existenci určitých biologických dispozic vázaných na pohlavní znaky. Jejich role však je primárně v biologické reprodukci a jen okrajově zasahují do mechanismů fungujících v jiných oblastech, jako je kognitivní či sociálně-osobnostní. Navíc se tyto biologické dispozice natolik pevně prolínají se socio-kulturními faktory, že je nelze, chceme-li porozumět podobám lidských životů, považovat za determinující. Historické a kulturně-antropologické důkazy o rozdílnosti ženských a mužských životních stylů v různých společnostech považuji za dostatečně pádné, aby na jejich základě bylo možné tvrdit, že biologické dispozice nejsou pro život žen a mužů

6 Znalost těchto úrovní je navíc plně závislá na vědeckém poznání, což je další aspekt sociální konstruovanosti pojmu pohlaví. Před sto lety měl pojem pohlaví redukovanou definici, neboť znalosti chromozomální a hormonální úrovně byly značně omezené. Chybějící informace nedovolovaly při stanovování pohlaví určitého člověka o těchto úrovních ani uvažovat.

(v jiné než reprodukční sféře) určující.⁷ Protože cílem této knihy není diskutovat vztah mezi genderem a pohlavím, pouze zde odkážu na rozsáhlou vědeckou produkci, která v této oblasti existuje [např. Fausto-Sterling 1992, 2012; Laqueur 1990; Harding 2004; Nagl-Docekal 2007].

Jak jsem uvedla, pojem gender se vztahuje k odlišování mužů/maskulinity a žen/femininity. Podle úhlu pohledu, který zaujmeme, jej můžeme definovat třemi rozdílnými způsoby. Ty se však vzájemně doplňují a de facto z různých hledisek hovoří o tomtéž:

1. Gender představuje soubor charakteristik týkajících se vzhledu, schopností, chování, zájmů atd., které jsou v určité společnosti a v určitém historickém období spojovány s obrazem ženy a s obrazem muže.
2. Gender představuje organizační princip společnosti, tj. takové uspořádání společenských institucí a diskurzů, které předpokládají rozdílnost femininity a maskulinity.
3. Gender představuje maskulinní a femininní charakteristiky jednotlivých osob, které se formují pod vlivem socio-kulturních podmínek.

Při jisté schematizaci lze každé z uvedených vymezení spojit s určitým oborovým zázemím, v němž se pracuje s pojmem gender. První vymezení by tak bylo možné vnímat jako blízké kulturní antropologii, neboť zdůrazňuje roli symbolických představ [např. Mohanty et al. 1991], druhé sociologii, neboť podtrhuje význam sociálních institucí a praktického chodu společnosti [např. Kimmel 2000; Bourdieu 2000], a třetí psychologii, neboť se zaměřuje na jednotlivce a jejich vývoj [např. Unger 2001; Bandura & Bussey 1999]. Oborové přiřazení však není věcně podstatné. Uvádím jej proto, abych zvýraznila mnohoúrovňovost genderu a zároveň podtrhla pozitivita multidisciplinárních přístupů ke zkoumání genderové problematiky.

7 Níže v textu se ještě k otázce tělesnosti vrátím, a to v souvislosti se somatizací sociálních struktur. Proces somatizace ukazuje, jak úzce provázané a vzájemně se posilující jsou biologické a socio-kulturní faktory.

3.1.1. Instituce, interakce, identita – tři úrovně genderového řádu

Víceúrovňovost genderu popisuje ve své teorii genderového řádu americký sociolog M. Kimmel [2000]. Kimmel ukazuje, že komplexnost a stabilita genderového řádu je dána provázaností tří úrovní, na nichž se gender realizuje. Teorii lze nazvat „3 I“, neboť jednotlivými úrovněmi jsou instituce, interakce a identita.

První je úroveň sociálních institucí, do nichž jedinec vstupuje, aniž by měl reálnou možnost je výrazně ovlivnit. Jedná se o ustálené sociální struktury, které jsou manifestovány prostřednictvím konkrétních organizací (např. škola). Jejich součástí je určitá představa o dominantně kulturně akceptovaných modelech femininity a maskulinity. Dnes existuje široký odborný konsensus, že lidé tvoří sociální struktury a zároveň jsou tvořeni sociálními strukturami [Giddens 1991]. Sociální struktury jsou zdrojem nátlaku a zdrojem příležitostí, které mohou stimulovat osobnostní vývoj jednotlivců [Bussey & Bandura 1999]. Například instituce rodiny je nepochybně lidský výtvar a bez lidí by neexistovala. Zároveň však platí, že široce sdílené a historicky podmíněné představy o povaze rodiny ovlivňují chování jednotlivců, kteří tak zajišťují životaschopnost této instituce napříč historickými epochami i různými kulturami.

Klíčové je, že maskulinita a femininita jsou konstruovány jako dichotomické entity vzájemně se vylučující, ale zároveň komplementární. Sociální instituce pak mají za cíl legitimizovat a reprodukovat toto pojetí, k čemuž využívají jak symbolické, tak praktické prostředky. Příkladem této úrovně je genderová segregace na trhu práce – tj. existence povolání, jež jsou ve společnosti vnímána jako spíše vhodná a typicky zastávaná ženami, nebo muži [např. Křížková 2009; Jarkovská et al. 2010]. S touto informací se jedinec seznamuje v průběhu socializace a nemůže ji ignorovat. V případě silné osobní motivace a podpory okolí se ale může ve své vlastní volbě pracovní dráhy rozhodnout je nezohledňovat a vydat se tedy do oblasti tradičně spojované s opačným genderem. Prosadit celkovou změnu nastavení trhu práce je však mimo možnosti jednotlivce.

Druhou úrovní v Kimmelově teorii genderového řádu představují interakce, tedy oblast vztahů a komunikace mezi konkrétními osobami. Do interakcí člověk vstupuje s tím, že o sobě i o druhých uvažuje jako o ženách, či mužích (vedle dalších charakteristik). Snažíme se dávat na-jevo neboli performovat svůj gender [Butler 1988] a od druhých čekáme potvrzení naší „čitelnosti“. Stane-li se tak, stávají se komunikační partneři zdrojem pro naši genderovou identitu. Pokud ale není náš gender pro druhé osoby snadno rozpoznatelný, může v interakci dojít k nedorozumění až konfliktu. Gender se zároveň podílí na našem pochopení komunikační situace. Druhé lidi vždy vnímáme jako ženy, či muže a v závislosti na tom očekáváme i produkujeme jiná komunikační témata i jiný komunikační styl [Fitch & Sanders 2013]. Například výzkum Jaye a Janschewitze [2008] prokázal, že ženy a muži se liší v míře užívaných vulgarismů, přičemž ta je rapidně vyšší v mužské homogenní skupině než ve skupině smíšené. Přítomnost žen tedy mění situační pravidla, jimiž se muži řídí při užívání verbální vulgarity.

Z tohoto i dalších příkladů odlišné komunikace mužů a žen vyplývá, že gender je jedním z faktorů, které determinují průběh interakcí mezi lidmi. Motivuje nás k tomu jednak potřeba rozumět situacím, do nichž se dostáváme, a jednak potřeba navazovat s druhými lidmi pozitivní vazby, které jsou zdrojem potvrzení správnosti našeho bytí. Jestliže gender jako organizační princip zcela chybí, stává se taková situace pro většinu lidí nesrozumitelná, a proto je jim v ní nepříjemně. Interakce dvou neznámých osob, z nichž u jedné není na první pohled možné určit gender (tj. nejsme si jistí, zda se jedná o muže, či ženu), většinou přináší pocity nejistoty. Není jasné, o čem a jak s daným člověkem komunikovat. Například jen hledání neutrálně znějících vět, v nichž se vyhneme jazykovému rodu, představuje nepříjemné úsilí. V takovém případě tedy komunikace vážne a obvykle rychleji končí. Pro genderově „nečitelnou“ osobu může být taková zkušenost, je-li opakovaná, potvrzením toho, jak důležité je performovat svůj gender zřetelně prostřednictvím oblečení, účesu, pohybu, mluvy atd. Není-li genderová zřetelnost přítomna, zvyšuje se riziko sankcí, jejichž krajní podobou je sociální izolace.

Na třetí úrovni je genderový řád tvořen identitou, která představuje vědomí sebe sama jako ženy, či muže u konkrétních osob. Většina lidí sebe sama prožívá a vnímá jako genderované bytosti, k čemuž je vybízí, až nutí okolní svět, který využívá gender jako klíčový organizační princip [Giddens 1991]. Se svojí genderovou příslušností následně spojují svá rozhodnutí o aktivitách, jimž se budou věnovat, a o přáních či hodnotách, o něž budou usilovat. Toto spojení má dva směry – jednak je genderová identita základem pro takové rozhodnutí (*Jsem žena, a proto...*) a jednak je genderová identita využívána zpětně k odůvodnění určitého rozhodnutí (*Udělala jsem toto, protože jsem žena.*). Právě potřeba potvrdit si svoji genderovou identitu a způsob, jakým ji v jednotlivých situacích realizujeme, je důvodem, proč dochází k hluboké genderovanosti mezilidských kontaktů, která byla popsána výše.⁸

Identita zahrnuje i vědomí vlastního těla, jež vnímáme jako výsostně osobní a individuálně specifické. V souvislosti s tím je třeba připomenout koncept somatizace od P. Bourdieu [2000]. Bourdieu ukazuje, jak v procesu socializace dochází k osvojování kulturních hodnot a norm nejen na mentální, ale i tělesné úrovni. Naše těla přizpůsobujeme prostředí, které je organizováno podle genderových i jiných principů (viz úroveň sociálních struktur), a našim představám o tom, jak by těla žen a mužů měla správně vypadat a projevovat se. Následně máme takto disciplinovaná těla tendenci používat jako důkaz „přirozené“ odlišnosti žen a mužů.

