



Role školy při formování genderové identity žáka a žákyně

Bakalářská práce

Studijní program:

B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obory:

Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání

Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání

Autor práce:

Nikola Dudková

Vedoucí práce:

PhDr. Lenka Václavíková, Ph.D.

Katedra filosofie





Zadání bakalářské práce

Role školy při formování genderové identity žáka a žákyně

Jméno a příjmení: **Nikola Dudková**
Osobní číslo: P17000517
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obory: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání
Zadávací katedra: Katedra filosofie
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cílem bakalářské práce je popsat roli školy při formování genderové identity žáka a žákyně. V úvodní části práce bude definována genderová identita a vymezeny další základní pojmy a teoretické koncepty. Studentka se bude zabývat vztahy mezi žáky a žákyněmi navzájem a jejich ztotožněním se skupinou vrstevníků téhož pohlaví. Zaměří se i na analýzu posílení genderové identity skrze vliv vyučujících, jejich způsob komunikace, hodnocení a vyučovací metody. Studentka rovněž nastíní genderové stereotypy pronikající do prostředí školy prostřednictvím formálního a neformálního kurikula. Téma bude zpracováno v genderovém kontextu z dostupné sociologické a psychologické literatury. Studentka bude pracovat samostatně a bude se řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008, 285 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JARCOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013, 195 s. Studie, sv. 96. ISBN 978-80-7419-119-0.
- RENZETTI, C. M.; Curran, D. J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2016, 274 s. Gender sondy, 10. svazek. ISBN 978-80-7419-229-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí práce:

PhDr. Lenka Václavíková, Ph.D.
Katedra filosofie

Datum zadání práce:

1. dubna 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

16. července 2020

Nikola Dudková

Poděkování:

Ráda bych poděkovala především PhDr. Lence Václavíkové, Ph.D., za cenné rady a připomínky, odborné vedení a čas věnovaný při vedení této práce. Poděkování náleží také mé rodině a příteli za neustálou motivaci, podporu a trpělivost během mého studia.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá zkoumáním role školy při formování genderové identity žáka a žákyně. Popisuje genderové stereotypy pronikající do školního prostředí, které posilují genderovou identitu žáka a žákyně. První část práce se věnuje základním pojmům a teoretickým koncepcím, které jsou podstatné pro celou práci. Další kapitoly se zaměřují na posílení genderové identity skrze vliv vyučujících, jejich způsob komunikace a hodnocení. Práce zkoumá i školní třídu z hlediska vztahů mezi chlapci a dívkami a jejich ztotožněním s vrstevníky téhož genderu. Závěrečná kapitola přináší krátký vhled do genderové socializace prostřednictvím formálního a skrytého a kurikula.

Klíčová slova:

škola, gender, genderová identita, učitel/ka, žák/yně, školní třída, kurikulum

Annotation:

The bachelor thesis is concerned with studying the role of school in shaping gender identities of pupils. The thesis describes the gender stereotypes penetrating the school environment which strengthen the gender identity of the pupil. The first part focuses on the basic terms and theoretical concepts that are essential for the whole thesis. Next chapters focus on strengthening gender identity through the influence of teachers, communication styles and forms of evaluation. The thesis also examines the school class in terms of relationships between boys and girls and their identification with peers of the same gender. The final chapter provides a brief insight into gender socialization through the formal and hidden curriculum.

Key words:

school, gender, gender identity, teacher, pupil, school class, curriculum

Obsah

Úvod.....	5
1 Základní pojmy a jejich význam.....	7
1.1 Gender.....	7
1.1.1 Genderové role.....	8
1.1.2 Genderové stereotypy.....	10
1.2 Identita.....	11
1.2.1 Vývoj genderové identity.....	13
1.2.1.1 Psychoanalytické teorie.....	15
1.2.1.2 Teorie sociálního učení.....	16
1.2.1.3 Teorie kognitivního vývoje.....	17
1.3 Škola.....	18
1.3.1 Historický vývoj škol a vzdělávání.....	19
2 Vliv vyučujících.....	22
2.1 Pedagogická komunikace.....	22
2.2 Pedagogické hodnocení.....	27
2.2.1 Formy hodnocení.....	29
2.2.2 Nástroje hodnocení.....	31
3 Školní třída – vliv spolužáků a spolužaček.....	32
3.1 Kultura chlapců.....	35
3.2 Kultura dívek.....	38
3.3 Spolužák a spolužačka s genderově nestandardními projevy.....	40
4 Vliv školy.....	43
4.1 Formální kurikulum.....	43
4.1.1 Učivo.....	43
4.1.2 Učebnice.....	44
4.2 Skryté kurikulum.....	47
4.2.1 Uspořádání fyzického prostoru školy.....	48
4.2.2 Vyučovací formy a metody.....	51
Závěr.....	53
Seznam použité literatury.....	57

Úvod

Genderová problematika je v posledních letech velmi probírané téma v naší společnosti. Termín gender poukazuje na to, že odlišnosti mezi muži a ženami nemají pouze biologický původ, ale i sociální. Pohlaví slouží jako základ, na kterém se konstruuje gender vlivem společnosti. Jejím vlivem si utváříme postoje k ženským a mužským rolím.

Již od narození nám společnost ukazuje, jakým stereotypním způsobem se máme chovat či jednat. Vlivem společenského tlaku dítě dbá na dodržování genderových norem, které mu říkají, jaké vlastnosti a vzorce chování musí nést. Obrovskou roli při formování genderové identity hrají nejprve rodiče. Ti působí jako vzor pro své děti, které se s nimi identifikují. Rodiče však nejsou jediní, kteří vedou genderově zatíženou výchovu skrze hračky, vybavení dětského pokoje a oblečení. V této výchově dále pokračuje i škola.

Škola není jen institucí, která předává vědomosti a poznatky. Je též institucí, která se snaží o postupné začleňování dítěte do společnosti v rámci socializace. Nevědomě však ovlivňuje i genderovou identitu žáka a žákyně. Posiluje genderové stereotypy skrze vliv vyučujících, vrstevníků ve školní třídě a formálního či skrytého kurikula. Žáci a žákyně mohou vidět nerovnosti, které ukazují na pomyslnou hranici světa žen a mužů.

Tato bakalářská práce pojednává o roli školy při formování genderové identity žáka a žákyně. Je zaměřena na genderové stereotypy pronikající do prostředí školy. Cílem bakalářské práce je popsat jednotlivé genderové aspekty a zjistit, jakými způsoby škola ovlivňuje genderovou identitu žáka a žákyně.

První kapitola vymezuje základní pojmy a teoretické koncepty. Vysvětluje zde stěžejní pojmy, jako je gender a identita, které jsou podstatné pro téma z genderového hlediska. V souvislosti s nimi jsou zmíněny i další pojmy a koncepty, jako jsou genderové role, vývoj genderové identity, škola a její historický vývoj.

Ve druhé kapitole je již popsáno posílení genderové identity skrze vliv vyučujících. Zaměřuje se na komunikaci mezi žáky/žákyněmi a vyučujícími. Jsou zde rozebírány výrazové prostředky, oslovení a mluvní styl a genderové rituály jako tři typy genderových aspektů vyskytujících se v komunikaci mezi vyučujícími a jejich

žáky a žákyněmi. V souvislosti s tím jsou zde popsány sexuální nářžky, se kterými se můžeme ve škole v interakci s vyučujícími setkat, a obecné rysy chování mezi učiteli/učitelkami a jejich žáky/žákyněmi. Na pedagogickou komunikaci navazuje pedagogické hodnocení, které je s ní provázané. Řešeny jsou její formy tj. známkování a slovní hodnocení, jejich úskalí a nástroje hodnocení z hlediska genderových stereotypů.

Třetí kapitola pojednává o vztazích mezi žáky a žákyněmi navzájem, rovněž o jejich ztotožnění s vrstevníky stejného pohlaví. Zaměřuje se na dvě podskupiny školní třídy tj. chlapce a dívky. Zároveň se věnuje spolužačce/spolužákovi s genderově nestandardními projevy.

Do čtvrté kapitoly je zahrnuto formální a skryté kurikulum, které ovlivňuje genderovou identitu žáka a žákyně skrze učebnice, učivo, uspořádání fyzického prostoru, vyučovací formy a metody.

V rámci všech kapitol jsou sledovány genderové stereotypy pronikající do školního prostředí, které ovlivňují žáky a žákyně při formování genderové identity.

1 Základní pojmy a jejich význam

První kapitola zahrnuje vysvětlení základních pojmů, které souvisí s genderovou identitou a jsou nezbytné k pochopení dané problematiky. Jedná se především o stěžejní pojmy gender a identita.

1.1 Gender

Klíčovým pojmem pro celou práci je gender. Tento pojem bývá v posledních letech středem zájmu nejen u odborníků, ale i u laické veřejnosti. Jedná se o prisuzovanou společenskou kategorii, která se určuje na základě pohlaví.¹ Je tedy třeba rozlišit dva pojmy pohlaví a gender, které nenesou stejný význam. Čeština nemá pro výraz gender ekvivalentní význam. Anglické výrazy *sex* a *gender* se překládají jako pohlaví. Z tohoto důvodu čeština používá přejaté slovo gender, často i doslovný překlad, který náleží výrazu *rod*.²

Podle Giddense je „gender“ kulturně-sociální koncept, který vyjadřuje rozdíly mezi muži a ženami, zatímco pohlaví se užívá k označování anatomických a fyziologických zvláštností, které definují ženské a mužské tělo.³ Být ženou či mužem je biologickou daností pohlaví, avšak to neznamená, že člověk, který je například muž, přijímá vzorce chování, které se k muži vztahují. Pohlaví slouží jako základ, na kterém se konstruuje gender. Ten není nutně závislý na pohlaví. Oakleyová tvrdí, že je definován sociální situací, neboli je viditelný jako suma vlastností, včetně chování, způsobu řeči, oblečení, výběru témat ke konverzaci atd.⁴ Jinými slovy, gender je stále vidět, pohlaví nikoliv.⁵

V souvislosti s genderem hovoříme o rozdílech mezi ženstvím (feminitou) a mužstvím (maskulinitou). Mužství a ženství lze vymezit polaritně tj. existuje jen buď ženské, nebo mužské pohlaví a negativně tj. mužské je to, co není ženské, a naopak.

¹ RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 20

² JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-701-7. S. 5

³ GIDDENS, Anthony a SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1. S. 554

⁴ OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6. S. 123

⁵ Tamtéž.

Jinými slovy řečeno, žena se cítí být ženou, protože nenese žádné vlastnosti a vzorce chování, které přísluší muži. Osobní vlastnosti a vzorce chování spojovány s maskulinitou a opačné spojovány s feminitou jsou určeny kulturou a mění se v závislosti na čase a místě.⁶ Poukazuje to na proměnlivost genderu. Vlastnosti a dovednosti žen jsou mnohdy společností podhodnocovány. Janošová k feminitě přiřazuje vlastnosti jako je soucit, čistota, jemnost, emocionalita, závislost, pasivita, upravenost a krása; kdežto maskulinita zahrnuje vlastnosti vesměs opačné jako například potlačování emocí, dominance, bojovnost, soutěživost a vyšší společenské postavení.⁷

Gender se utváří již v útlém věku dítěte. Obrovskou roli při formování genderu hrají rodiče. Ti působí jako vzor pro jejich děti. Dítě se identifikuje s rodičem stejného pohlaví. Proces identifikace dívek a chlapců je odlišný. Chlapec hledá obraz mužského chování v rodině, mezi vrstevníky a v mužských televizních postavách.⁸ Dívka naopak hledá obraz ženského chování. Výsledkem je mužská či ženská genderová identita.