3.1.2. Genderové stereotypy

Jak vyplývá z popisu úrovní genderového řádu inspirovaného teorií M. Kimmela, gender má své projevy na společenské, interpersonální a individuální úrovni. Všechny tři se vzájemně posilují a ve svém důsledku formují genderový systém jako velmi stabilní a obtížně změnitelný.

8 Různým pojetím genderové identity a subjektivity, včetně jejich situačních omezení se budu věnovat v dalších částech textu.

Prispívá k tomu i povaha genderových stereotypů, které lze chápat jako symbolický nástroj udržování genderového řádu.

Pojem stereotyp je v sociálních vědách užíván ve významu souboru stabilních představ o určitém objektu, jež významně ovlivňují způsob, jakým je vnímán a hodnocen. Tímto objektem bývá nejčastěji určitá sociální kategorie, tj. osoby s jistým společným znakem, který lze snadno vnějškově rozeznat, například barva pleti, věk či gender.⁹ Představy spojované s touto sociální kategorií jsou generalizované na všechny její příslušníky, čímž může docházet k přehlížení individuálních specifík jedinců. Aronson a kol. definují stereotyp jako „zobecnění týkající se skupiny lidí, kde jsou určité charakteristiky připisovány naprosto všem členům skupiny bez ohledu na skutečnou rozmanitost, která mezi nimi panuje“ [Aronson, Wilson, Akert & Fehr 2012: 363].

Na intrapsychické úrovni je stereotyp paměťovou kategorií, jejímž obsahem je asociace mezi sociální kategorií a určitými charakteristikami [Hnilica 2010]. Stereotyp jako paměťová kategorie pomáhá jedinci organizovat vnímanou realitu a uvozovat ji do souvislostí s dřívějšími zkušenostmi a znalostmi. Protože se obvykle stereotypy týkají sociálních kategorií, mají vliv na budování skupinové příslušnosti a sociální identity [Tajfel 2010]. Na základě stereotypů lze snadno identifikovat cizí skupiny a díky tomu lépe vymezit hranice skupiny vlastní. Navíc stereotypy týkající se cizích skupin (heterostereotypy) mají tendenci být méně diferencované a negativnější než stereotypy týkající se vlastní či pozitivně referenční skupiny (autostereotypy).¹⁰ Na interpersonální úrovni představuje

9 Sociální kategorie je v sociálních vědách označení pro osoby, které sdílejí určitou sadu shodných či obdobných znaků, na jejichž základě jsou rozpoznávány okolím. Mezi osobami ale nemusí existovat osobní vazby (pokud existují, lze použít označení sociální skupina). Sociální kategorie je výsledkem kognitivní kategorizace, která představuje bazální mentální proces lidské psychiky. Prostřednictvím kategorizace jedinec získává orientaci v sociální realitě tím, že jednotlivé prvky přiřazuje k nadřazeným kategoriím se společnými znaky. Kategorizace tedy přispívá k tzv. mentální ekonomii – šetří energii a čas při poznávání reality.

10 Aplikaci konceptu autostereotypů a heterostereotypů do oblasti genderových vztahů se budu věnovat níže.

stereotyp jeden z mechanismů, kterými je ve společnosti udržován informační i strukturální konsenzus. Stereotypy jsou široce přítomné soubory představ, jež si jedinec nejčastěji osvojuje přijetím od druhých. Následně je tedy s druhými osobami sdílí a na jejich základě s nimi snadněji komunikuje. Neznalost či neakceptace určitého stereotypu může vést ke komunikačním neshodám.

Jak bylo uvedeno, stereotypy předpokládají, že určitá sociální kategorie vykazuje určitou sadu charakteristik. Pokud se jedná o nepravdivé a/nebo nemístně generalizované spojení sociální kategorie a určitých charakteristik, je zřejmé, že se jedná o stereotyp, který brání přiléhavému poznání sociální reality. Ovšem pokud se lidé domnívají, že spojení mezi sociální kategorií a charakteristikami je platné, pak jej považují za správný, přiléhavý popis sociální reality.¹¹ I v rámci vědeckých interpretací se můžeme setkat s tím, že souběh charakteristik bývá interpretován jako důkaz, že se nejedná o stereotypy, nýbrž o přesné zachycení reality¹² [Bigler & Liben 2007]. To je však obvykle zavádějící interpretace. Stereotypy jsou totiž nejvíce spojovány se skupinami, o nichž lidé mají relativně málo informací, takže souběh charakteristik je pouze iluzorní. Navíc stereotypy nejsou primárně vyvozovány z pozorované reality, ale naopak toto pozorování řídí. Důkazem pro to je, že lidé obvykle vůbec neprověřují, zda existuje vazba mezi sociální kategorií a některými charakteristikami, které jsou a priori vyloučeny jako irelevantní (v případě genderových kategorií například barva očí).

11 Důležitým aspektem stereotypů je jejich negativní konotace. Označit určitý typ úsudku za stereotypní obvykle znamená, že upozorňujeme na jeho nesprávnost a zjednodušení. Zajímavé ovšem je, že toto negativní hodnocení stereotypního myšlení se nevztahuje na oblast přemýšlení o ženách a mužích. Tam jsou naopak stereotypy označovány vznešeně za „pravdy o ženách a mužích“ většinou považovány za správné a přesné.

12 Bourdieu [2000] v tomto směru ukazuje na význam anatomických rozdílů, od nichž se odvíjí tzv. cirkulární kauzalita mezi pozorováním, somatizací a naturalizací. Protože sociálně podmíněné (vizuální) vnímání konstruuje anatomické rozdíly jako základní a přirozené, používá je zpětně k ospravedlnění správnosti takového vnímání.

Síla stereotypů roste, je-li v nich zahrnut rozměr přirozenosti [Nagel-Docekal 2007]. Výzkumy zabývající se stereotypy ukazují, že lidé předpokládají existenci silnějších rozdílů mezi kategoriemi, pokud je definují na biologické bázi [Hoffman & Hurst 1990]. Odkaz na přírodu dané a tedy univerzálně platné spojení určitých charakteristik s určitou kategorií osob zvyšuje pravděpodobnost, že stereotyp nebude rozporován jako sociální konstrukt (který by na rozdíl od přirozených fenoménů bylo možné změnit). V případě genderu je spojení s přírodou a přirozeností obzvláště silné, neboť nasedá na pohlavní biologické odlišnosti ženských a mužských těl. Podobně silné jsou, respektive byly stereotypy týkající se rasy. Jak uvádí Susan Gelman [2003], některé sociální kategorie více než jiné tendují k esencialismu, což mimo jiné vede k tomu, že jsou s nimi asociovány další nevnímané charakteristiky, které podtrhují přirozenou podobnost uvnitř dané kategorie. V případě rasových stereotypů se jednalo například o představu, že běloši a černoši mají odlišný typ krve.

Genderové stereotypy jsou jedním z mnoha typů stereotypů, které lze v naší společnosti identifikovat. Vyjdeme-li z výše uvedených informací o stereotypech obecně, lze konstatovat, že genderové stereotypy představují ve společnosti široce sdílenou a generalizovanou představu o tom, jaké charakteristiky nesou ženy a jaké muži. K jednotlivým osobám je přístupováno prizmatem těchto zobecněných představ a očekává se, že nesou určité psychické vlastnosti, schopnosti, chování, zájmy atd. Protože jsou genderové stereotypy kulturně podmíněným konstruktem, mění svůj obsah napříč různými společnostmi. Aktuální výzkumy ze zemí euro-americké proveniencí ukazují následující společné jmenovatele genderových stereotypů:¹³ muži jsou asociováni zejména s fyzickou silou, racionalitou, dominancí, orientací na technické oblasti, zatímco ženy jsou

13 V tomto významu jsou genderové stereotypy popisy genderových rolí. Femininní a maskulinní role je specifickým případem sociální role. V sociologii a sociální psychologii je sociální role (respektive genderová role) chápána jako chování očekávané od člověka v určité sociální pozici. Sociální role je vždy vztahová a komplementární (tj. jedna role je smysluplná jen ve spojení s rolí doplňující).

asociovány s fyzickou krásou, afektivitou, submisivitou, orientací na vztahy [Diekman & Eagly 2000; Prentice & Carranza 2002].

Jak je z výčtu patrné, maskulinita a femininita jsou vymezovány ve vzájemné vazbě.¹⁴ Jednotlivé charakteristiky tvoří pomyslné dvojice, například submisivita a dominance, rozum a cit, neživá technika a živé vztahy atd. Stereotypy předpokládají u těchto dichotomních dvojic vzájemně se vylučující vztah, tj. je-li jedna charakteristika spojena s maskulinitou, pak druhá musí být asociována s femininitou, a opačně. Kromě toho ale dvojice charakteristik je kulturně formována jako celek, v němž pro další svébytné charakteristiky již není místo. Uvažujeme-li tedy například dominanci a submisivitu, nelze si představit třetí charakteristiku (a tedy třetí sociální kategorii vedle maskulinity a femininity), která by se vztahovala ke stejné dimenzi. Americká kognitivní psycholožka Carol Martin a její tým k tomu dodávají: „Protože (v případě genderu) existují pouze dvě vzájemně se vylučující skupiny (alespoň v laických přesvědčeních), předpoklad skupinových rozdílů je extrémní. Lidé uvažují tak, že pokud ženy mají určité charakteristiky, pak muži tyto charakteristiky nejspíš nemají (a naopak)” [Martin et al. 1995: 1469].

Z toho vyplývá, že genderové stereotypy představují femininitu a maskulinitu jako odlišné, ale přitom vzájemně komplementární. V rovině interakcí mezi muži a ženami je pak tato komplementarita založena na sexualizaci. Předpokládá se, že ženy a muži jako kategorie jsou k sobě přitahovány biologicky danými sexuálními touhami [Fausto-Sterling 1992]. Tím se prohlubuje rozměr přirozenosti a univerzálnosti v genderových stereotypech. Je-li sexualizace bazálním nastavením vztahů mezi genderovými kategoriemi, pak každý konkrétní vztah mezi ženou

14 Výzkumy docházejí k závěru, že při hodnocení genderových kategorií existuje určitá vnitřní ambivalence. Langford a Mackinnon [2000] identifikovali v hodnocení dvě dimenze. Jednou je mocenská hierarchie vztažená k aktivitě, která favorizuje muže. A druhou je evaluační hierarchie vztažená ke komunikaci, která favorizuje ženy. Podobně na vnitřní heterogenitu postojů k genderovým kategoriím upozorňují ve svém výzkumu Prentice a Carranza [2002]. Tyto konkrétní nálezy jsou navíc v souladu s odlišováním hostilního a benevolentního sexismu [Glick & Fiske 2001, 2004].

a mužem, který se tomu vymyká, je třeba speciálně vyjednat a opakovaně obhajovat. Veřejná obhajoba přátelství mezi dvěma muži či mezi dvěma ženami není vyžadována, ale vůči přátelství mezi ženou a mužem existuje stále zpochybňování, zda vztah nemá romantický až sexuální rozměr, a tedy potřeba osob angažovaných ve vztahu se k povaze přátelství vyjadřovat. Jak uvidíme v analýze vztahů v dětském kolektivu (viz kapitola 8.), nutnost vyjednávání nadstandardních kontaktů mezi chlapcem a dívkou před zbytkem kolektivu ve smyslu normalizace neromantického (nesexualizovaného) vztahu je relativně častá.

Vedle dichotomizace a komplementarity je klíčovým atributem genderových stereotypů homogenizace kategorie žen a kategorie mužů. Kategorie jsou koncipovány jako od sebe vzdálené a přitom vnitřně si podobné. Předpokladem homogenizace je generalizace, v jejímž důsledku dochází k připsání určité sady charakteristik jednotlivým osobám patřícím do dané sociální kategorie a současně k přehlížení jejich specifických charakteristik. Na stereotypech založená představa ženy a představa muže reprezentuje pomyslný průměr dané populace, přičemž rozptyl v rámci populace je uvažován jako velmi malý. Rozdíly mezi osobami uvnitř jedné sociální kategorie se marginalizují, takže vzniká představa o velké vzájemné podobnosti mezi různými ženami a mezi různými muži. A zároveň rozdíly mezi oběma sociálními kategoriemi, které reprezentuje pomyslný „průměrný muž“ a „průměrná žena“ se zvětšují, takže vzniká představa o velké odlišnosti mezi nimi. Oba mentální procesy (marginalizace rozdílů uvnitř kategorie a zvětšování rozdílů mezi kategoriemi) slouží k posílení existujícího třídění, které nám poskytuje jasnou orientaci v sociální realitě plné žen a mužů. Toto třídění je však v mnoha směrech falešné. Reálně si jsou totiž lidé náležejících do genderových kategorií mnohem podobnější, než lze na základě genderových stereotypů předpokládat [Hyde 2005]. Zároveň platí, že rozdíl mezi jednotlivými ženami je značný, stejně jako jejich vzdálenost od pomyslné „průměrné či typické ženy“. Totéž platí o mužích. Rozdílnost „průměrného muže“ a „průměrné ženy“ je ve většině sledovaných charakteristik menší než rozdílnost mezi různými ženami a mezi různými muži. Jinými slovy, genderové stereotypy

vedou k homogenizaci uvnitř kategorií, která zastírá skutečnou variabilitu mezi lidmi.¹⁵

3.1.3. Variabilita a stereotypy

Předchozí úvaha je do značné míry teoretická. Je možné a nutné vůči ní vznést logickou výhradu: *Pokud je variabilita mezi skutečnými ženami a muži tak velká, znamená to, že genderové stereotypy vyzdvihující pouze určitou úzkou podobu maskulinity a femininity nemají žádný reálný vliv.* Výhrada je ovšem platná jen částečně. Jedním protiargumentem je, že genderové stereotypy mohou redukovat přirozeně vysokou variabilitu mezi lidmi tak, že její výsledná míra je menší, než by odpovídalo stavu bez vlivu stereotypů. Hypoteticky tak srovnáváme dispozice jako potenciál, s nímž se člověk narodí a do něhož ještě nezasáhly socio-kulturní vlivy, a strukturu reálně rozvinutých schopností, dovedností a znalostí.

Některé psychologické diagnostické nástroje jsou zaměřeny spíše na měření vrozených dispozic (problematičnost konceptualizace takových testů nyní nechávám stranou), jiné na měření rozvinutosti schopností a úrovně budovaných znalostí či dovedností. Genderové analýzy výsledků získaných těmito typy nástrojů nejsou v plné shodě. Existuje však dostatečné množství důvěryhodných dílčích studií i rozsáhlých meta-analýz, které docházejí k závěru, že rozdíly mezi výsledky žen a mužů v obou typech nástrojů a zvláště v nástrojích zaměřených na dispozice jsou spíše malé či dokonce žádné. Vyústěním těchto výzkumů je tzv. hypotéza genderové podobnosti, jejíž autorkou je americká psychologka Janet S. Hyde

15 Zdůrazněme, že už vytvořené kategorie (stereotypy) jsou používány jako základní platforma při vnímání a poznávání nových jevů, a proto jakékoliv zkreslení, které existuje v původním pojetí kategorií (stereotypů), se dále reprodukuje a dokonce prohlubuje. Lidské vnímání má sklony k tomu, aby v realitě vyhledávalo takové informace, jež se jeví smysluplně. Smysluplnost je přitom do značné míry závislá na předchozích zkušenostech či na dosavadní představě o světě. To znamená, že stereotypy nás vedou k právě takovému nazírání na realitu, které existenci stereotypů potvrdí [Sabini 1995]. Jinými slovy, vidíme to, co si myslíme, že vidět máme, nebo co vidět chceme.

[2005, 2007]. Ke stejným závěrům docházejí i další autoři a autorky, například D. Epstein [1997], C. West a D. Zimmerman [1987] či S. Lindberg et al. [2010] aj.

Konkrétně J. Hyde provedla několik meta-analýz, ve kterých se rozhodla postupovat při testování výsledků žen a mužů opačným způsobem, než je obvyklé. Tradičně se testují rozdíly, avšak ona formulovala hypotézu o shodě výsledků, kterou ověřovala.¹⁶ V meta-analýze 46 meta-analýz různých psychologických charakteristik prokázala, že pouze v několika málo z nich existují signifikantní rozdíly mezi ženami a muži. Největší rozdíly byly prokázány v některých motorických dovednostech a v sexuální chování, v menší míře pak v agresi. Naopak matematické a verbální schopnosti, stejně jako asertivita a sebeúcta vykazovaly jen velmi malé rozdíly pod hranici významnosti¹⁷ [Hyde 2005]. Meta-analýzy výzkumů dětské, adolescentní a dospělé populace naznačují existenci určitých vývojových trendů [Hyde 2007]. Zatímco v nejmladší věkové kategorii jsou genderové rozdíly ve většině charakteristik nulové či jen velmi malé, postupně s věkem tyto rozdíly narůstají. To je interpretováno jako postupná senzitivizace vůči genderovým stereotypům, a tedy jako podpora tvrzení, že vrozené dispozice vykazují větší interindividuální variabilitu než následná úroveň výkonů žen a mužů [Powlisha 2002; Bussey & Bandura 1999]. Nalezené podobnosti mezi výsledky žen a mužů odporují běžnému pohledu prostřednictvím genderových stereotypů, který naopak zdůrazňuje velkou rozdílnost obou skupin v mnoha různých oblastech.¹⁸

Druhým protiargumentem proti kritické tezi o omezeném vlivu stereotypů na realitu je, že přenos genderových stereotypů do konkrétních

16 Přesný postup použitý při meta-analýze obsahuje uvedený text [Hyde 2005].

17 V matematických schopnostech tvoří výjimku vizuospaciální dovednosti, v nichž chlapci/muži dosahují signifikantně lepších výsledků [Halpern et al. 2007].

18 Americká kulturoložka Debbie Epstein [1997] v tomto směru kritizuje i některé z předních teorií týkající se genderového vývoje, které se neúměrně koncentrují na to, že dívky a chlapci jsou ve svém psychologickém vybavení zásadně odlišní. Příkladem je teorie genderových aspektů morálního vývoje americké psycholožky Carrol Gilligan. Podle Epstein takové teorie paradoxně posilují genderovou polarizaci a stereotypy.

životů neprobíhá mechanicky, nýbrž zprostředkovaně a se zapojením řady dalších faktorů. Pokud si tedy jedinec uvědomuje existenci genderových stereotypů, neznamená to, že jejich tlak automaticky cítí také vůči sobě a že mu podléhá. Kombinace s jinými sociálními znaky (věk, rasa, sociální původ atd.) a s osobnostní výbavou může vytvářet specifickou konstelaci, v níž se jedinec vlivu stereotypů může bránit. Ovšem odmítání stereotypů může být identitně náročné, neboť v jeho pozadí stojí riziko sociálních konfliktů až izolace (viz výše rovina interakcí v genderovém řádu).

3.2. Genderová socializace

Tématem, které propojuje sociologický a psychologický pohled na genderovou organizaci společnosti, je proces socializace. Socializace je zastřešující pojem pro takové typy učení, jejichž prostřednictvím si člověk osvojuje hodnoty, normy a vzorce chování, které jsou obvyklé v dané společnosti. Výsledkem socializace je tedy interiorizace těch socio-kulturních faktů, díky nimž člověk rozumí realitě, která ho obklopuje, a dosahuje základní míry porozumění s druhými. To mu umožňuje, aby byl začleněn do společnosti a/nebo subkultury. Standardní na jedince orientované vymezení socializace jako procesu, v němž vrůstá do společnosti, je však třeba doplnit druhým aspektem. Ten je spojen s organizací společnosti jako celku. Jak upozorňuje Hannah Arendt [1994] a další, proces socializace zajišťuje konsenzus a kontinuitu společnosti. A tudíž při hypotetické představě absence procesu socializace dojde ke společenskému rozpadu, neboť aktuálně mezi lidmi nebude panovat alespoň základní sdílení kulturních obsahů, které jim dovolují komunikovat a společně vytvářet nové sociální i hmotné produkty, a dále nebude zajištěna mezigenerační transmise těchto kulturních obsahů.