1.1.1 Genderové role

Podkapitola řeší specifickou část sociálních rolí. Vzhledem k tomu je nezbytné, si definovat pojem sociální role. Giddens definuje sociální roli jako „*chování očekávané od jednotlivce v konkrétním sociálním postavení.*“⁹ Sociální role tedy může znamenat obrovský nátlak na jedince, jelikož musí plnit očekávání v rámci jeho postavení ve společnosti. „*Jedinec tato očekávání zná, interpretuje si je a pak je převádí do konkrétního rolového chování.*“¹⁰ Role zaručují, že se člověk nebude chovat způsobem, kterým by šokoval své okolí. Bude si vědom, co je vhodné a co nikoliv.

Pro definici sociálních rolí se užívá Goffmanova metafora divadla. Goffman popisuje sociální roli jako určitou úlohu, kterou jedinec hraje, čímž má vyvolat

⁶ OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6. S. 20

⁷ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-701-7. S. 5

⁸ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-701-7. S. 12

⁹ GIDDENS, Anthony a SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1. S. 994

¹⁰ JANDŮREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7612-5. S. 197, heslo: role sociální

přesvědčení u pozorovatelů o tom, jaké má charakteristické vlastnosti.¹¹ Jedinec vymezuje svoji osobnost v rámci rolí, které se překrývají. Jejich souhrn tvoří obsah identity. Identifikováním se s rolemi, si jedinec utváří identitu. Děje se tak v rámci socializace, která probíhá po celý život. Z toho vyplývá, že role ovlivňuje identitu a identita ovlivňuje chování v roli. V Goffmanově pojetí jsou sociální role připodobňovány k hereckým výkonům. Lidé jsou jako herci a vystupují tak, jak je od nich očekáváno ze strany obecnstva anebo jak oni sami chtějí. K naplnění jistých očekávání společnosti účinkující užívají kulisy a rekvizity jako například nábytek či výzdobu.

Každý člověk je nositelem mnoha sociálních rolí, které se učí v rámci socializace. Příkladem může být žena, která plní roli manželky, zároveň roli matky, učitelky, sestry apod. Tyto sociální role mají určité charakteristické vlastnosti, které člověk musí plnit tzn. s rolí se buď ztotožnit, nebo jí nepřijmout. Tím, že se v jedné osobě odehrává více sociálních rolí, může dojít ke konfliktu sociálních rolí. Keller rozlišuje tři typy rolových konfliktů tj. konflikt mezi rolemi, intra-sdělovatel konflikt, Já-role konflikt.¹² Konflikt mezi rolemi nastává, jestliže dvě role nejdou vzájemně sladit. Jedinec se může dostat do situace, kdy nebude vědět, pro jakou roli se má v dané chvíli rozhodnout. Je nucen jednu roli vytěsnit v dané chvíli. Jako příklad lze uvést, když učitelka učí své dítě. Zde dochází ke konfliktu role matky a role učitelky. K intra- sdělovatel konfliktu dochází, pokud má určitá osoba vůči nositeli role vzájemně neslučitelné očekávání a není schopna vzdát se žádného.¹³ Jedinec tak musí plnit současně neslučitelné role, které zastává. Já-role konflikt je konflikt v rámci jedné role. „*Je konfliktem mezi potřebami či schopnostmi nositele rolí a očekáváními, která druzí s jeho rolí spojují*“.¹⁴ Jinými slovy, nositel role se nedokáže vyrovnat s nároky svého okolí.

Jak již bylo výše uvedeno, genderová role je dítěti připsána již ve velmi útlém věku. Renzetti a Curran definují genderové role jako „*společenské role předepisované*

¹¹ GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*. Vyd. 1. Překlad Milada McGrathová. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1. S. 25

¹² KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studijní texty, sv. 2. ISBN 80-86429-39-3. S. 72

¹³ Tamtéž.

¹⁴ Tamtéž.

členům společnosti na základě jejich pohlaví.“¹⁵ Dítě se rodí s pohlavím a postupně rozvíjí za pomoci socializačních aktérů svůj gender. Osvojování rolí se učíme v rámci socializace. „*Socializací rozumíme proces, ve kterém se dítě stává sociální bytostí, která je schopna se chovat jako člen určité skupiny.*“¹⁶ Člen společnosti se učí přizpůsobovat se dané společnosti. Dodržuje daná pravidla a zároveň ví, jaké jsou sankce za jejich porušení. Především se chová tak, aby se mezi své okolí začlenil. Tento proces je celoživotní a nutný, protože umožňuje lidskou existenci. Součástí socializace je i genderová socializace. Během tohoto procesu se jedinec stává rozeznatelným jako žena či muž.¹⁷ Je nezbytné, aby si dítě správně osvojilo ženské a mužské role v rámci rodiny, jelikož správné osvojení představuje žádoucí podmínku pro fungování rodiny i pro výchovu dalších generací.¹⁸

Děti jsou vystavovány genderově stereotypnímu chování prostřednictvím různých signálů, které jim říkají, jaké vlastnosti a vzorce chování jako dívka či chlapec musí nést. Těmi signály může být výběr dětských hraček, oblečení či vybavení dětského pokoje. Zmíněnými způsoby si je dítě postupně vědomo společenského tlaku, tudíž dbá na dodržování genderových norem. Je to pro něj užitečné tak, že se vyhne symbolickému potrestání z jeho okolí v případě odlišnosti.

1.1.2 Genderové stereotypy

„*Stereotypy jsou předem stanovené představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích určité společenské skupiny, aniž by byla brána v potaz individualita jejich členů.*“¹⁹ Jsou vytvářeny tradováním, nikoliv na základě osobní zkušenosti. Primárně nám napomáhají se orientovat v sociálních vztazích a situacích. Při setkání s lidmi tak můžeme alespoň částečně předpokládat reakce druhých a předejít

¹⁵ RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 527

¹⁶ BABANOVÁ, Anna; Lucie JARKOVSKÁ a Jozef MIŠKOLCI. *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol*, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Praha: Žába na prameni, 2007. ISBN 978-80-239-8798-0. S. 14

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. Studie, sv. 96. ISBN 978-80-7419-119-0. S. 26-27

¹⁹ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 27

nedorozumění. Zároveň mohou být zavádějící, nebezpečné a naopak nedorozumění podporující.

Nejsilnější stereotypy se týkají rolí mužů a žen. Genderové stereotypy jsou zjednodušující popisy toho, jak má vypadat „maskulinní muž“ či „feminní žena“.²⁰ Nevýhoda genderových stereotypů je, že jsou univerzálně platné. Předpokládá se, že charakteristiky skupiny sdílejí všichni příslušníci daného pohlaví. Z toho by tedy vyplývalo, že každý muž nese maskulinní rysy a každá žena feminní rysy. Genderové stereotypy tedy vedou ke zkreslení informací o ženách a mužích, jelikož se mnohdy ženy a muži ve skutečnosti stereotypním obrazům vymykají.

Na stereotypy se váží předsudky, jež vedou k netoleranci vůči těm, kteří společenská očekávání o mužích a ženách překračují.²¹ Společnost tlačí na muže a ženy, aby se chovali vzhledem k jejich genderu. Dítě se musí chovat v souladu s genderovou rolí i za případu, že by omezilo některé jeho vrozené předpoklady, které však mohou být přisuzovány k opačné genderové roli. Genderové stereotypy tedy mohou ovlivnit životní seberealizaci každé ženy či každého muže.²²

1.2 Identita

V souvislosti se socializací a otázkou přizpůsobování se genderovým rolím je nezbytné objasnit formování identity, ke které dochází v průběhu socializace. Identitu jednotlivce lze chápat jako „*prožívání toho, čím jedinec je, ať už jako individuum nebo jako člen lidských společností.*“²³ Definice poukazuje na užívání identity ve dvou významech.

V prvním významu jde o osobní identitu, která je nositelem charakteristik osoby.²⁴ Těmi může být například fyzický vzhled, morální hodnoty, postoje, schopnosti a dovednosti. Jedinec si uvědomuje své charakteristiky, které ho odlišují od ostatních,

²⁰ RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 20

²¹ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-701-7. S. 8

²² JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-701-7. S. 9

²³ BAČOVÁ, Viera. Identita v sociálnej psychológii. In VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie: Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. Psychologie. ISBN 80-85866-20-X. S. 211

²⁴ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2016. Gender sondy, 10. svazek. ISBN 978-80-7419-229-6. S. 105

ale zároveň si je vědom i charakteristik, které má společné s určitou skupinou lidí. Tyto elementární konstituční prvky naší identity jsou často již explicitně genderově strukturované. S některými charakteristikami se rodíme, například pohlaví či barva pokožky. Tyto charakteristiky jsou nám připsané, nevybíráme si je. Další aspekty identity můžeme nabýt pouze vynaloženým úsilím jako například rodičovství – stát se rodičem. Rodičovství je rozsáhlou silně genderově strukturovanou oblastí života člověka. Jedinec si může některé složky identity i zvolit. Musí či může volit mezi alternativami. Jako příklad volného výběru lze uvést náboženskou a politickou příslušnost a do nuceného výběru v moderní společnosti spadá výběr životního partnera.²⁵ Jedinec hledá svou identitu v odpovědi na otázku „*Kdo jsem a čím se liším od ostatních?*“²⁶ Jde o proces, kdy jedinec poznává sám sebe. Sebedefinuje se pro sebe i pro ostatní jako osobnost.²⁷

Ve druhém významu jde o identitu sociální. Tvoří ji členství v určité skupině lidí. Bačová hovoří o skupině lidí jako o sociální kategorii, která je definovaná pravidly členství, podle nichž jsou osoby do kategorie zařazeny či nikoliv.²⁸ Příslušníci skupiny se vyznačují totožnými charakteristickými vlastnostmi a očekává se od nich specifický druh chování a konání. Členství ve skupině je identitně důležité. Jde o potřebu, která musí být po dobu života naplňovaná, aby jedinec mohl o sobě přemýšlet a posílit svou osobní sebeúctu.

Obsah identity též tvoří souhrn sociálních rolí. V této oblasti odpovídáme na otázku „*Kdo jsem, respektive, čím jsem?*“²⁹ Identifikováním se s rolemi jedinec utváří identitu. Děje se tak v rámci socializace, která probíhá po celý život. Z toho vyplývá, že role ovlivňuje identitu a identita ovlivňuje chování v roli.

²⁵ JANĎOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7612-5. S. 106, heslo: identita

²⁶ BAČOVÁ, Viera. Identita v sociálnej psychológii. In VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie: Sociální psychológia*. Praha: ISV, 1997. Psychologie. ISBN 80-85866-20-X. S. 223

²⁷ Tamtéž.

²⁸ BAČOVÁ Viera. Identita v sociální psychologii. In VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8. S. 112

²⁹ BAČOVÁ, Viera. Identita v sociálnej psychológii. In VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie: Sociální psychológia*. Praha: ISV, 1997. Psychologie. ISBN 80-85866-20-X. S. 224

1.2.1 Vývoj genderové identity

Vývoj genderové identity je podporován sociálně téměř od narození. Přístupem rodičů, vychovatelů či jiných rodinných příslušníků. Odlišný přístup dospělých podporuje určitý způsob chování typický genderu dítěte. Každé společenství má určité představy vztahující se k ženám a jiné představy vztahující se k mužům. Genderové signály, které rozdělují lidi na ženy a muže, si zpravidla často neuvědomujeme, ale jsou všudypřítomné. S tímto kategorickým rozdělením se děti setkávají již od narození a na základě svých osobních zjištění se identifikují s dotyčnou skupinou, kam náleží.