Z klasických teoretických přístupů k socializaci [např. Mead & Mind 1934; Parsons & Bales 1956] lze vyvodit, že tento proces slouží k rozvoji tří základních skupin charakteristik. První jsou charakteristiky druhové, tj. takové, které náležejí k lidskému druhu a s jejichž potencialitou se lidé rodí. Následně je třeba procesu socializace k tomu, aby se tento lidský

potenciál rozvinul. Příkladem lidských druhových charakteristik závislých na procesu socializace je osvojení si jazyka a řeči. Druhou skupinou jsou charakteristiky kulturně specifické, jejichž podoba se liší v závislosti na konkrétní společnosti, v níž socializace probíhá. Na této rovině slouží socializace k osvojování obsahu sociálních rolí a komunikačních pravidel platných v dané kultuře, bez nichž není možné dosáhnout porozumění mezi jedinci. Třetí skupina charakteristik je spojena s psychologickou podstatou člověka, který není schopen bez procesu socializace nahlížet sám na sebe jako na samostatnou osobnost oddělenou od druhých a mající vlastní vědomí, které umožňuje sebereflexi. Hypotetické rozlišování uvedených tří skupin socializačních výstupů vyrůstá zejména z kazuistických studií tzv. vlčích dětí, jež nebyly socializovány v lidském společenství, a dále ze srovnávacích interkulturních studií, z nichž se vyjevují společné a specifické znaky osob socializovaných v různých typech společností.

Jak vyplývá z uvedeného popisu, proces socializace má širokou působnost. Jeho součástí je osvojování si představy o genderovém řádu a budování vlastní maskulinity či femininity.¹⁹ Je-li účelem procesu socializace akceptace společenského uspořádání jednotlivci (a tím zajištění konsenzu a kontinuity společnosti) a je-li společnost uspořádána mimo jiné na základě genderu, pak nutným aspektem celkového procesu socializace je i socializace genderová. Jejím účelem je naplňování tří úrovní genderového řádu tak, jak byl výše popsán s odvoláním na M. Kimmela [2000]. Genderová socializace tedy slouží k následujícím účelům:²⁰

- 19 Důležité je zdůraznit, že genderová socializace je zahájena v okamžiku, kdy dítě začíná vnímat: „*Socializace dítěte směrem k odpovídající chlapecké či dívčí roli má své počátky prakticky v okamžiku narození. Dochází k ní daleko předtím, než si dítě začne uvědomovat svoji identitu a daleko předtím, než se u dítěte mohou vyvinout jakékoli vnitřní motivy k jejímu přijetí*“ [Janošová, 2008: 91]. Některé výzkumy dokonce naznačují, že odlišné socializační stimuly přicházejí ještě před narozením dítěte.
- 20 Genderovou socializaci akcentují proto, že se vztahuje k tématu představovaného výzkumu. Neznamená ale redukci procesu socializace. Funkční proces socializace se vztahuje k celkovému uspořádání společnosti, v němž je gender jedním, ale nikoliv jediným třídícím znakem.

1. k poznávání a akceptaci sociálních institucí zakládajících genderovou polarizaci,
2. k osvojování komunikačních pravidel vztahujících se k genderovým kategoriím,
3. k formování genderové identity jako vlastní pozice v genderované sociální realitě.

Pokud jedinec poznává genderový řád, prohlubuje si svoji schopnost rozlišovat ženy a muže a očekávat od nich odlišné projevy v závislosti na obsahu genderových rolí. Toto poznání pomáhá nejen lépe se orientovat v okolí, ale také budovat a přijímat své vlastní místo v genderovém řádu. Tyto procesy mají dvě stránky – kognitivní a afektivní. V rámci první vzniká samotná informační základna pro orientaci v sociální realitě, v rámci druhé jsou informace doplňovány o emoce a rozšiřují se na pozitivní či negativní postoje. Obě roviny jsou v mnoha směrech propojené. Jednotlivé psychologické teorie genderové socializace se liší v tom, které z rovin přikládají větší význam a jaký typ propojení mezi nimi vidí. V další kapitole dominantní teorie představím podrobněji.

Před tím ale považuji za nutné uvést několik obecně platných poznatků o vztahu mezi kognicí a emocemi, které mají implikace pro teorie genderové socializace. Člověk si své emoce vytváří na základě toho, co o určitých objektech ví, ale zároveň je svými emocemi motivován pro to, aby poznával přednostně či specifickým způsobem určité objekty [Markus & Kitayama 1991]. Samotný proces poznávání a následně dosažení poznání vzbuzuje v člověku určité emoce (např. radost z porozumění problémové situaci). Významné emoce jsou generovány v souvislosti s poznáním sebe sama a své vlastní pozice. Jak kognitivní, tak emocionální obsahy genderové socializace nabývají vědomých a neuvědomovaných podob.

3.2.1. Teorie genderové socializace

Pojem socializace je vlastní sociální psychologii a sociologii. Na poli kognitivní psychologie je však zastoupen řídce. Nahrazuje jej spíše termín

vývoj, který je mu významově blízký. Jak vyplývá z výše uvedeného vymezení, socializace je založena na interakcích jedince a okolí, jejichž prostřednictvím dochází k osvojování hodnot a norem. Stejně tak i vývoj předpokládá interakce s okolím člověka. Na rozdíl od pojmu zrání, které odkazuje výhradně k biologicky podmíněným změnám, pojem vývoj je v psychologii dominantně užíván ve smyslu změn kvalitativní a kvantitativní povahy, jež vyplývají z prolínání biologicky ukotvených mechanismů a socio-kulturních vlivů [Langmaier & Krejčířová 2007]. Absence či naopak zvýšený výskyt stimulace z vnějšího prostředí tak může ovlivňovat tempo vývoje jedince nebo jej může vychylovat určitým směrem. To znamená, že vývoj neprobíhá v univerzálně platných etapách s pevnou délkou a obsahem, nýbrž se může v řadě parametrů lišit v závislosti na konkrétním socio-kulturním kontextu (a osobnosti, s nímž tento kontext interaguje).

Vývoj chlapců a dívek je na poli ontogenetické psychologie tradičně studovaným tématem, a proto existuje velké množství teoretických přístupů, které se jím zabývají. Ty můžeme rozdělit podle toho, na jaký mechanismus, který odlišuje dívčí a chlapecký vývoj,²¹ kladou důraz. V návaznosti na to tedy můžeme rozlišovat biologické, sociologické a psychologické teorie, jež lze ve stručnosti charakterizovat takto:

- Biologicky orientované teorie [např. Buss 1995] kladou především důraz na reprodukci, která zakládá jednak bazální rozdíly v psychickém i sociálním fungování žen a mužů a jednak je primárním motorem lidského vývoje. Společným jmenovatelem těchto teorií je upřednostňování obecných evolučních principů nad aktuálními socio-kulturními vlivy a nad interindividuální variabilitou.
- Sociologicky orientované teorie kladou důraz na působení vnějších životních podmínek. Předpokládají, že vývoj dívek a chlapců je primárně určován sociálními strukturami, které je obklopují a kterým se

21 Zde užívám pojem vývoj dívek a chlapců proto, že některé z níže představených teoretických přístupů nevycházejí z konceptu gender (coby socio-kulturně utvářené maskulinity a femininity). V jejich pojetí je tedy ústředním pojmem pohlaví [Buss 1995].

- děti musí do značné míry přizpůsobovat. Ačkoliv se dílčí teorie zařaditelné do této skupiny liší tím, jakou míru autonomie vůči kultuře jedincům přiznávají, a tedy jak velký akcent kladou na interakce mezi jedincem a okolím, vždy se více či méně upřednostňuje vliv externích okolností [srov. Lindsey & Christy 2011]. Z toho vyplývá, že kritizovanou slabinou těchto přístupů je tendence k přílišnému zesilování vlivu genderových rolí (na úkor genderové identity), a tedy k homogenizaci osob náležejících v určité kultuře ke stejné sociální kategorii.
- Psychologicky orientované teorie staví do popředí intrapsychické procesy. Jednotlivé přístupy se silně liší v tom, jaký typ procesů pokládají za determinující. Protože psychologicky orientované teorie tvoří zázemí výzkumu, kterému se věnuje tato práce, představím je podrobněji.

Americká psycholožka Vicki Helgeson [2012] považuje za klíčové tři psychologické teorie genderového vývoje či genderové socializace: teorii genderových rolí, kognitivně-vývojovou teorii a teorii genderových schémat. Podobná třídění používají i C. Renzetti a D. Curran [2003] či A. Oakley [2000], ovšem s tou výjimkou, že připojují navíc i identifikační teorii vycházející z psychoanalýzy. Podobné třídění psychologických teorií používají také Kay Bussey a Albert Bandura [1999], kteří ovšem svoji typologii staví na dvou parametrech. Prvním je mechanismus, jímž je zajištěno začleňování jedince do genderované reality. Zjednodušeně lze za krajní póly označit na jedné straně mechanismy, které za primární považují vztahy s druhými osobami, a na druhé straně mechanismy, které zdůrazňují kognitivní uchopení reality. Druhým parametrem je časové určení těžiště genderového vývoje v ontogenezi. Těžiště je buď položeno úzce do raného dětství (od kojeneckého po předškolní období), nebo je naopak rozprostřeno do celého dětství a dospívání, respektive zahrnuje celý život.

Ve výkladu vývoje dívek a chlapců často figurují teorie náležející k hlubinně-psychologickému paradigmatu. Jedná se o teorie spíše historického významu, jež bývají četně kritizovány zejména za absenci vědeckého prokázání jejich platnosti [např. Butler 1990a]. Přestože ve výzkumu, kterému se věnuje tato práce, nebyl aplikován psychoanalytický pohled, stručně teorii představím. Nekladu si však ambici podrobného seznámení se všemi nuancemi psychoanalytického přístupu, nýbrž se naopak soustředím pouze na jeho hlavní principy, které dále dovolí porovnání s ostatními teoriemi. Důvodem, proč se psychoanalýze vůbec budu (byť ve stručnosti) věnovat, je především to, že v ní shledávám některé obdobné rysy jako v teorii sociálního učení, která však obvykle bývá stavěna vůči psychoanalýze do přímého protikladu.

Tradiční Freudova teorie vývoje chlapců a dívek klade důraz na tělesné rozdíly a jejich uvědomění, k němuž děti docházejí na přelomu análního a falického období (tj. kolem třetího roku života). V důsledku toho, že děti identifikují penis jako rozlišující znak mezi dívčím a chlapeckým tělem, se nastartuje tzv. kastrální úzkost a závist penisu, jež nadále provázejí muže a ženy po celý život a jsou jedním z významných zdrojů vědomé i nevědomé motivace chování [Person & Ovesey 1983]. Kastrální úzkost představuje permanentní obavu chlapců a mužů z potenciální ztráty jejich penisu, která hrozí zejména od silnějších mužů. Naopak z přítomnosti penisu vyplývá přínaležitost k mužům a mužství, které je hodnotnější (vývojově vyšší) formou lidského bytí. Penis je tedy symbolem síly a dominance, zatímco jeho absence vede ke slabosti a podřízenosti. Kastrální úzkost motivuje chlapce a muže, aby zdůrazňovali svoji odlišnost od žen a aby se identifikovali se silnými muži (spolu s odmítáním slabých, nedostatečně maskulinních mužů). Na straně dívek, které si uvědomí, že jejich tělu chybí penis a zároveň akceptují jeho významnost, pak vzniká závist penisu jako komplementární jev vůči kastrální úzkosti. V důsledku závisti penisu dívky a ženy celoživotně trpí pocitem méněcennosti vůči mužům. Závist je rovněž motivuje k tomu, aby

si zprostředkovaně penis přivlastnily tím, že se provdají a že budou mít děti-syny. Prostřednictvím svého muže a svého syna tak ženy mohou částečně kompenzovat vlastní nedostatečnost.

Aby se muži i ženy mohli co nejlépe vyrovnat s vlastními nedostatky v podobě absence penisu a obavy z jeho ztráty, musejí být schopni přiměřených sociálních interakcí, a to v mezích daných společenským řádem. Je tedy nutné se naučit chovat jako „správná“ žena a „správný“ muž, neboli jinými slovy osvojit si genderové role platné v dané kultuře. Tento proces je zahájen a probíhá nejintenzivněji ve falickém období (tj. v předškolním věku). Podle Freuda [1924, podle Person & Ovesey 1983] je pro zdravý vývoj v tomto období typický tzv. oidipovský a Elektřin komplex. V rámci něho se děti začínají orientovat na vztah s rodičem opačného pohlaví. Chlapci prožívají romanticky laděný vztah k matce, kterou touží ochraňovat jako svoji partnerku. Potenciálním sokem je však pro ně otec, je muž matka aktuálně patří. Chlapec motivován kastracní úzkostí se obává s otcem o matku soupeřit, neboť si uvědomuje jeho větší sílu. Namísto konfliktu tak mezi synem a otcem vzniká spojenectví. Chlapec odkládá svoji touhu po matce do budoucna a identifikuje se s otcem, který pro něj reprezentuje úspěšného muže. V dalším období se tedy chlapec snaží otci připodobnit a učí se projevovat jako on, aby ve své dospělosti mohl být stejně úspěšný, což znamená především být ve vztahu s tak atraktivní ženou, jako je jeho matka. Oidipovský komplex je tedy primárně mechanismem sociálního učení, které vede k transmissi genderových rolí.

Vývoj na straně dívek je komplikovanější, neboť Elektřin komplex je podle Freuda zatížen ženskou méněcenností. Základní konstelace chlapeckého i dívčího komplexu je shodná – dívka rovněž začne pocíťovat přitažlivost vůči svému otci a následně se identifikuje s matkou. Motivací k tomu však není primárně obava ze ztráty něčeho cenného, nýbrž naopak blízkost v tom, co dceři i matce chybí. Dívka si uvědomuje jako svoji slabinu absenci penisu a rovněž rozeznává, že ji toto spojuje s ostatními ženami. Těch si ovšem nevází (na rozdíl od chlapce, který respektuje otce a podobné muže jako silné a dominantní). Cítí se s nimi podobná, avšak nikoliv pozitivně, takže identifikace dcer s matkami má jiný, slabší

základ. Zároveň však dívka u matky rozeznává strategie, jimiž lze závisť penisu kompenzovat, a to zejména prostřednictvím vztahu s mužem. Proto, aby dívka v budoucnu dokázala rovněž vstoupit do vztahu s mužem tak atraktivním, jako je její otec, se snaží učit být tak dobrou ženou, jako je její matka.

V původním Freudově pojetí byla velmi zdůrazňována asymetrie mezi femininitou a maskulinitou. To spolu s důrazem na tělesnost rozdílů a nedostatkem výzkumných důkazů bylo hlavním obsahem kritik [např. Butler 1990a; Stewart & McDermott 2004]. Na některé z výhrad reagovaly teorie náležející k hlubinnému paradigmatu. Kulturní psychoanalýza rozšířila rozdílů v tělesné stavbě žen a mužů o symbolickou úroveň. Zdůrazňovala, že v závisti penisu a kastracní úzkosti nejde primárně o vztah k tělesnému údu, nýbrž o vztah k sociálnímu statusu, který reprezentuje. Na Freuda navazující teorie a neopsychoanalytické teorie oslabily roli kastracní úzkosti a závisti penisu tím, že zdůrazňovaly význam ryze ženských specifík, jako je možnost rodit děti či kojít, jež mohou naopak vzbuzovat závist mužů vůči ženám [Helgeson 2012; Person & Ovesey 1983]. Podstatná část autorek a autorů hlásících se k psychoanalýze od poslední třetiny 20. století vnímá původní Freudovo pojetí jako problematické a při zachování pudu a nevědomí jako ústředních kategorií více zdůrazňují úlohu aktuálních kulturních podmínek i jejich potenciální změnu.

Příkladem je teorie genderového vývoje a mateřství Nancy Chodorow [1999], podle níž je vývoj chlapců a dívek odlišný v důsledku toho, že společenské nastavení péče o děti v prvních letech života diktuje povinnost, aby hlavními a často jedinými pečovatelkami byly ženy. Děti tedy postrádají kontakt s otci-muži, což při vstupu do falického období znamená pro chlapce chybějící příležitost k nacházení vzorů pro identifikaci. Chlapci sice odmítají matky a jejich ženství, ale postrádají jiný pozitivní vzor, k němuž by se mohli vztahovat. Jejich vývoj je tak zatížen emocionální plochostí na rozdíl od vývoje dívek, které naopak mohou trpět permanentním spojením s matkami, což vede k nedostatečnému osamostatnění.

Druhá standardně zmiňovaná teorie genderového vývoje pracuje s konceptem sociálního učení. V nejstarším behavioristickém pojetí bylo k sociálnímu učení přistupováno značně mechanisticky jako k jedinému nástroji utváření osobnosti člověka. Jedinec byl vnímán jako pasivní příjemce podnětů z vnějšího prostředí a nebyla zvažována jeho aktivní úloha při jejich vyhledávání a interpretaci, do níž by se promítaly jak osobnostní rysy, tak dosavadní biografické zkušenosti a motivy. Postupně však bylo toto pojetí upravováno směrem k většímu zapojení vnitřních faktorů [Bandura 1977]. Prostřednictvím sociálního učení se jedinec učí novým vzorcům chování a šířeji způsobům vztahování se ke světu, a to na základě interakce s vnějším prostředím. Tradičně jsou rozlišovány dva základní typy sociálního učení – posilování a identifikace.

První typ bývá označován nejen jako posilování, ale také podmiňování či modelování. Jedná se o rozšiřování repertoáru chování na základě reakcí druhých osob na aktuální projevy učícího se jedince. Dítě produkuje určité chování, na něž reagují lidé v jeho okolí, a to buď pozitivně, takže chování je oceňováno, nebo naopak negativně, takže chování je odmítáno. Frekvence oceňovaného, odměňovaného chování roste, zatímco odmítané chování je inhibováno [Bandura 1977]. Nutným předpokladem tohoto procesu je, že učící se jedinec považuje reagující osoby za osobně významné a dále že obě strany mají shodnou interpretaci použitých odměn a trestů (tj. odmítající reakce musí být vnímána negativně jako trest). Mnoha experimenty bylo prokázáno, že obdobný mechanismus platí také pro observační učení, kdy dítě pozoruje reakce okolí na projevy produkované jinou osobou a vysuzuje z toho závěr o žádoucím a nežádoucím chování [Bandura 1977, 1999].