Po narození dítěte bývá rodiči pokládána otázka, jestli miminko je chlapec či dívka. Miminko tedy dostává v představách ostatních lidí konkrétnější podobu, hovoří se o něm jako o chlapečkovi nebo o děvčátku. „*Pohlaví je první determinantou, která bude výrazně ovlivňovat sociální vlivy, jimiž bude dítě v budoucnu vystaveno.*“³⁰ Vzhledem k tomu se jejich výchova značně liší. Rodiče mají tendenci jednat v závislosti na pohlaví a tím posilují genderové rozdíly ve výchově dívek a chlapců. Jak již bylo zmíněno takovými výchovnými vlivy, jenž posilují genderovou identitu dítěte, může být volba hraček, výzdoba dětského pokoje, podpora dětských zájmů, ale i způsob, jakým rodina spolu tráví volný čas.³¹ Čerstvě narozené dítě je často popisováno stereotypně. „*Malí chlapci jsou popisováni jako velcí, silní, pohybliví, vážného vzezření a s velkým rukama; malé dívky zase jako drobné, hezké, s jemnými rysy.*“³² Pokud rodiče ví pohlaví dítěte již před porodem, tak v předstihu upravují domácí prostředí v souladu s jeho genderovou rolí.

Rodiče se snaží dodržovat kulturní zvyklosti. Promítají vlastnosti, které jsou odpovídající pohlaví dítěte a naplňují tak obecné očekávání. Tím se zároveň ujišťují, že jejich dítě je normální, že s ním je vše tak, jak má být.³³ K lepšímu identifikování pohlaví dítěte druhými osobami používají rodiče dětské oblečení, které je genderově specifické pro chlapce či dívku. Chlapci jsou nejčastěji oblékáni do modré barvy, kdežto

³⁰ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 91

³¹ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-701-7. S. 11

³² RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 108

³³ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 91

u dívek se preferuje především růžová barva. Rodiče nepoužívají tyto typické barvy nejen u oblečení, ale i pro výzdobu dětských pokojů. Je tedy zřejmé, že oblečení hraje významnou roli jako vodítko pro určení pohlaví a zároveň je vlivem, který povzbuzuje dítě k určitým aktivitám či odrazuje od jiných aktivit. Například dívky ve světlých šatech či sukních se nemohou zapojit do fyzicky náročných aktivit. Naopak chlapci jsou oblékáni způsobem, který jim nijak nebrání ve fyzickém pohybu. Zmíněná vodítka, které poukazují na gender dítěte jsou určena především pro ostatní lidi, kteří přijdou s dítětem do styku. Lidé, kteří mají méně informací a zkušeností o dítěti, u něj předpokládají existenci vlastností typických pro skupinu, do níž dítě patří.³⁴

Děti si kategorického rozdělování lidí na ženy a muže všímají již v kojeneckém věku. Vágnerová tvrdí, že „*dítě přichází na svět s vrozenou preferencí podnětů sociálního charakteru.*“³⁵ Děti jsou snáze upoutány lidským hlasem, obličejí či jinými podněty. Již dvouměsíční děti dokáží rozeznat mužský a ženský hlas.³⁶ Později dokáží přiřadit ženský hlas k ženskému obličejí a mužský hlas k mužskému obličejí.³⁷ Než se děti dokáží samy zařadit do genderové kategorie, je důležité, aby dítě žilo ve standardním rodinném prostředí, které ovlivní způsob, jak bude vnímat ostatní a sebe samo.

V batolecím věku se objevují rozdíly ve hře chlapců a dívek. Děti si hrají s genderově typickými hračkami. Dívky si častěji hrají s panenkami či plyšovými zvířátky, kdežto chlapci tráví více času stavěním kostek, skládačkami a autíčky.³⁸ Kolem druhého roku dítě dokáže porozumět, co je to gender a jestli patří mezi chlapce či dívky.³⁹ Avšak v tomto období ještě neví, že gender je neměnný atribut. Jakmile se dítě zařadí mezi vymezené pohlaví, pozoruje svou roli a snaží se jí, co nejvíce přizpůsobit. Mezi 6. a 8. rokem života se dítě dozvídá, že jeho pohlaví je neměnné.⁴⁰

³⁴ Tamtéž.

³⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 104

³⁶ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 94

³⁷ Tamtéž.

³⁸ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 95

³⁹ GIDDENS, Anthony a SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1. S. 272

⁴⁰ KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. Spektrum (Portál). ISBN 80-736-7145-X. S. 42

Dítě se snaží srovnat s maskulinními či feminními vlastnostmi, které jsou typické pro jejich pohlaví. Identifikuje se s rodičem stejného pohlaví a napodobuje jeho vzorce chování. V následujících třech kapitolách si představíme vědecké teorie, které přináší vysvětlení, jak se formuje genderová identita dětí. Osvojení genderových rolí řeší, mimo jiné, tři následující teorie: teorie psychoanalytické, teorie sociálního učení a teorie kognitivního vývoje.⁴¹

1.2.1.1 Psychoanalytické teorie

Přední osobností psychoanalytické teorie, též známé jako identifikační teorie, je Sigmund Freud. Freudova teorie je založena na myšlence, že dítě se identifikuje s rodičem stejného pohlaví. Osobnostní vývoj dítěte probíhá v následujících pěti stádiích: orální stádium, anální stádium, falické stádium, stádium latence a genitální stádium.⁴² Dítě se během prvních dvou stádií upíná svými city na matku, která uspokojuje jeho potřeby. Později je však přijetí genderové a pohlavní identity u chlapců a dívek odlišné. Tato změna nastává ve třetím stádiu tj. stádium falické. V průběhu této fáze se podle Freuda rozvíjí Oidipovský, respektive Elektrín komplex.⁴³ Dítě se eroticky váže na rodiče opačného pohlaví. Rodič druhého pohlaví je pro dítě rivalem, cítí k němu silný hněv a žárlivost.

U chlapců není identifikačním vzorem matka, ale stává se jím jejich otec. S matkou si vytváří citový vztah, ve kterém má chlapec obavy z otce a považuje ho za svého soka. Žádoucím řešením je vzdání se matky a přijetí otce jako vzor. Chlapec se tak vzdá i „holčičích“ vzorců chování, které od matky během rané identifikace převzal, jelikož později by mohl být nařknut, že je zženštilý.

Dívky na základě zjištění anatomických odlišností u chlapců jsou motivovány k závisti penisu. Zachvacuje je pocit méněcennosti. Z tohoto důvodu svou lásku orientují na otce, jakožto „vlastníka penisu“ a ztotožňují se s matkou ve snaze získat otce pro sebe.⁴⁴ Postupně však dívka zjišťuje, že vlastnit penis může dvěma způsoby:

⁴¹ RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 94

⁴² LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9. S. 240

⁴³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 35

⁴⁴ Tamtéž.

nakrátko pohlavním stykem a symbolicky porozením dítěte, zejména mužského pohlaví.⁴⁵

Přijetím mužské a ženské role chlapec i dívka přecházejí do klidného období – období latence. Jak již bylo zmíněno, jedná se o období relativní stability a osvojování si dosud získaných kulturních hodnot a sociálních rolí. Posledním stádiem, které počíná v období dospívání je genitální stádium. Langmeier a Krejčířová definují toto stádium jako „*stádium, ve kterém dospívající začíná navazovat vztahy mimo rodinu – jeho sexuální přání se tedy mění z incestních na neincestní a postupně hledá společensky tolerované heterosexuální vztahy.*“⁴⁶

1.2.1.2 Teorie sociálního učení

Teorie sociálního učení vychází z předpokladu, že genderové role se vytvářejí na základě výchovných zásahů rodičů a vychovatelů, jejichž výchovné vlivy jsou silně genderově stereotypní.⁴⁷ K formování genderové role přispívá myšlenka posilování. Jedná se o jistou formu odměn a trestů, kdy dítě je za požadované chování pochváleno a za nežádoucí potrestáno. Renzetti a Curran ve své knize *Ženy, muži a společnost* tuto teorii aplikují na obecném příkladě: „*Pokud chcete svého psa úspěšně naučit chytat frisbee, budete mít větší šanci, když mu za každé chyzení a aport házečského disku dáte sušenku.*“⁴⁸ U odměněného chování se zvyšuje pravděpodobnost dalšího opakování. Právě systém odměn a trestů pomáhá dětem, vytvořit si představu o vlastnostech genderových rolí, jelikož jsou odměňovány za chování odpovídající jejich genderu a trestány za chování, které je s ním v rozporu.⁴⁹ Tento systém odměn a trestů je pro školní prostředí velmi důležité.

Druhým důležitým principem teorie sociálního učení je pozorování. Během sledování činností druhých lidí se děti učí chování přisuzované svému genderu. Babanová a Miškolci ve své knize *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* rozlišují

⁴⁵ RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 95

⁴⁶ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9. S. 241

⁴⁷ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 114

⁴⁸ RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 99

⁴⁹ Tamtéž.

chlapce, muže jako privilegované, kdežto dívky, ženy jako neprivilegované.⁵⁰ Privilegované skupiny tj. chlapci či muži jsou více spoutány normami. Pokud se příslušník privilegované skupiny přihlásí k charakteristikám skupiny neprivilegované, je to pro společnost větší ohrožení. Z tohoto důvodu se chlapci vyhýbají chování, které je typické pro dívky. Například ve školním prostředí je úprava nástěnek dominantou dívek, protože se u nich předpokládá větší estetické cítění. Pro společnost je ohrožující, pokud chlapec bude chtít dělat nástěnky, než když dívka bude chtít plnit roli předsedkyně školní třídy. Dalším příkladem je, že chlapci si v batolecím věku nehrají s panenkami, avšak dívky si s autíčky hrají. Babanová a Miškolci přichází též s příkladem, jak genderové stereotypy svazují chlapce. „*Když byl chlapec malý, sledoval svou maminku, jak si lakuje nehty. Po dlouhém přemlouvání, kdy chlapec chtěl též nalakovat své nehty, mu maminka jeden nehet nabarvila. Odpoledne přišli na návštěvu příbuzní a strýc uviděl chlapcův nalakovaný nehet. Synovci se začal smát a dobírat si ho.*“⁵¹ Na příkladu můžeme vidět princip pozorování, kdy chlapec pozoruje svou matku a její chování, které však nepřísluší jeho genderu, a tudíž je sankciován ze strany společnosti, v tomto případě jeho strýcem.

Posledním principem této behavioristické teorie je napodobování. Základem tohoto principu je zopakování již odpozorovaného chování. Napodobování souvisí s již zmíněným posilováním, kdy dítě napodobuje určitý druh chování pro odměnu a zároveň za nevhodné chování je trestáno.

1.2.1.3 Teorie kognitivního vývoje

Třetí teorií osvojování rolí je teorie kognitivního vývoje, jejíž zakladateli jsou Jean Piaget a Lawrence Kohlberg. Kognitivní vývoj probíhá v průběhu celého života v souvislosti s narůstajícím zráním poznávacích funkcí a nabýváním nových zkušeností sociálním učením.⁵² Základní princip vývoje tvoří kombinace dvou důležitých procesů *asimilace* a *akomodace*. Vágnerová definuje asimilaci jako „*způsob, jakým si dítě*

⁵⁰ BABANOVÁ, Anna; Lucie JARKOVSKÁ a Jozef MIŠKOLCI. *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol*, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Praha: Žába na prameni, 2007. ISBN 978-80-239-8798-0. S. 20

⁵¹ Tamtéž.