Druhým typem sociálního učení je identifikace a nápodoba. Jejich společným jmenovatelem je vztahování se k druhé osobě jako ke vzoru, ovšem oba podtypy se liší v hloubce vztahu. V případě identifikace se jedná o plné ztotožnění a touhu být druhému člověku ve všech ohledech podobný, zatímco nápodoba se týká jen oceňování určité stránky

druhého člověka. Za vzor bývá vybírána osoba, k níž máme pozitivní vztah. Proto významnou roli sehrávají emoce, díky kterým je efektivita tohoto učení velmi vysoká. V rámci genderové socializace dochází k identifikaci s osobami, jež náležejí ke stejné genderové kategorii. Od nich se pak dítě učí genderově přílehlavým projevům. Toto pojetí je vlastní také psychoanalytické teorii, která však za spouštěč identifikace pokládá víceméně biologicky podmíněný oidipovský a Elektrín komplex [Person & Ovesey 1983]. Díky němu startuje automatické spojení malého chlapce a jeho otce, respektive malé dívky a její matky. Psychoanalýza tedy předpokládá podobně jako rané teorie sociálního učení, že děti si k identifikaci vybírají téměř výhradně osoby stejného genderu. To však novější výzkumy nepotvrzují. Ty naopak ukazují, že děti při volbě vzorů sledují více parametrů, mezi nimiž je velmi důležitá nejen podobnost se sebou (což implikuje genderově-konzistentní volbu), ale také moc, kterou disponuje zvolená osoba. Vzhledem k asymetrickému vztahu mezi feminitou a maskulinitou jsou osobami s mocí častěji muži než ženy [Jacklin & Reynolds 1993; Bussey & Bandura 1999; Kimmel 2000], což v případě dívek znamená zvýšenou volbu genderově nekonzistentních vzorů. Mnoho studií prokázalo, že dívky nejsou za takovou volbu svým okolím sankcionovány tak silně jako chlapci, pokud se projevují genderově atypicky [např. Powlishta 1995; Zosuls et al. 2011].

Teorie sociálního učení dobře koresponduje s teorií sociálních rolí. Okolí totiž reaguje na produkované chování v závislosti na svém očekávání toho, jak by se měl jedinec zastávající určitou sociální pozici projevovat [Wood & Eagly 2002]. To znamená, že východiskem je představa o obsahu sociálních rolí, které jsou spojovány s daným jedincem. Genderové role jsou specifickým případem sociálních rolí. Jedná se o chování očekávané od osob, jež jsou vnímány jako ženy, či muži. Pokud se člověk neprojevuje v souladu s genderovými rolemi, jsou reakce okolí převážně negativní, odmítavé. Jak vyplývá z teorie sociálního učení, výskyt odmítaného a trestaného chování se postupně snižuje. Výjimku tvoří situace, kdy reakce okolí nejsou pro učící se osobu jasně čitelné a srozumitelné, a situace, v nichž odmítavé reakce přicházejí od „nevýznamných“ druhých

[oproti „významným druhým“, Mead & Mind 1934], případně také situace, ve kterých ignorování odmítavých reakcí slouží k jinému účelu v souvislosti s budováním identity.

Povědomí o genderových rolích tvoří platformu, od níž se odvíjejí reakce okolí na projevy dívek a chlapců. Zároveň se jedná o cíl procesu učení, neboť chlapci a dívky si mají prostřednictvím zpětných vazeb okolí toto povědomí vytvořit, respektive přijmout. Nakolik je sociální učení zaměřeno na osvojování si sociálních rolí asociovaných s určitými sociálními kategoriemi, závisí na uspořádání společnosti či subkultury. Americké psychologičky R. Bigler a L. Liben [2007: 165–166] ukazují, že psychologická významnost existence určitých sociálních kategorií roste za následujících okolností: a) sociální kategorie jsou percepčně odlišné, b) mezi sociálními kategoriemi existuje početní nerovnováha napříč různými kontexty, c) sociální kategorie jsou výrazně a často označovány specifickými názvy (jsou labelovány), d) tato označení strukturují účast v různých aktivitách a společenské uspořádání posiluje důležitost členství v sociálních kategoriích.

Autorky se zároveň shodují na tom, že v euro-amerických společnostech je význam genderových kategorií vysoký, takže je jimi silně strukturován i proces socializace. Zároveň ovšem jiné výzkumy naznačují, že genderová polarizace v západní kultuře od druhé poloviny 20. století mírně klesá [Helgeson 2012], takže tlaky v rámci genderové socializace jsou nižší. Jiné výzkumy ale tento závěr problematizují, neboť ukazují, že genderové role spíše posouvají svůj obsah, než že by výrazně snižovaly svoji intenzitu [Kimmel 2000; Langford & MacKinnon 2000; Prentice & Carranza 2002]. Genderová socializace směřující k rozpoznávání femininní a maskulinní role a produkci na ně navazujícího chování je tedy stále klíčovým procesem, který probíhá ve všech socializačních prostředích. Rodiče a další dospělí, stejně jako vrstevnické skupiny, nabízejí jednak příležitost k výběru vzorů a jednak poskytují dívkám a chlapcům zpětnou vazbu na jejich aktuální projevy.

Na rozdíl od teorie sociálního učení, jež zdůrazňuje klíčovou roli vnějších faktorů a podnětů, klade kognitivně-vývojová teorie důraz na iniciativu učících se osob při interpretaci světa, který poznávají. Tato teorie předpokládá, že motorem socializace je tendence člověka porozumět realitě, která jej obklopuje, aby dokázal zaujmout své místo v ní a volit své adekvátní chování. Příkládat sociální realitě určitý význam a smysl je podle kognitivní psychologie základní lidskou potřebou. Při vyhledávání a vytváření určitého řádu se člověk řídí organizačními principy neboli třídícími znaky, které jsou buď percepčně nápadné, nebo kulturně akcentované (obvykle obojí zároveň).

Děti se tedy snaží vytvořit si představu o tom, na základě jakých principů je sociální realita uspořádána, přičemž jedním z nich je gender (tedy třídění lidí na ženy a muže a asociace různých atributů společenského života s femininitou a maskulinitou). Přední kognitivní psychologové C. Martin a D. Ruble k tomu podotýkají: „*Děti se chovají jako genderoví detektivové, kteří pátrají po stopách*“ [Martin & Ruble 2004: 67]. Tím podtrhují, že děti jsou aktivní v utváření svého poznání o genderu a že proces poznávání je již předem ovlivněn tím, jaké zkušenosti a představy si děti osvojily, tj. že mají předem představu o existenci genderových rozdílů a v realitě pak vyhledávají zejména takové informace, které toto potvrdí. To koresponduje s názorem K. Bussey a A. Bandury, kteří tvrdí, že „*vnímání je usměrňováno prekoncepty*“ [1999: 687].

Poznávání světa je podle kognitivní psychologie úzce propojeno s budováním identity. Jednoduše řečeno, dítě má potřebu rozumět světu, který jej obklopuje, a rozumět sobě samému, včetně své sociální pozice. Vztah identity a poznání je obousměrný – na základě toho, že si děti uvědomí existenci genderu, si začínají formovat vlastní genderovou identitu, a současně je jejich genderová identita motivuje k dalšímu poznávání. V obojím jsou přitom děti limitovány svými aktuálními kognitivními schopnostmi, které podle standardní Piagetovy teorie směřují ve čtyřech stádiích od ad hoc úsudků závislých na konkrétních vjemech až po vysoce

abstraktní úvahy o objektech, jež neprošly smyslovým zpracováním. Genderová identita se začíná utvářet na začátku tzv. předoperačního období, kdy jsou děti již schopny rozlišovat mezi ženami a muži, a v návaznosti na to přiřazují sebe sama k jedné z těchto kategorií.

Například výzkum Anne Campbell a jejího týmu [2004] potvrdil, že zhruba polovina dvouletých dětí a téměř všechny tříleté děti dokážou správně označit gender sebe sama i dalších osob. Vychází přitom zejména z vnějšího vzhledu (tj. ze znaků, jako je účes či oblečení), aniž by si uvědomovaly spojení genderu a pohlavních orgánů. Ale přesto je existence rozdílných genderových kategorií a vlastní genderové sebezařazení motivuje, aby blíže poznávaly gender jako strukturující princip. Během toho se zaměřují spíše na existenci rozdílů mezi ženami a muži (než na podobnosti mezi nimi). Aby genderové rozdíly byly vodítkem pro porozumění světu a volbu vlastního chování, jsou dokonce v určitém věku zveličovány. Dále se poznávání zaměřuje na vlastní genderovou kategorii, kterou mají děti tendenci preferovat nad druhou [Bigler & Liben 2007] a k níž si budují detailnější schémata [Zosuls et al. 2011].

Kognitivně-vývojové teorie začaly být rozvíjeny v 60. letech 20. století v kritické reakci na dosavadní přístupy. První vlna teorií je spojována s L. Kohlbergem [1966], který navazoval na J. Piageta. V jeho pojetí byla nově zdůrazňována iniciativa dětí v jejich genderovém vývoji a dále vztah mezi poznáním a chováním (poznání ovlivňuje chování). Podle L. Kohlberga klade tato teorie „*důraz na aktivní povahu dětských myšlenek během procesu poznávání a učení se rolím, který dítě organizuje podle vlastního pojetí svého těla a obklopujícího světa*“ [Kohlberg 1966: 83]. Současně ve shodě s Piagetem postuloval, že způsob, jakým dítě rozumí genderu, ovlivňuje jeho projevy. Chování tedy bylo považováno za výsledek kognitivních představ o genderu, které se vytváří v závislosti na úrovni myšlení typické pro dané vývojové období. Kohlberg předpokládal, že dítě musí dosáhnout pohlavní a genderové konstantnosti, aby bylo schopno oceňovat vlastní genderovou kategorii a chovat se v souladu s genderovými rolemi. Tento závěr se později ukázal neplatným – novější výzkumy totiž ukazují, že u dětí převládá genderově-typické chování ještě před tím, než

si uvědomí pohlavní a genderovou konstantnost [např. Bussey & Bandura 1999; Ruble et al. 2006]. Kohlbergova představa o pevných stádiích genderového vývoje a jejich návaznosti se tedy nepotvrdila. Za další slabinu bylo pokládáno přílišné soustředění na vnitřní procesy, které vede k ignorování vnějšího kontextu a sociální povahy poznávání.

Průběhu genderového poznávání a sebepoznávání se budeme podrobněji věnovat v kapitole 5. Nyní shrňme, že kognitivně-vývojové teorie považují genderovou identitu za základní organizátor a regulátor toho, jak se děti učí o genderu a jak se genderově projevují, neboť chování²² má za cíl potvrdit genderovou identitu [Kohlberg 1966; Bussey & Bandura 1999; Martin & Ruble 2004 aj.].