⁵² KOHOUTEK, Rudolf. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 18(3), s. 3-22. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911> S. 3

vykládá nové informace, aby jim rozumělo, přizpůsobuje je svým kognitivním schématům.⁵³ Jinými slovy, dítě si nové zkušenosti interpretuje do existujících schémat. Zatímco akomodace je opačný proces, kdy si dítě dřívější schémata přizpůsobí novým poznatkům.⁵⁴ Spočívá v transformaci zkušenostních schémat, které se mění v závislosti na získání nových informací a poznatků.

Nejranější schéma, jenž dítě vytváří je pohlaví. Dětské myšlení se opírá o vodítka, která získávají pozorováním svého okolí. Vidí, že ženy a muži se chovají odlišně, nosí rozdílné oblečení a různý střih vlasů. „*Děti si kategorii pohlaví nejprve vztahují na sebe, vymezují se podle ní a uspořádávají podle ní svou identitu.*“⁵⁵ Kategorie je poté přisuzována i jiným osobám a dítě se snaží roztrdit typy chování do dvou skupin jako typicky mužské chování či typicky ženské chování. V této době gender působí jako dané kategorizační schéma. Zapadne do mozku a nelze ho odstranit. V dalším období dítě dospěje k poznání, že příslušnost k určitému pohlaví je neměnná. Děti se tak začínají chovat patřičně jako dívky či chlapci. Jak již bylo výše zmíněno, identifikují se s rodičem téhož pohlaví a napodobují způsoby jeho chování. Podle Kohlberga děti ve věku 5-7 let získávají pevnou jistotu o neměnnosti pohlaví a ví, že nemůže dojít k jeho změně.⁵⁶ Ke změně nemůže dojít ani pokud lidé překračují obecná společenská očekávání například pokud chlapec nosí oděv typický pro dívčí pohlaví, nedochází tím ke změně jeho pohlaví.

1.3 Škola

Pro pochopení školního prostředí z genderového hlediska je nutné, si objasnit stěžejní pojem *škola*. Škola není jen institucí, která předává vědomosti a poznatky. Je též institucí, která se snaží o postupné začleňování dítěte do společnosti v rámci socializace. Škola se soustřeďuje na tři oblasti předávaných obsahů socializace.⁵⁷

⁵³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 43

⁵⁴ Tamtéž.

⁵⁵ RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 101

⁵⁶ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 117

⁵⁷ ODEHNAL in HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7. S. 139

Jarkovská uvádí, že hlavní funkcí školy je „předávání znalostí a dovedností využitelných k dalšímu vzdělání a následné profesi.“⁵⁸ První oblastí je tedy předávání vědomostí. Škola dává svým žákům a žákyním všeobecný přehled a připravuje je na budoucí profesi.

Druhou oblastí jsou základní hodnoty a normy jednání, které žáci a žákyně získávají. Dítě se lépe adaptuje ve společnosti tím, že zná kulturní tradice a normy chování. Získané vzorce chování pomáhají později i v mezilidském soužití. Dítě se též učí uznávat autoritu, kterou představují ve školní třídě učitelé a učitelky. V každodenním životě se mohou potkat i s jinými autoritami jako jsou například policisté, politici či jejich budoucí zaměstnavatelé. Za účelem respektu k sociálnímu řádu škola dítě učí význam státních symbolů, seznamuje je s životními příběhy národních hrdinů a ukazuje význam svátků a rituálů.⁵⁹

Třetí oblastí je předáváný specifický systém sociálních rolí.⁶⁰ Dítě se ve škole učí role žáka/žákyně a spolužáka/spolužačky. Vidí též plnění rolí ze stran učitelů a učitelek. Plněním role se dítě připravuje na každodenní život, při němž plní mnoho sociálních rolí doma či ve škole. V každé oblasti hraje člověk jinou roli a z toho plynou i jiná očekávání.

Jak již bylo výše zmíněno, škola předává vědomosti, hodnoty a normy chování a v neposlední řadě učí sociální role. Škola však působí i jako vychovatel. Změnou rodiny se mění i úloha školy. Péče o dítě se přesouvá na instituce. Rodiče jsou obvykle celé dny v zaměstnání, tudíž škola zastupuje rodinu. Žáci a žákyně se společně vzdělávají, učí se dodržovat základní hygienické podmínky. Stravují se ve školní jídelně a jsou vyučováni o věcech spojených s péčí o domov a rodinu.

1.3.1 Historický vývoj škol a vzdělávání

Škola nebyla vždy primárně určena k získávání vědění, avšak sloužila k prodloužení dětských let a oddálení starostí, které se k dospělosti váží. „*Cílem bylo*

⁵⁸ JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. Studie, sv. 96. ISBN 978-80-7419-119-0. S. 36

⁵⁹ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7. S. 137

⁶⁰ ODEHNAL in HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7. S. 139

*zajistit mladému člověku prodloužené dětství, nenutit ho příliš brzy do skutečného života, ale nechat ho projít promyšlenou přípravou, která se proto nazývala scholé čili prázdno, volný čas.*⁶¹ K dnešnímu významu školy jako vzdělávacího zařízení toto označení nesedí. Formální vzdělávání bylo dostupné pouze těm nejbohatším lidem, kteří měli dostatek volného času. Průměrný člověk neměl zapotřebí gramotnosti, a tak čerpal obvykle z pozorování chování svých rodičů a starších generací.

Vrcholný středověk se vyznačuje založením univerzit a nižších škol. Nad univerzitami plnila dohled církev, přestože na nich mohli studovat lidé, kteří nepomýšleli na kněžské poslání.⁶² Vzdělání na nich bylo bez poplatků, zpřístupněno i chudým studentům. V českých zemích byla první univerzita, nazývaná Karlova univerzita, založená roku 1348 Karlem IV.⁶³ Nižší školy byly určeny především šlechticům, obchodníkům a řemeslníkům. Vzdělávání však bylo rozděleno podle kritérií genderu. Dívky byly vyučovány především v soukromí, nikoliv na nižších školách či univerzitách. Dělo se tedy tak doma, kdy se vzdělávaly v hudbě, literatuře či cizímu jazyku. Byly připravovány na své životní role, tedy roli upravené a schopné manželky muže.

V době osvícenského absolutismu se kladl velký důraz na vzdělání. To se promítlo ve školské reformě za vlády Marie Terezie. *„Roku 1774 uzákonila povinnou školní docházku od šesti do dvanácti let.*⁶⁴ Vzdělávání byli i poddaní, aby byli sami schopní si přečíst patenty. Ke čtení a psaní bylo později připojeno i počítání.

Historicky bylo institucionalizované vzdělávání doménou mužskou. Od 19. století však ženské hnutí prosadilo vyšší vzdělání také pro dívky. Nejprve však došlo k založení speciálních škol určené dívkám. Tyto školy byly založené ze dvou důvodů. *„Jednak bylo společensky nepřístupné, aby svobodné dívky bez dohledu opatrovníků sdílely stejný prostor s chlapci, a jednat společenské konvence připouštěly pouze vzdělání dívek v oblastech, které byly v souladu s nároky na ženskou roli matky,*

⁶¹ SOKOL, Jan. (2000). Antropologie výchovy a vzdělávání. *Pedagogika*. L(2). ISSN 2336-2189. S. 123. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2345&lang=cs>

⁶² ČORNEJ, Petr; Ivana ČORNEJOVÁ, František PARKAN a Milan KUDRYS. *Dějepis pro střední odborné školy*. 2. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-382-8. S. 59

⁶³ Tamtéž.

⁶⁴ ČORNEJ, Petr; Ivana ČORNEJOVÁ, František PARKAN a Milan KUDRYS. *Dějepis pro střední odborné školy*. 2. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-382-8. S. 128

vychovatelky a pečovatelky.“⁶⁵ Následná koedukace byly vnímány jako rovnocenné dívčí a chlapecké vzdělání. Co se týká vyššího vzdělání žen, tak v českém prostředí byl otevřen první ročník dívčího gymnázia ke konci 19. století. Díky absolvování gymnázia mohly dívky získat přístup na univerzitu, který byl zkrájte též omezený.

Důraz na vzdělávání pokračoval i ve 20. století. Nicméně rozdíly v kvalitě vzdělání mužů a žen stále přetrvávaly. Rozdíly jsme mohli pozorovat především na vyšší akademické úrovni. Byl zastávám všeobecně platný názor, že „*ženy mají vzdělání méně zapotřebí než muži*“.⁶⁶ Válečné období situaci se vzděláním změnil. Muži museli do válek a ženy ve snaze ekonomicky udržet rodinu, zanechaly studia a vstupovaly do zaměstnání.

Na závěr je důležité připomenout, že vzdělání bylo rozděleno nejen podle kritérií genderu, ale i podle vrstvy. Současná situace je však odlišná. Dnešní školy se snaží o genderově citlivé vedení a výchovu. Ženy jsou vzdělávány ve všech vzdělávacích stupních. Dokonce se ukazuje, že ženy v dnešní době často dosahují vyššího vzdělání než muži, což obecně zvyšuje životní úroveň lidstva.⁶⁷ Novým problémem se stala i feminizace některých oborů, kdy dochází k zastoupení některých profesí obvykle ženami, například školství či zdravotnictví.

⁶⁵ JARKOVSKÁ, Lucie. Dívky a chlapci mezi sebou. In SMETÁČKOVÁ, I. *Průručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 25-33. ISBN 978-80-87110-00-3. S. 25

⁶⁶ RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 129

⁶⁷ JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ. 2008. „Genderové aspekty českého školství.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 44 (4). ISSN 0038-0288. S. 685. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4380>

2 Vliv vyučujících

Škola je též jako rodina institucí, která prezentuje určité představy o mužských a ženských rolích. Děti získávají tyto představy od vyučujících a dalších pracovníků školy. Ti jsou často přesvědčeni, že ve školní třídě s žáky či žákyněmi jednají stejně. Avšak ve skutečnosti pro vyučující je nemožné přistupovat k žactvu bez rozdílu. Jak již bylo v předchozí kapitole řečeno, gender hraje značnou roli nejen v rodině, ale i ve škole při interakci s učitelkou nebo učitelem. Tato kapitola řeší odpověď na otázku „*jaký vliv může mít učitel či učitelka na utváření genderové identity žáka a žákyně?*“ Nevyvážený přístup k dívkám a k chlapcům lze spatřit především v komunikaci mezi vyučujícími a studujícími a v pedagogickém hodnocení.

2.1 Pedagogická komunikace

Obecně komunikaci definujeme jako „*proces přenosu informací od jedné osoby k druhé.*“⁶⁸ Ve škole však probíhá zvláštní typ komunikace tzv. pedagogická komunikace. Křivohlavý a Mareš ve své knize *Komunikace ve škole* definují pedagogickou komunikaci jako „*vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům.*“⁶⁹ Jde o komunikaci, která pomáhá vzdělávat a vychovávat žactvo. Z toho vyplývá, že tento typ komunikace probíhá mezi dvěma účastníky – žáky/žákyněmi a vyučujícími. Vyučující v ní vystupují jako reprezentanti školní instituce. Mají vyšší postavení a větší pravomoci než děti. K přenosu informací dochází mezi vyučujícími a jejich žactvem prostřednictvím zadávání úkolů, vykládáním látky, vyvoláváním žáků/žákyní a též oslovováním členů/členek školní třídy. Během těchto úkonů prezentují učitelé a učitelky své stereotypní představy o mužských a ženských rolích tak, jak je ve školních letech prožívali oni. Tím přispívají k utváření genderové identity žactva.

⁶⁸ JANĎOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7612-5. S. 127, heslo: komunikace

⁶⁹ KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3. S. 24

Krátce řečeno, jedním z vlivů, který formuje gender dítěte, je způsob, kterým vyučující komunikují. Valdřová rozlišuje tři základní typy genderových aspektů, které se vyskytují v pedagogické komunikaci:

1. výrazové prostředky,
2. oslovování a označování osob,
3. mluvní styl a genderové rituály.⁷⁰

Rovněž děti vnímají, jak vyučující komunikují mezi sebou. V jejich vzájemné interakci se mohou vyskytnout všechny výše zmíněné aspekty. Prvním genderovým aspektem, který se vyskytuje v pedagogické komunikaci jsou *výrazové prostředky*. Ve školní třídě se používá genderově nekorektní jazyk, který působí jako nástroj diskriminace a posilování stereotypů. Jazyk a řeč obsahuje výrazy pojící se s pojmy maskulinita a feminita. Jedná se o jazykové stereotypy. „*Jsou to jakési šablony, které nasazujeme na jazyk a popisujeme jimi skutečnost, přestože může být zcela jiná.*“⁷¹ Vyučující je často vyřknou automaticky, aniž by si uvědomili, že tím utvářejí ženství a mužství svých žákyň a žáků. K takovým jazykovým stereotypům patří zejména různá úsloví jako například „*muž-živitel, strážkyně ohně v domácím krbu či ženská logika*“⁷² Tyto předsudky mohou značně ovlivnit žáky a žákyň při volbě budoucího povolání. Žákyň tak může nabýt dojmu, že její vzdělání není v životě podstatné, avšak má být dokonalou pečovatelkou o děti a domácnost. Genderově zatížené jazykové stereotypy jsou tedy směřovány na účet dívek. Ty se poté cítí podřadně a zároveň vyučující podsouvají domnělou moc chlapcům ve školní třídě.

Druhým genderovým aspektem v komunikaci mezi vyučujícími a jejich žactvem je *oslovování a označování osob*. Pedagogický sbor obvykle používá pouze jeden tvar rodu i v případě, že oslovuje skupinu studujících, která má zástupce obou pohlaví. Jedná

⁷⁰ VALDŘOVÁ, Jana. Gender a jazyk. In Smetáčková, I., Vlková, K. *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2005. ISBN 80-903331-2-5. S. 58

⁷¹ VALDŘOVÁ, Jana. Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331-5-X. S. 43

⁷² BABANOVÁ, Anna; Lucie JARKOVSKÁ a Jozef MIŠKOLCI. *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol*, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Praha: Žába na prameni, 2007. ISBN 978-80-239-8798-0. S. 33

se o jev zvaný generické maskulinum⁷³, kdy učitel či učitelka nezahrnuje do oslovení především ženský rod. Můžeme však říci, že ženy na jejich nepřítomnost v oslovení jsou zvyklé, a dokonce jim na tom často nezáleží. Dříve ženy nebyly obsazovány do prestižních pozic a profesí, tudíž tyto profese byly označovány jako typicky mužské. Nyní však profese jako například politik, vědec, ředitel nejsou určeny jen pro muže, z tohoto důvodu by se měl používat ženský jazykový tvar jako politička, vědkyně či ředitel. Tím se oproti minulosti podporuje lepší postavení žen ve veřejném prostoru a eliminuje se i jejich diskriminace. Diskriminaci na trhu práce máme i zákonně ošetřenou, navzdory tomu je realita i nadále genderově nerovnoměrně strukturovaná a je v některých oblastech silně diskriminační. Navíc žákyně při výběru dalšího vzdělávacího stupně může vzít v potaz, že dříve typicky mužské profese nyní může vykonávat i žena. Studenti a studentky vnímají zastoupení mužů a žen v jednotlivých studijních oborech. Na technické se hlásí více chlapci, zatímco k převaze dívek dochází na pedagogických oborech.⁷⁴ „*Je podstatné zmínit fenomén bílé vrány, kdy jedna dívka studuje mužský obor nebo naopak chlapec studuje obor převážně obsazený dívkami.*“⁷⁵ Pro studenty či studentky může být studium velmi náročné a zároveň však může přinášet výhodu, kdy jsou v netypických oborech hýčkáni/hýčkané. Náročnost studia v těchto situacích vede k tomu, že student/studentka studium ukončí a v oboru nebude pracovat. V opačném případě jsou hýčkáni/hýčkané, což jim pomáhá, se v daném oboru prosadit.

V souvislosti s volbou dalšího vzdělávacího stupně je nezbytné zmínit i trh práce, na kterém nacházíme zřetelnou diskriminaci. Genderové členění trhu práce zahrnuje dva směry nerovnoměrného umístění žen a mužů do povolání tj. horizontální a vertikální segregace.⁷⁶ Horizontální genderová segregace práce ukazuje, že ženy a muži působí v rozdílných povoláních a oborech. Rozdělení odpovídá tradičním představám, že ženy

⁷³ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-701-7. S. 29

⁷⁴ SMETÁČKOVÁ, Irena. (ed.) (2005). *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyně mezi vzdělávacími stupni*. Výzkumná zpráva. Praha: SOÚ AV ČR. S. 51. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/TE2BP_SVP/um/Genderove_aspekty_prechodu_zaku_a_zakyn_mezi_vzdelavacimi_stupni.pdf

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ SMETÁČKOVÁ, Irena. Volba povolání: „Jsem přece kluk!“, „jsem přece holka!“ In SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 57-65. ISBN 978-80-87110-00-3. S. 58

působí zejména v oborech a povoláních, která souvisejí s péčí o druhé lidi, kdežto muži naopak v oborech a povoláních technických.⁷⁷ Čím více je žen či mužů v určitých povoláních, tím více jsou spojovány s danou skupinou. Druhý typ genderové segregace trhu práce představuje odlišné umístění mužů a žen uvnitř povolání. Nerovnoměrnost obsazování pozic značně souvisí s genderovými stereotypy. Například muži častěji obsazují vedoucí pozice, protože jsou nositelé vlastností, které jsou nutné pro řízení.⁷⁸ Těmi vlastnostmi může být autorita či racionalita. Na závěr lze však říci, že žádné povolání není předurčeno pro ženy nebo muže. Na druhou stranu však dívky a chlapci jsou od dětství vychovávány spíše genderově tradičním způsobem, což může u nich rozvíjet odlišné dispozice a ovlivnit životní dráhu.

Nyní se vraťme zpět k oslovování. K zamyšlení však vede situace, kdyby ve školní třídě byla značná převaha dívek nad chlapci a ti by byli osloveni společně s dívkami ženským rodem „milé žákyně“. Takové oslovení může znít směšně, ba dokonce i ponižujícím způsobem pro žáky. Z příkladu lze vyčíst nadřazenost mužů, kteří nesmějí být z oslovení nikdy vynecháni, kdežto u žen na tom tolik nezáleží. Často si za oslovením „milí žáci“ domyslí, že jsou osloveny i ony. Řešením v tomto případě by bylo oslovení „milé žactvo“ či používat v oslovení oba rody. Stereotypní chování vyučujících vůči žactvu probíhá též užíváním zdvořilých oslovení.⁷⁹ Na prvním stupni jsou zdvořile osloveni/oslovované chlapci i dívky. Na druhém stupni však chlapecká jména nejsou zdvořilována. Zatímco chlapce vyučující mnohdy oslovují křestním jménem bez zdvořilých „Michale“, vůči dívkám užívají zdvořilé oslovení jako například „Nikolko“. Zdvořiliny používané u dívčích jmen však zní něžně a vhodně. Vyučující by se měli však tomuto způsobu oslovování u dívek vyvarovat, jelikož to může opět posilovat nadřazenost chlapců a jejich vyšší postavení vůči dívkám.

Dalším genderovým aspektem v komunikaci mezi vyučujícími a jejich žáky a žákyněmi je *mluvní styl a genderové konverzační rituály*. Mluvní styl ukazuje postavení mluvčích jak žen, tak i mužů ve společnosti. Učitelka či učitel ve školní třídě

⁷⁷ SMETÁČKOVÁ, Irena. Volba povolání: „Jsem přece kluk!“, „jsem přece holka!“ In SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 57-65. ISBN 978-80-87110-00-3. S. 58

⁷⁸ Tamtéž.

⁷⁹ VALDROVÁ, Jana. Dívky, chlapci a vyučující. In Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0. S. 37

mají jiné postavení než jejich žáci a žákyně, tudíž každý mluvčí má jiný mluvní styl. Je obecně známo, že ženy (učitelky) v komunikaci s dětmi se více usmívají, přikyvuují jim během jejich projevu a v konverzaci hovoří přiměřeným tónem hlasu. Naopak muži (učitelé) jsou méně trpěliví, často zvyšují hlas na své žáky a žákyně, jsou bouřliví, což budí i větší respekt u dětí. Učitelé jsou kritizováni za používání sexuálních narážek během vyučování. Tyto narážky mohou být jen přívětivé poznámky o vzhledu dívek. Avšak rituály velí mužům chválit zevnějšek žen slovy i obdivnými pohledy.⁸⁰

Jak již bylo nyní naznačeno, je důležité zmínit i jiný aspekt, který se objevuje během interakce mezi vyučujícími a jejich žactvem. Jsou jím *sexuální narážky*, které jsou především zaznamenány na účet dívek ze strany vyučujících. Valdřová tvrdí, že „*problém sexuálního podtextu chování pochází ze strany vyučujícího, který není duševně v pořádku.*“⁸¹ Setkáváme se s názory žáků, kteří tvrdí, že učitelé flirtují s dívkami a ty poté dosahují lepšího hodnocení. Uveďme si nyní některé výroky žáků, které značí o sexuálním podtextu v komunikaci mezi vyučujícími a žákyněmi. „*Žákyně byla vyvolána a vyučující s ní flirtoval. Vzápětí jí dal lepší známku, než si zasloužila; Pomrkávání, blízké mluvení, očividné a evidentní flirtování; Jiné hodnocení předvedeného výkonu, intimní narážky, náklonnost k dívčímu pohlaví.*“⁸² Děje se tak především v období pubescence, kdy dívky tělesně zrají. Totéž platí i u opačného pohlaví, kdy učitelky flirtují s jejich žáky. „*Učitelky nechávají chlapce s nimi flirtovat, zatímco dívky jsou jako konkurence, tak jsou nežádané.*“⁸³ Učitel/učitelka by však měl/a být ve svém zaměstnání profesionální. Vyučující své žactvo nejen vzdělává, ale i vychovává. Žáci a žákyně tak mají vůči svým vyučujícím důvěru a ti toho nesmí zneužívat. Obecně lze říci, že komunikace se v dospívání značně liší. Značí se větší vzájemné přátelskosti, rovnosti a důvěry.⁸⁴

⁸⁰ VALDŘOVÁ, Jana. Gender a jazyk. In Smetáčková, I., Vlková, K. *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2005. ISBN 80-903331-2-5. S. 59

⁸¹ VALDŘOVÁ, Jana. Komunikace mezi vyučujícími a studujícími. In Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0. S. 28

⁸² SMETÁČKOVÁ, Irena. (ed.) (2005). *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Výzkumná zpráva. Praha: SOÚ AV ČR. S. 220. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/TE2BP_SVP/um/Genderove_aspekty_prechodu_zaku_a_zakyn_mezi_vzdelavacimi_stupni.pdf

⁸³ Tamtéž.