Teorie genderových schémat

Kritické výhrady vyústily v průběhu 80. let 20. století v další vlnu kognitivně-vývojového přístupu, v níž dominuje teorie genderových schémat americké psycholožky Sandry Bem [1981, 1993]. S pojmem schéma operují všechny teorie vycházející z kognitivně-psychologického paradigmatu, ovšem Sandra Bem jej postavila do skutečného středu své teorie, která se zabývá tím, jakým způsobem a prostřednictvím jakých procesů si děti genderová schémata utvářejí. Více než Kohlberg přitom uvažuje socio-kulturní kontext, v němž poznávání probíhá.

Obecně lze schéma vymezit jako konstrukt obsahující informace o znacích určité kategorie a o vazbách této kategorie k jiným. Schémata se utvářejí pro jakékoliv kategorie, ať se vztahují k osobám, předmětům, událostem atd. Jejich propracovanost se liší podle toho, jak důležitá je pro člověka daná kategorie a kolik zkušeností s ní má. Genderová schémata představují organizované kognitivní struktury, jež fungují jako dílčí

22 V dalším výkladu ještě uvidíme, že vztah mezi genderovým poznáním, genderovou identitou a chováním není přímý. Děti s nekonvenčními genderovými představami se mohou projevovat genderově typicky a naopak. Aktuální výzkumy se snaží prozkoumat převodní mechanismus mezi kognitivním zpracováním světa a behaviorálními projevy, ovšem dosud k tomu žádná jednoznačně prokázaná teorie neexistuje.

laické teorie maskulinity a femininity, díky nimž lidé mohou zjednodušovat velké množství informací přijímaných z reality a snadněji aplikovat tyto informace na sebe sama i druhé [Bem 1993; Tenenbaum et al. 2010]. Genderová schémata²³ obsahují informace o tom, jaké jsou vzhledové, psychické a behaviorální charakteristiky žen a mužů. Tato schémata jsou pak využívána při vytváření dojmů o nově vnímaných osobách či událostech a při rozhodování o vlastním chování.

Ovšem lidé varíují v tom, jakou roli v jejich vnímání, myšlení a chování genderová schémata hrají. Osoby silně využívající genderová schémata (tzn. genderová schémata tvoří primární platformu pro všechny jejich kognitivní i konativní procesy) jsou označovány za genderově schematické, zatímco osoby, které využívají jiná než genderová schémata nebo mají genderová schémata rozvolněná, jsou označovány za genderově aschematické. Kognitivní genderová aschematičnost koresponduje s androgynií, která odkazuje k vlastním projevům a identitě člověka [Helgeson 2012]. Genderová identita a její projevy mohou buď následovat úzkou představu o femininitě či maskulinitě (tak, aby kognitivní a identitní rovina byly v souladu), nebo mohou dichotomická genderová schémata překračovat. Jak uvádí Bem, která koncept androgynie rozpracovala [1993], jedná se o inkorporaci femininních a maskulinních charakteristik. Androgynní člověk tedy prožívá a projevuje sám sebe za pomoci charakteristik spojovaných jak s maskulinitou, tak s femininitou (přičemž ale není narušeno jasné sebezpřirazení k jedné genderové kategorii). Z hlediska genderového poznání přitom může takový člověk vykazovat buď genderovou aschematičnost, takže mezi kognitivní a identitní rovinou panuje soulad, nebo naopak genderovou schematicnost, takže mezi oběma rovinami existuje rozpor.

23 Jak již bylo naznačeno v podkapitole 3.1.2., pojem schéma je blízký pojmu role a pojmu stereotyp. Jejich vymezení se do značné míry překrývá. Ovšem jejich usouvztážnění je obtížné, neboť každý z nich vychází z jiné tradice. Podrobnější systematické představení všech tří pojmů nabízí kapitola 5.

Genderová schematičnost a aschematičnost tvoří krajní póly škály, která se týká úlohy genderových schémat v kognitivním vztahování se k sociální realitě. Na jedné straně člověk operuje s dichotomickými, přísně definovanými genderovými schématy, která jsou pro něj základním prizmatem pohledu na svět, na druhé straně člověk nemá genderová schémata vůbec vyvinuta. Existence vyhrocených genderových schémat předpokládá jejich velkou rigiditu v podobě zjednodušujícího, neměnného a hrubě generalizujícího obsahu. Rigidní genderová schémata jsou typická pro druhou polovinu předoperačního období (pro předškolní věk). S rozšiřováním zkušeností a kognitivních schopností však začíná stoupat flexibilita genderových schémat [Martin & Ruble 2004; Cross & Markus 1993]. Flexibilní genderová schémata dovolují vyrovnat se s vnitřní heterogenitou uvnitř sociální kategorie, aniž by to ohrožovalo její existenci. Další nárůst flexibility může vyústit v genderovou aschematičnost.

Ačkoliv Sandra Bem [1994] i další vyzdvihují pozitivní stránky genderové aschematičnosti, mezi něž patří například maximalizace kognitivního potenciálu, lepší vyrovnávání se s nejistotou, hlubší kritické myšlení, kladnější sebepojetí atd., zároveň připouští, že je obtížné genderové aschematičnosti dosáhnout. Důvodem je to, že genderový vývoj dítěte probíhá podle určitých kognitivních zákonitostí, které v jisté fázi vedou k vyhledávání jednoduchých struktur, a navíc probíhá v širším socio-kulturním kontextu, který je genderově strukturován.

Integrované sociálně-kognitivní teorie

Zohledňování socio-kulturního i situačního kontextu při výkladu vývoje chlapců a dívek je charakteristické pro třetí vlnu kognitivně-psychologického přístupu, která nastoupila v 90. letech 20. století, a ještě ji lze považovat za neukončenou. V rámci ní bylo vytvořeno několik konceptů a modelů, jejichž empirické ověřování dosud probíhá. Souhrnně je lze označit za sociálně-kognitivní teorie, neboť jejich společným jmenovatelem je vysvětlení genderového vývoje protnutím vnitřních mentálních procesů a vnějších podmínek, včetně vlivu druhých osob. C. Martin

a D. Ruble podstatu této teoretické vlny charakterizují takto: „*Děti aktivně konstruují gender jak na základě povahy sociálního prostředí, tak na základě způsobu, kterým přemýšlí o světě*“ [2004: 67]. Tyto teorie tedy pracují se standardním kognitivně-psychologickým východiskem, že základní potřebou člověka je získat orientaci v realitě, k čemuž slouží proces kategorizace [Bussey & Bandura 1999].

Není ovšem jasné, proč se kategorizace týká jen některých znaků (např. genderu ano, ale tvaru rukou ne). Evolučně inspirované přístupy tvrdí, že se během antropogeneze vyvinul ustálený výčet znaků, který užívají ke kategorizaci všichni lidé. Proti tomu kognitivně-konstruktivistické přístupy tvrdí, že evoluce vedla k vytvoření kognitivní flexibility, díky níž lidé pro účely kategorizace vyhledávají ve svém okolí takové znaky, které jsou významné v daném socio-kulturním a situačním kontextu [Bigler & Liben 2007]. Významnost jednotlivých znaků vyplývá z uspořádání sociální reality a z toho, jak se o ní vyjadřují druzí lidé. Řada studií ukazuje, že děti v útlém dětství využívají přímé i implicitní komentáře dospělých k budování vlastních genderových schémat. Například C. Martin a její tým prokázali, že děti přikládají velký význam tomu, když jim lidé v jejich okolí komunikují své genderové představy prostřednictvím „*explicitního označování (labelování) objektů a aktivit*“ [Martin et al. 1995: 1454].

Teoreticko-výzkumnou implikací je nutnost zvažovat vnější podmínky, v nichž probíhá proces poznávání. Bussey a Bandura vymezují sociálně-kognitivní teorii tak, že integruje psychologické a sociálně-strukturální determinanty a rozšiřuje síť ovlivňujících faktorů, které se vztahují jak k rodinnému zázemí, tak k různým sociálním systémům [1999: 678]. Nejčastěji citovaný teoretický model, který vysvětluje vztah socio-kulturního kontextu a vnitřních procesů formujících genderová schémata, vytvořila opět Sandra Bem. Jedná se o rozšíření její původní teorie genderových schémat, s níž přišla v 90. letech 20. století.

Teorie S. Bem se nezabývá pouze tím, jak lidé využívají svá genderová schémata při vztahování se ke světu, ale také tím, jak a čím jsou genderová schémata formována. Ve své přelomové knize *The Lenses of Gender* [1993] představuje tři vzájemně propojené dimenze uvažování o genderovém

řádu. Metaforicky je označuje za optická skla, jimiž nazíráme realitu, která se díky nim jeví genderově strukturovaná (ačkoliv taková nemusí „ve skutečnosti“ být). Jednotlivá optická skla na sebe postupně navazují a činí náš pohled na genderovanou realitu vnitřně konzistentní a tedy uzavřený možným změnám.

- Prvním prizmatem je genderová polarizace, tedy rozdělování lidí na ženy a muže a zároveň spojování různých atributů s maskulinitou či femininitou (např. barev, nápojů a jídel, koníčků, sportovních aktivit²⁴ atd.). V důsledku tohoto prizmatu se děti soustřeďují na to, že ženy a muži jsou jiní a vyhledávají v realitě indicie této odlišnosti. Děti se učí akceptovat genderovou polarizaci a své místo v ní během prvních tří let života.
- Následně si osvojují druhé prizma, které Bem nazývá androcentrismus. Jedná se o hierarchické uspořádání femininity a maskulinity, které ve většině oblastí vede k preferenci maskulinity. Jinačnost mužů a žen, jež je výsledkem prvního prizmatu, je nyní rozšířena o jejich asymetrii – muži a maskulinita je většinou považována za hodnotnější a prestižnější. Představa muže a mužnosti je sociální normou, od níž je femininita odvozena (a v porovnání s níž je tedy a priori méně hodnotná). V důsledku androcentrismu jsou chlapani ve svých projevech rigidnější a jsou silněji trestáni za překračování hranic maskulinity, zatímco dívky operují s genderovými normami flexibilněji a častěji vykazují androgynní rysy.²⁵
- Třetí prizma se označuje jako biologický esencialismus. Představuje interpretaci jinačnosti a asymetrie, které vplynuly z použití předchozích prizmat prostřednictvím konceptu přirozenosti. V jeho důsledku

24 V každé oblasti společenského života je část prvků asociována s femininitou a část s maskulinitou. Tím se nevylučuje, že třetí část může být považována za genderově neutrální. Např. v barvách je typicky femininní barvou růžová a maskulinní barvou modrá. Ve sportech je typicky box spojován s muži a aerobik či akvabely s ženami. Tyto atributy tvoří součást genderových schémat.