⁸⁴ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-701-7. S. 30

Na závěr je důležité zmínit obecné rysy chování vyučujících s jejich žáky a žákyněmi v komunikaci. Ačkoliv se vyučující vždy snaží o individuální přístup k žákům/žákyním, obecně lze říci, že chlapci komunikují během vyučování více než dívky. Vychází to z několika zjištění: vyučující vyvolávají především chlapce, kladou jim více otázek; dívky jsou přerušovány, tudíž mají menší prostor na odpověď na otázku; vyučující komentují především výkony chlapců.⁸⁵ Učitelé a učitelky věnují více pozornosti v interakci nejspíše z toho důvodu, že chlapci jsou zlobivější, v tom případě chtějí získat jejich veškerou pozornost. Rozdíl v komunikaci mezi vyučujícími a žáky/žákyněmi je spatřován nejen ve frekvenci, ale i u obsahu. Jedná se například o opravování chyb, kdy jsou chlapci vedeni, aby si sami vyhledávali a napravovali chyby, jichž se dopustili.⁸⁶ Chlapci tak musí o problému přemýšlet hlouběji.

K udržení kázně ve školní třídě napomáhá zabavení dětí úkoly. Úkoly jsou často rozdělovány podle pohlaví. Obtížné a prestižní úkoly vyžadující fyzickou sílu jsou přidělovány především chlapcům. Takovými úkoly může být zvedání židlí či přemísťování lavic. Málokdy žáci zalévají květiny, myjí tabuli či pečují o pořádek ve třídě jako žákyně. Děti tímto způsobem dostávají od vyučujících jasnou představu o jejich genderové roli.

2.2 Pedagogické hodnocení

V souvislosti s pedagogickou komunikací je nezbytné zmínit hodnocení, které je úzce provázané s pedagogickou komunikací. Obě složky se uplatňují při naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Cíl je klíčový pro vyučování, jelikož bez cíle je vyučování jen nahodilým souborem aktivit, které spolu více či méně souvisejí, avšak v žádné z nich není patrné, co jimi chceme dosáhnout.⁸⁷ Cíle působí jako motivační nástroje pro žáky/žákyně a jsou též podstatné i pro učitele/učitelky. Smetáčková rozlišuje učební cíle na výkonové a činnostní.⁸⁸ Výkonový cíl se soustředí na výsledek učení v porovnání

⁸⁵ VAĐUROVÁ, Lucie. (2011). Genderově stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 16(1). ISSN 2336-4521. S. 215. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/130/232>

⁸⁶ RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 132

⁸⁷ SMETÁČKOVÁ, Irena. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331-5-X. S. 33

⁸⁸ Tamtéž.

s ideálním výkonem. Učitelé/učitelky často výkony jednotlivých žáků/žáků porovnávají s ostatními. Činnostní cíl je cíl učit se, něco dělat, něco se naučit.⁸⁹ Kontrola plnění tohoto cíle přichází ze strany samotných žáků a žáků nikoli ze strany vyučujících. Oba cíle nejsou stejně obvyklé u chlapců a u dívek. Obecně lze říci, že výkonové cíle jsou běžnější než cíle činnostní.⁹⁰

V čem je spatřována podstata hodnocení? Hodnocení slouží k ověření zadaných cílů. „*Je to zpětná vazba, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů.*“⁹¹ Hodnocení odráží i vztah mezi učiteli/učitelkami a žáky/žákyněmi. Podle typu vyučování se odvíjí i typ hodnocení. Je zřejmé, že v autoritářském typu vyučování, kde nepanuje příliš přátelská atmosféra, najdeme jiný typ hodnocení, než-li v demokratickém typu vyučování.

Hodnocení plní několik funkcí. Jeho charakter se odvíjí od toho, jaká funkce v hodnocení převládá. Vališová a Kasíková definují následující tři funkce hodnocení:

1. informativní,
2. motivační,
3. formativní.⁹²

Cílem informativní funkce je informovat rodiče o výsledku výkonů jejich dítěte. Jde o komunikační vodítko mezi školou a rodiči. Prostřednictvím hodnocení vyučující sleduje, zda byl cíl vyučování splněn a jakého výkonu žák/žákyně dosáhl/a v porovnání s ostatními. Zároveň vyučující poskytuje informace o příčinách neúspěchu žáka/žákyně. Motivační funkce je nejvyužívanější funkce hodnocení. Hodnocení může motivovat žactvo kladně či negativně. Kladná motivace působí jako pobídnutí k dalším lepším výkonům. Naopak však může hodnocení odradit žáka/žákyni od učení, předmětu či od celkové práce ve škole. Formativní funkce hodnocení funguje jako významný stimul

⁸⁹ SMETÁČKOVÁ, Irena. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331-5-X. S. 33

⁹⁰ Tamtéž.

⁹¹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9. S. 15

⁹² VALIŠOVÁ, Alena; Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 244

rozvoje osobnosti žáka/žákyně.⁹³ Hodnocení pomáhá žákovi/žákyni utvářet postoje a pozitivní vlastnosti.

2.2.1 Formy hodnocení

Vyučující má k dispozici dvě formy hodnocení žáka/žákyně. Jsou jimi známkování a slovní hodnocení. Známkování neboli klasifikace představuje hodnocení žáků/žákyně na jednoznačné škále, převážně je tato škála číselná od 1 do 5.⁹⁴ Může mít však i jiné podoby. Klasifikace je rychlou orientací v hodnocení, ale pokud není užívána náležitě, tak může dojít k demotivaci a škatulkování žáků/žákyně. Hodnocení používá představu ideálního výkonu, který se porovnává s výkonem žáka/žákyně. Ideální výkon zahrnuje určitá očekávání a mnohdy je zatížen genderovými stereotypy. Dívky jsou statisticky hodnoceny lepšími známkami, ale jejich výkony jsou stereotypně zpochybňovány tím, že jsou vnímány jako memorování bez pochopení podstaty a logiky učiva.⁹⁵ Stereotypy o dívčím „šprtání“ dokládá i výrok učitelky základní školy: „*Holčičí přístup k učení je založený na paměti, všechno se naučí nazpaměť. Ale když poté přijde náročnější učivo, začínají selhávat. Sice mají pořád jedničky, ale to je proto, že se zkouší věci, které se můžou naučit nazpaměť.*“⁹⁶ Naopak u chlapců jsou dobré výsledky ovlivněné logickým myšlením, než-li pamětním učením. Dobrá známka u chlapců znamená něco jiného než u dívek.

Známky žáků a žákyně se často liší v jednotlivých předmětech. Ačkoli dívky dostávají lepší známky ve všech předmětech, v přírodovědných a matematických testech dosahují lepších výsledků chlapci.⁹⁷ Matematika a přírodní vědy jsou tudíž brány jako mužská doména. Rozdíly v matematických schopnostech jsou způsobeny

⁹³ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 244

⁹⁴ SMETÁČKOVÁ, Irena. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006, ISBN 80-903331-5-X. S. 34

⁹⁵ JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ. 2008. „Genderové aspekty českého školství.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 44 (4). ISSN 0038-0288. S. 695. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4380>

⁹⁶ SMETÁČKOVÁ, Irena. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331-5-X. S. 35

⁹⁷ JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ. 2008. „Genderové aspekty českého školství.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 44 (4). ISSN 0038-0288. S. 695. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4380>

rozvíjejícími kognitivními složkami, především abstrakcí, která souvisí s rozvojem formálních logických operací.⁹⁸ Rovněž to je způsobeno různými komentáři vyučujících, kteří podporují spíše chlapce. Dívky si očekávání vyučujících zvnitřňují a dále hrají svou genderovou roli tím, že se příliš nesnaží.

Další aspekt, který značně ovlivňuje posuzování výsledků žákyň a žáků je všeobecný stereotypní názor, že chlapci dospívají později než dívky. Obecně se má za to, že dospívání je rychlejší u dívek, tudíž chlapci ve srovnání s nimi dosahují daleko horších výsledků alespoň na úrovni základních a středních škol. Avšak předpokládá se, že tento rozdíl bude později dohnán na vyšších vzdělávacích stupních. Jejich špatné známky mohou být považovány za dočasné, zatímco u dívek jsou jejich výkony hodnoceny jako maximální a nepředpokládá se zlepšení.⁹⁹ Z toho vyplývá, že chlapci mají dostatek prostoru na nápravu, kdežto dívky se drží pravidel a mnohdy se obávají špatných známek, které by mohly značit jejich limity. Vyučující pracují s představou, že chlapci dvojkaři mohou na střední škole být jedničkáři, u dívek je však tato představa opačná.

Tradiční hodnocení známkou mnohdy nevyjadřuje opravdové výkony žáků/žákyň. Jinou formou hodnocení může být i slovní hodnocení. To je orientované na podporu dalšího efektivního učení žáků, podtrhuje silné stránky a u nedostatků navrhuje cestu k jejich odstranění.¹⁰⁰ I tato forma hodnocení má svá úskalí. Vyučující vytváří slovní hodnocení na základě toho, k jakému pohlaví žák/žákyně náleží. Slovní hodnocení určené žákyním je plné emocí a zřídka zde nacházíme případnou motivaci. Naopak u chlapců nalézáme postup, jak mohou své výkony zlepšit a též i větší motivaci do budoucna. Učitel/ka by si měl/a být vědom/a používání genderově stereotypního jazyka, který se může objevit ve slovním hodnocení. Vyučující mají tak tendenci v hodnocení dívek používat více zdrobnělá slova, delší obtížnější věty a jak již bylo zmíněno i emocionální projevy; zatímco chlapecké výkony jsou hodnoceny s větším

⁹⁸ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 159

⁹⁹ JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ. 2008. „Genderové aspekty českého školství.“ Sociologický časopis/Czech Sociological Review 44 (4). ISSN 0038-0288. S. 695. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4380>

¹⁰⁰ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9. S. 39

náhledem a racionalitou.¹⁰¹ Přestože slovní hodnocení je komplexnější a zachycuje všechny stránky výkonů, musí se vyučující více soustředit na vlastní znění.

2.2.2 Nástroje hodnocení

Jedním z nejčastějších nástrojů hodnocení je ústní zkoušení. Jedná se o nástroj hodnocení, který je časově náročný. Ústní zkoušení u každého žáka/žákyně je odlišné, jsou jim kladeny jiné otázky, promítají se do něj emoce vyučujícího a rovněž velkou roli může hrát i pohlaví zkoušeného. Potvrzují to různé pedagogické výzkumy, které tvrdí, že od chlapců je obvykle očekáván úspěch více než od dívek.¹⁰² Z tohoto důvodu žáci dostávají obtížnější otázky, ale jsou vedeni k odpovědi detailněji než žákyně. Tím, že si žáci látku „nenašprtají“, tak mají obrovský prostor pro zapojení logického myšlení na získání dané odpovědi. Vždy „s něčím“ přijdou. Dívky, které se něco „nenašprtají“ to neumí, tudíž pokud žákyně neodpoví ihned, vyučující může nabýt dojmu, že odpověď na otázku neví.

Dalším velmi častým nástrojem hodnocení je písemné zkoušení. Oproti ústnímu zkoušení, písemné zkoušení se koná za stejných podmínek pro všechny žáky a žákyně, není tudíž zatíženo subjektivními vlivy vyučujícího. Na jeden pohled by se zdálo, že zde není prostor pro genderové stereotypy. Avšak i písemné zkoušení je mnohdy genderově zatíženo. Stereotypy nacházíme v testech a písemkách, především u jednotlivých úloh, které jsou zde zařazeny. Jednotlivé otázky mohou vyhovovat těm školním zkušenostem a výkonům, kterou jsou většinou vlastní chlapcům, či naopak.¹⁰³ Například jestliže vyučující zařazuje do testu spíše úlohy typické na logické myšlení, znamená to, že zvýhodňují spíše chlapce, které jsou tímto myšlením vybaveni. Učitel/ka tedy musí vzít v potaz vlastnosti, jež podporuje u chlapců i u dívek a podle toho vytvářet jednotlivé úlohy.

¹⁰¹ SMETÁČKOVÁ, I. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331 -5-X. S. 35

¹⁰² Tamtéž.

¹⁰³ SMETÁČKOVÁ, I. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331 -5-X. S. 36

3 Školní třída – vliv spolužáků a spolužaček

Školní třída je pro děti významnou skupinou, jelikož v ní tráví mnoho času. Jedná se o skupinu vrstevníků, která je dítěti určená. Tu nelze změnit. Ve třídě se objevují děti z různých sociálních zázemí a jiného genderu, což vytváří značné nerovnosti. Tyto nerovnosti nelze odstranit, avšak vyučující by měl usilovat o vytvoření demokratického prostředí, jež funguje na principech respektu a spravedlnosti.¹⁰⁴

Na první pohled, když vstoupíme do školní třídy, uvidíme dvě velké skupiny členěné podle genderu tj. chlapce a dívky. Žáci a žákyně se primárně odlišují vzhledem. U dívek a chlapců se předpokládají jiné činnosti a vlastnosti. Je nutné rozlišit nároky, které jsou kladeny na děti prvního a druhého stupně. Druhý stupeň je z hlediska dodržování genderových norem náročnější. Přesto však již na prvním stupni základní školy děti samy dobře vědí, jak plnit svou genderovou roli. Nenalezneme zde však ostrou kritiku vůči projevům druhých, kteří překračují meze tak, jako bychom ji našli na druhém stupni. Odlišné chování se může stát pouze posměchem ze strany vrstevníků. Na druhém stupni je tato tolerance vůči vymykání se genderové roli značně nižší. S tím souvisí především období dospívání, které se vyznačuje mnohými tělesnými a psychickými změnami, což ovlivňuje i posuzování genderových přestupků.

Na druhém stupni se očekává, že žákyně v dívčí skupině se bude věnovat nejnovější módě a celkovému vzhledu. Předpokládá se, že dívky budou nosit sukně či šaty, budou mít delší vlasy a později budou používat líčidla, aby se zalíbily chlapcům. Kdežto u chlapců se předpokládá, že budou nosit spíše tmavé oblečení, budou mít krátký sestřih vlasů a budou se věnovat sportu či kutilství. Módní trendy a informace o ženském a mužském ideálu zprostředkovávají masmédiá, především televize a časopisy. Fyzický vzhled hraje v období dospívání významnou roli, a to ze dvou důvodů. Jedním z nich je, že soudobá společnost věnuje vzhledu velkou pozornost a druhým důvodem jsou reálné tělesné změny, které dospívání přináší, což činí dospívající citlivější vůči všemu, co se týká fyzická.¹⁰⁵

¹⁰⁴ JARKOVSKÁ, Lucie. Školní třída. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80- 903331-5-X. S. 45

¹⁰⁵ SMETÁČKOVÁ, Irena; HELENA ČECHOVÁ; KAROLÍNA KLASOVÁ a BARBORA SLAVÍČKOVÁ. (2013). Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 14 (1), s. 79-87. Dostupné z: <https://www.genderonline.cz/cs/issue/34-rocnik-14-cislo-1->

Podskupiny, takzvané kliky a party, vznikají většinou na základě stejného genderu, zájmu či prospěchu. Vrstevnické skupiny jsou významné především v období dospívání. Tím, že žák/žákyně vstoupí a adaptuje se na skupinu, přijímá skupinovou identitu.¹⁰⁶ Se skupinou se ztotožňuje a především dodržuje její pravidla. Později však vlivu party ubývá. Je to z toho důvodu, že žák/žákyně přikládá více významu vlastní identitě. Lepší pozici ve školní třídě zastává i ten, s kým je zábava, kdo je „cool“.¹⁰⁷ Zbytek třídy stojící mimo tyto „party“, se jim snaží co nejvíce vyrovnat.

Školní třída je nositelem různých sociálních rolí. Smetáčková hovoří o takzvaných formálních/oficiálních a neformálních rolích.¹⁰⁸ Při stanovení formálních rolí nemá význam gender. Předsednictví ve třídě mohou konat žáci i žákyně. Ukazuje to, že kolektiv ve školní třídě je genderově smíšený. Naopak u neformálních rolí gender význam má. Jsou jimi neformální role jako například vůdce a vůdkyně ve skupině. Je to z toho důvodu, že ve školní třídě se nachází dvě velké skupiny dětí stejného genderu, které mají své přední představitele.

Členové třídy zastávají různé pozice. Jako autorita zde působí vyučující. Žáci/žákyně musí dodržovat pravidla, která si s vyučujícím společně stanoví. Avšak v období dospívání dochází k neochotě dodržovat řád a názory učitelů/učitelek. Žactvo se stává kritičtější jak k normám, tak i k požadavkům vyučujících. Někteří členové třídy bourají genderové stereotypy a nedodržují genderové vzorce. Například chlapec překračuje hranice tím, že se věnuje módě a lakuje si nehty. Pokud děti překračují meze chování odpovídajícího jejich genderu, bývají poté hůře přijímány mezi své vrstevníky. Přestože dospívající kritizují své vyučující, potřebují pro sebe pevný vzor. Žactvo požaduje vyučující, kteří jsou stabilní ve svých názorech, emocích, dále jsou spravedliví a umí učivo vysvětlit.¹⁰⁹

2013-gender-v-akademickem-prostredi

¹⁰⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 430

¹⁰⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1 S. 428

¹⁰⁸ SMETÁČKOVÁ Irena. Gender a školství. In Smetáčková, I., Vlková, K. *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2005. ISBN 80-903331-2-5. S. 78

¹⁰⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 415

Moc též drží ve svých rukou i žactvo. Jsou to především žáci/žákyně, kteří jsou ve třídě považováni svými vrstevníky a vrstevnicemi za populární. Navíc jsou členy/členky dominantní skupiny ve školní třídě. Ve školní třídě může být ustanovena jedna či více dominantních skupin, které jsou genderově segregované. Pokud žák či žákyně nemůže k některé dominantní partě patřit, tak považuje za prestižní, když naváže přátelský vztah s jejich členy a členkami. Popularita těchto žáků/žákyně souvisí s dodržováním genderových vzorců. Členové/členky dominantních part tak mohou snadno ovlivnit své spolužáky a spolužačky, aby jednali/y v souladu s jejich genderovou rolí. Tímto způsobem uplatňují svoji moc a ovlivňují své vrstevníky/vrstevnice téhož genderu.

V současné době děti v pubescentním věku rády a snadno překračují genderové stereotypy – např. chlapci s nalakovanými nehty, dívky s oholenou hlavou – je to snadný způsob, jak realizovat pubertální potřebu vzdoru, revolty, apod. Úkolem učitele/ky je pracovat s osobností, nikoli primárními vzhledovými aspekty. Vyučujícím se to často nedaří a jsou snadným terčem těchto experimentů. Vysoké požadavky na vzhled jsou kladeny více na dívky, než na chlapce. Dívky se často snaží dosáhnout nerealisticky ideální váhy a jsou pro ni ochotny obětovat zdraví a peníze. Váhu se snaží řešit sportovními aktivitami či dietami. Potíž spočívá v tom, když drastické diety mohou zapříčinit některou z poruch příjmu potravy, mentální anorexii nebo bulimii. Mentální anorexie se vyznačuje dodržováním přísných diet za účelem redukce váhy, kdežto bulimie je nadměrný a nekontrolovatelný přísun potravy.¹¹⁰ Zatímco dívkám jde o dosažení štíhlé postavy, chlapci se mohou snažit dosáhnout svalové hmoty. Tento fenomén byl popsán jako „muskulární dysfórie“.¹¹¹ K dosažení růstu svalové hmoty často užívají anabolické steroidy nebo nadměrně cvičí, což může též ohrozit jejich zdraví.

Jak již bylo zmíněno, odlišnost těchto dvou velkých skupin spočívá i ve vykonávaných aktivitách. Věnují se činnostem, které jsou specifické jejich genderu. Žactvo je například rozdělováno i při tělesné výchově. Dívky se věnují gymnastice, zatímco chlapci trénují v posilovně. Je nutné, aby si vyučující byl/a vědom/a, zda je

¹¹⁰ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 214

¹¹¹ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 215

rozdělení žactva podle genderu opodstatněné. Příkladem opodstatněné segregace podle genderu jsou hodiny a výuka sexuální výchovy.¹¹² Další rozdílností jsou samotné genderově specifické charakteristiky. Některé charakteristiky jsou spíše dívčí jiné zase spíše chlapecké a další jsou označovány za společné pro obě skupiny.

Smetáčková realizovala výzkum, v němž sledovala asociace dětí spojené s různými typy kolektivů z hlediska genderového složení. Děti měly určit charakteristiky vyskytující se v dívčích kolektivech, chlapeckých kolektivech nebo v obou kolektivech.¹¹³ Z výzkumu vyplynulo, jaký je podíl žáků/žákyně, kteří vnímají uvedené charakteristiky jako genderově specifické. Zjistilo se, že děti asociují dívčí kolektivy s pomlouváním, znalostí důvěrné informace o druhých a dobrou organizací úkolů. Chlapecké kolektivy děti pojí s fyzickým násilím, praním, vytahováním a soutěživostí. Zbytek charakteristik je genderově neutrální, jako například legrace, zábava, dobrá spolupráce a vzájemná pomoc a podpora.¹¹⁴

V souvislosti se vztahy, hierarchií, skupinami a partami je nezbytné, zmínit klima třídy. Všechny vyjmenované aspekty vytváří specifické sociální klima. „*Sociální klima třídy lze definovat jako sociální a psychologické síly, které mají vliv na podobu sociální struktury třídy a na fungování celé třídy i jejich podskupin a ovlivňují to, jak se které dítě ve třídě cítí.*“¹¹⁵ Každý člen jak učitel/učitelka, tak i žáci/žákyně mají své specifické postavení. Postavení je dáno mocí, oblíbeností mezi spolužáky/spolužačky či inteligencí. Existuje mnoho faktorů, které se podílí na tom, jaká atmosféra se ve školní třídě vytvoří. Vliv může mít samotný druh školy, jestli je škola soukromá či státní. Dále to může být i kapacita školy, vztahy mezi vyučujícími či sociální zázemí dětí.

3.1 Kultura chlapců

Zkoumáme-li školní třídu z hlediska vztahů, musíme se nejprve zaměřit na dvě podskupiny – chlapce a dívky. Žáci a žákyně preferují častěji společnost vrstevníků

¹¹² JARKOVSKÁ, Lucie. Dívky a chlapci mezi sebou. In SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-00-3. S. 26

¹¹³ SMETÁČKOVÁ, I. (2013). Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců? *Pedagogická orientace*, 23(5). S. 725. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-5-717>

¹¹⁴ SMETÁČKOVÁ, I. (2013). Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců? *Pedagogická orientace*, 23(5). S. 726. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-5-717>

¹¹⁵ OAKES in JARKOVSKÁ, L. Školní třída. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331-5-X. S. 45

stejného genderu. Tato tendence upřednostňování stejnopohlavních vrstevníků se objevuje již v batolecím věku, konkrétně u děvčat po druhém roce a u chlapců až po třetím roce.¹¹⁶ Obě subkultury se chovají tak, aby plnily nároky jejich genderu.