25 D. Kusá [2002] ovšem naopak argumentuje, že ženy s vyšší mírou androgynie čelí větší kritice než androgynní muži.

jsou rozdíly mezi ženami a muži vnímány jako přirozené, dané od přírody, a tedy nezměnitelné. Přijetím toho, že se jedná o univerzální a pevně daný rozdíl, mizí důvod uvažovat o alternativách a o možnostech změny (protože ta nemůže u „přírodních jevů“ nastat). Výsledkem je zformování komplexních genderových schémat, která usnadňují komunikaci s druhými lidmi (v tomto smyslu je lze označit za genderové stereotypy).

Sama S. Bem zdůrazňuje, že do tradice kognitivní psychologie zavádí inspiraci teorií sociálního učení a šířeji kulturně-psychologickými i sociologickými přístupy. Zdůrazňuje totiž, že kognitivní uchopování reality se neodehrává jen z vnitřních motivů dítěte, ale že se na něm podílí celý sociální kontext,²⁶ včetně zásahů rodičů, vrstevníků, médií atd. Ti jsou jednak součástí poznávané reality (jsou objektem poznávání) a jednak jsou zdrojem očekávání a zpětných vazeb vůči dítěti a jeho úrovni genderového poznání. Ovšem teorie genderových schémat v porovnání s teorií sociálního učení předpokládá, že „*relativní síla či rigidita genderového poznání a genderově-typizovaného chování v průběhu vývoje roste a zase klesá*“ [Martin et al. 2002: 906]. To tedy nutně přivádí pozornost k podrobné periodizaci genderového vývoje, která zahrnuje i určité ambivalence a nelinearity, a dále ke vztahu explicitních a implicitních obsahů (respektive uvědomovaných a neuvědomovaných). Tyto dvě oblasti jsou v současné době intenzivně výzkumně studovány.

3.3. Genderová socializace ve škole

Předcházející kapitola věnovala pozornost genderové socializaci obecně. Protože výzkum, který je předmětem této publikace, probíhal ve škole,

26 Ve své reakci na diskusní články týkající se její knihy [1993] S. Bem uvádí: „*Moje kniha obsahuje feministickou analýzu kulturního kontextu, v kterém je jedinec situovaný od narození do smrti; kulturního kontextu, v kterém diskurzy a sociální instituce jsou prostoupeny androcentrismem, genderovou polarizací a biologickým esencialismem*“ [1994: 97].

považují za nutné nastínit i specifika genderové socializace ve školním prostředí. Škola patří vedle rodiny k nejlivnějším socializačním prostředím. Prostřednictvím formálního i neformálního kurikula ovlivňuje dětské představy o realitě, včetně jejího genderového uspořádání. Škola se tedy podílí na genderové socializaci, a to navzdory tomu, že v moderní společnosti je obvykle deklarována genderová neutralita školního vzdělávání. Povinná školní docházka vystupuje jako nástroj demokratizace společnosti, neboť všem dětem bez ohledu na jejich sociální a rasový původ poskytuje stejný přístup k poznání. V porovnání s obdobím před zavedením povinné školní docházky, kdy vzdělání bylo k dispozici jen pro privilegované sociální vrstvy, nastoluje moderní škola skutečně větší rovnost [Coleman 1993].

Avšak to neznamená, že by se prosadila plná rovnost. Jak upozorňuje řada sociologů a socioložek vzdělávání, i v moderní společnosti je škola stále institucí, jejímž prostřednictvím se reprodukuje sociální nerovnosti. Pierre Bourdieu na základě svých analýz tvrdí: „*Vzdělávací systémem (...) uchovává stávající řád, totiž odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu*“ [1998: 28]. Reprodukce se netýká pouze sociálních nerovností, ale celkově společenského řádu. Škola dětem zpřístupňuje určité poznání, které zastřešuje svojí autoritou. Děti proto mají tendenci považovat představy vytvořené za pomoci školního vzdělávání za nadřazené představám z jiných prostředí.²⁷ Bourdieu k tomu dodává:

27 Vedle školy je základním socializačním prostředím rodina. Jak popisuje S. Štech [1997], modus školní a rodinné socializace se zásadně liší a v této odlišnosti se oba vzájemně doplňují. Historicky ale byla školní socializace koncipována jako společensky nadřazená, což do značné míry přetrvává dodnes. Při inspiraci F. de Singlym [1999] můžeme identifikovat následující čtyři zdroje převahy školy nad rodinou: a) škola předává poznání, které děti potřebují k budoucímu uplatnění v pracovní oblasti a jehož komplexnost znemožňuje, aby si jej mohly osvojit pouhou nápodobu v rodině, b) škola poskytuje osvědčení o vzdělání, které je nezbytné pro rozhodnutí o navazujících vzdělávacích a pracovních trajektoriích, c) škola má právo a povinnost kontrolovat, zda rodiny dodržují standardy v péči o děti, d) školní docházka je důležitým prvkem v tzv. rodinném příběhu a školní úspěšnost dětí bývá podmínkou jeho naplnění. Všechny tyto zdroje obsahují svoji praktickou a symbolickou rovinu.

„[škola] *prosazuje a všeobecně (v mezích svého rezortu) vštěpuje určitou dominantní kulturu, jež se tím ustavuje jako legitimní kultura*” [1998: 80]. Navíc škola dětem nabízí řadu příležitostí k tomu, aby si ověřily, jak přínosné je sdílení kulturních obsahů s druhými osobami. Přijetí společné kultury usnadňuje komunikaci, což následně vede ke snazší domluvě a dosahování lepších společných výkonů, k hlubší přináležitosti ke skupině a silnější sociální identitě, k získávání mocenských výhod atd.

Součástí společenského řádu, který je školou reprodukován, je i genderové uspořádání.²⁸ Představy o maskulinitě a femininitě a jejich vzájemném vztahu jsou dětem předávány jak prostřednictvím formálního kurikula (tedy reálného obsahu učiva všech školních předmětů), tak prostřednictvím neformálního kurikula. Neformální kurikulum zahrnuje nezáměrné obsahy vyučovacích předmětů (např. neplánované doprovodné komentáře a výrazy vyučujících k tématům, která se týkají žen a mužů) a jiné typy symbolických vyjádření o maskulinitě a femininitě. Dílčích oblastí a rovin školního života, které zahrnují určitou genderovou strukturu a podílejí se tak na utváření dětských genderových schémat, je celá řada. Pozornost je vhodné věnovat zejména následujícím:

- zastoupení mužů a žen mezi vyučujícími (s ohledem na vzdělávací stupně, obory a na hierarchii)
- zastoupení dívek a chlapců mezi studujícími (s ohledem na vzdělávací stupně a obory)
- vztahy mezi dívkami a chlapci ve vrstevnické skupině
- pedagogická komunikace
- učivo, učební pomůcky a učebnice
- pedagogické hodnocení a výsledný školní prospěch

28 Školu lze vnímat jako paralelu společnosti, tedy jako malé společenství, které má své hodnoty, normy a symboly, realizuje se přes komunikaci mezi vyučujícími a studujícími a všichni zúčastnění si budují svoji učitelskou či žakovskou identitu. Pro lepší porozumění by bylo možné využít Kimmelovu teorii genderového řádu (viz kapitola 3.1.1.), která rozlišuje: 1) úroveň sociálních struktur, 2) úroveň vztahů a interakcí a 3) úroveň identit konkrétních osob.

- volba další vzdělávací a profesní dráhy
- fyzický prostor školy a školních tříd

Podrobný rozbor jednotlivých oblastí přesahuje zaměření této publikace. Ponechávám ho proto stranou a pouze odkazuji na jiné zdroje [např. Smetáčková et al. 2007; Skelton et al. 2006; Jarkovská 2012]. Z těchto i jiných pramenů vyplývá, že formální kurikulum českých škol (tj. záměrné vzdělávací působení) víceméně směřuje k genderové rovnosti. Pedagogické dokumenty a zákonné i podzákonné normy, jimiž se školy řídí, deklarují rovnost dívek a chlapců a potřebu spravedlivého přístupu. Ovšem neformální kurikulum (tj. takové působení, jež není záměrné, uvědomované) se těmito deklaracím v mnohém vzdaluje. Školu tvoří jednotliví lidé, kteří jsou mimo ni pod vlivem ostatních sociálních institucí a jimi produkováných a reprodukováných genderových stereotypů. Je proto logické, že většina vyučujících i studujících genderové stereotypy přijímá, což způsobuje, že jejich očekávání a chování vůči ostatním i vůči sobě samým se primárně orientuje na to, zda jsou dané osoby dívkami/ženami, či chlapci/muži, a následně i na to, jak se lidé určité genderové příslušnosti mají projevat. Stereotypy vytvářejí zdání samozřejmosti a přirozenosti rozdílů mezi muži a ženami, což brání tomu o jejich povaze a oprávněnosti takových rozdílů vůbec přemýšlet. Aby došlo k plnému uvědomění stereotypů, je nutný určitý teoretický odstup. Ten by mělo vzdělání v míře a způsobem přiměřeným dané věkové kategorii poskytovat.