Chlapecká přátelství se uskutečňují v tzv. „partách“.¹¹⁷ V chlapeckých přátelstvích nacházíme zřetelnou hierarchii. Pozici člena v hierarchickém uspořádání skupiny určuje například rodinné zázemí, školní úspěšnost, dokonce i vzhled. Ačkoliv nároky na chlapecký zevnějšek nejsou tak silné jako nároky na dívčí vzhled, hraje vzhled u chlapců významnou roli. Konkrétně výška a nadváha hrají důležitou roli. „*Ten, kdo nosí lepší oblečení, víc „machruje“ a naopak ten, kdo má oblečení ošuntělé, tak je více ve stínu.*“¹¹⁸ V každé partě je role „vůdce“, která má moc a vliv na ostatní členy/členek. K získání určité pozice členů/členek uvnitř party žáci/žákyně používají vzájemné fyzické pošťuchování, dobírání a slovní potyčky, které však mají symbolický charakter.¹¹⁹ Na rozdíl od dívek chlapci neřeší konflikty pomluvami a přetvářkami, avšak je zpravidla řeší tváří v tvář, poměrně často fyzickou silou.

Chlapci jsou tolerantní při navazování dalších přátelství. Nevyžadují výlučnost. Přestože jejich vztahy mají kolektivní charakter a nevyznačují se mírou důvěry, i tak si projevují vzájemnou podporu. Se svými vrstevníky neprobírají své prožitky a problémy. Často však „machrují“, vytahují se před ostatními a používají vulgární výrazy k popisu erotických aktivit.¹²⁰ Tlak skupiny je tak silný, že i přes nesouhlas členové jednají tímto způsobem. Z toho vyplývá, že žák se mnohdy chová odlišně ve skupině a jinak, když je od skupiny odloučen. Co může být přínosné pro žáky pro jejich další vzdělávání a zaměstnání, je především schopnost kooperace s druhými, kterou rozvíjejí svými přátelskými vztahy.

¹¹⁶ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, ISBN 978-80-7372-701-7. S. 18

¹¹⁷ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 142

¹¹⁸ SMETÁČKOVÁ, Irena; Helena ČECHOVÁ; Karolína KLASOVÁ a Barbora SLAVÍČKOVÁ. (2013). Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 14 (1), s. 81. Dostupné z: <https://www.genderonline.cz/cs/issue/34-rocnik-14-cislo-1-2013-gender-v-akademickem-prostredi>

¹¹⁹ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, ISBN 978-80-7372-701-7. S. 19

¹²⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 480

Odlišné činnosti u chlapců a u dívek vyžadují i rozdílná témata a komunikační vzorce. Chlapci nejsou příliš otevření k vzájemnému sdílení prožitků mezi svými vrstevníky. Důvěrné věci si nechávají pro sebe. Se spolužáky hovoří o společných činnostech a koníčcích.¹²¹ Jejich vzájemná sdělení bývají zkratkovitá a věcná. U chlapců se obecně nevyžaduje spisovnost ve verbálním vyjadřování. Používání slangu u nich není bráno jako porušení komunikačních norem příslušných pro jejich pohlaví. Komunikace s rodiči či jinými rodinnými příslušníky může vést ke vzájemnému nepochopení. Chlapci jsou velmi uzavření, a tudíž jsou méně ochotní komunikovat se svým okolím. Rodiče jsou mnohdy zklamaní a uchylují se spíše k trestům.

Je nezbytné zmínit sebepojetí, které se u dívek a chlapců rozvíjí na základě jejich genderu. Sociokulturní tlaky a očekávání určitým způsobem ovlivňují rozvoj sebehodnocení. Je všeobecně známo, že chlapci jsou častěji se sebou spokojeni. Umí se smířit s tím, jací jsou, dokonce jsou v tom i více podporováni. Dosažené sociální postavení a úspěšnost přisuzují svým schopnostem. Neúspěch vysvětlují tak, že se málo snažili či připravili. Vyučující a rodiče chlapce naučili, že okamžitý neúspěch neznamená nedostatek talentu, ale jen to, že chlapec nebyl právě ve formě, špatně se připravil, vyrušovali ho spolužáci apod.¹²² Učitelé/učitelky poměrně často přihlíží k těmto vnějším faktorům, tudíž se žákům dostává potvrzení.

Důležitou součástí chlapecké identity je agresivita. Tato potřeba chovat se agresivně a dominantně souvisí se zvýšenou hladinou testosteronu v období dospívání.¹²³ Agresivita nevyplývá jen z biologických vlivů, avšak i působením výchovy a kultury společnosti. Od dětství jsou chlapci podporováni ve fyzických aktivitách a kultura jim říká, jak se mají chovat, aby se stali muži. Chlapci se tudíž ve školní třídě mnohdy pošťuchují, bojují mezi sebou, hádají se a k druhému pohlaví se chovají necitlivě. Je zřejmé, že agresivní chování je považováno u chlapců za normální jev, dokonce až žádoucí pro vývoj chlapeckého sebepojetí. Agresivita je však vyjádřená symbolicky, jelikož chlapecké potyčky málokdy končí záměrným poraněním. Skrze agresi žáci ventilují své pocity. Naopak plakání či stěžování je v rámci genderových

¹²¹ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008, Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 140

¹²² KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. Spektrum (Portál). ISBN 80-736-7145-X. S. 91

¹²³ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 165

stereotypů považováno za nepřijatelnou slabost a je to často skupinou symbolicky trestáno.

3.2 Kultura dívek

Dle výzkumů dívky vyžadují dyadické přátelství tj. přátelství mezi dvěma nejlepšími kamarádkami.¹²⁴ Poměrně časté jsou i triády nejlepších kamarádek, které však nejsou tak stabilní. Dyadický vztah umožňuje větší otevřenost a sdílení osobních tajemství. Dívky tak mezi sebou mohou sdílet své prožitky, naslouchat si, poskytovat si zpětnou vazbu a především si projevovat emoční podporu a péči. V dívčích přátelstvích nenacházíme zřetelnou hierarchii jako v chlapeckých přátelstvích. V blízkých přátelských vztazích nachází bezpečí, rozvíjí v nich psychosociální dovednosti.

Dívky se snaží vyhýbat konfliktům, neřeší je silou jako chlapci, ale spíše používají intriky a pomluvy. Důvodem jejich nepřímého chování při řešení konfliktů je touha po udržení přátelství. Větší strach ze ztráty přátelství mívají například pokud se objeví v dosahu další potencionální kamarádka, která může ohrozit výlučnost dosavadního přátelství.¹²⁵ Vzhledem k jejich obavám ke ztrátě blízkého přátelství mají dívky tendenci, chovat se tak, jak je od jejich spolužaček očekáváno. Vágnerová snahu dívek se zavděčit svým spolužačkám, označuje jako „chameleonový syndrom“.¹²⁶ Některé žákyně se nechávají snadno svými spolužačkami zneužívat. Dívky si to neuvědomují a považují své spolužačky za kamarádky. Tuto situaci lze prezentovat na příkladu: *„Na třídní učitelku se obrátila matka jedné žačky s tím, že je její dcera šikanovaná spolužačkou Lucií, se kterou dosud trávila většinu volného času a považovala ji za svou nejlepší kamarádku. Když se prý pokoušela své dceři naznačit, že jestli ji Lucie zneužívá, pak to není pro ni ta nejlepší kamarádka, dcera se na ni obořila se slovy – to není žádná pravda, Lucka je super, je to moje nejlepší kamarádka! Nikdy mně doopravdy neublížovala, to bylo vždycky jenom ze srandy.“*¹²⁷

¹²⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 479

¹²⁵ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008, Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 143

¹²⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 480

¹²⁷ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, ISBN 978-80-7372-701-7. S. 20

Jak již bylo výše naznačeno, v dívčím přátelství se klade význam na nejlepší přátelství. Více se toleruje citová blízkost mezi nejlepšími kamarádkami.¹²⁸ Lze pozorovat tělesné doteky, držení za ruku apod. Jde spíše o symbolickou blízkost, než-li o erotický kontext. Od dívek je očekáváno, že budou prezentovat své pocity, proto jsou nejlepší kamarádky k sobě tak otevřené, mohou si stěžovat na problémy a očekávají vzájemnou pomoc. Co může být pro dívky přínosné v budoucnosti z hlediska svých vztahů je získávání větší míry senzibility pro utváření dalších vztahů. Emoční otevřenost vytváří blízkost a možnost koalic dívek, v nichž se cítí bezpečněji.

V dívčím přátelství se vyskytují i jiné komunikační vzorce. Na rozdíl od chlapců se děvčata navzájem svěřují se svými trápeními a tajnostmi. Komunikují nejen osobně v kruhu svých kamarádek, ale i skrze telefonické hovory či posíláním SMS zpráv.¹²⁹ U žákyň se předpokládá, že v komunikaci nebudou používat vulgární výrazy a budou se vyjadřovat slušněji a kultivovaně.

U dívek můžeme zaznamenat, že samy sobě málo důvěřují. To je ovšem i v důsledku zpětné vazby od vyučujících a rodičů. Tento postoj je nazýván jako „motivace neúspěchem“.¹³⁰ Jestliže žákyně dosáhne dobrého výkonu, může to být stereotypně interpretováno tak, že například plnila příliš snadné úkoly nebo učitel přimhouřil oko apod. Jakmile však dosáhnou špatných výkonů, objasňují to nedostatkem nadání a vlastní neschopností. To lze ostatně velmi často pozorovat i u dospělých žen. Dívky jsou k sobě velmi sebekritické. Jsou citlivé a vnímají názory jiných lidí, což značně mění i jejich vztah k vlastnímu tělu. V médiích je mnohdy představován ideál krásy, který prezentují štíhlé modelky bez větších boků a stehen. Ve skutečnosti dívky takto nevypadají. V dívčí partě však mohou mít svůj ideál krásy, kterého nedosahují všechny žákyně ve skupině.

Zatímco u chlapců je agresivita sociálně přijatelná, až žádaná, u dívek nikoliv. Dokonce i žákyně mohou agresivní chování své spolužačky brát jako nevhodné pro svůj gender. I když dívky neprezentují agresivitu jako chlapci, vlivem obecného očekávání ventilují zlost a vztek nepřímým způsobem. Dívčí „agresivita“ je prezentována

¹²⁸ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, ISBN 978-80-7372-701-7. S. 20

¹²⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 445

¹³⁰ KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. Spektrum (Portál). ISBN 80-736-7145-X. S. 91

především verbální formou nadávek, hádek a pomlouváním. Vzhledem k tomu, rozdílem mezi dívkami a chlapci není míra agrese, ale spíše její forma.¹³¹ Tedy obecně lze říci, že některé emoce jsou přiřazovány pouze jednomu genderu a jsou u něj akceptovány. Jakákoli agrese je dostupná emoce pro muže i ženy, jedni jí směji ventilovat poměrně otevřeně, druzí nikoli. To je poté zdrojem toho, co je u dívek označováno hanlivě jako intrikaření a znovu odsuzováno i v této formě.

Od dívek se očekává spíše altruistické chování. Dostává se jim uznání, protože se projevují empatií, solidaritou, poskytováním opory a péče svým přátelům a členům rodiny.¹³² Projevovaný altruismus a vyšší empatie je často pozitivně hodnocen vyučujícími a vrstevníky, což může způsobit i větší oblíbenost ve skupině.

3.3 Spolužák a spolužačka s genderově nestandardními projevy

Téměř v každé školní třídě sedí i žáci a žákyně, kteří se nechovají v souladu se svým genderem a očekáváními, která se k němu váží. Tyto odlišné projevy od jejich genderu mohou být součástí revolty a pubescentních experimentů, a tudíž nemusí nutně souviset s obtížemi s genderovou identitou. Odlišné chování z velké míry později odezní samy.

Genderově nestandardní chování u těchto dětí můžeme sledovat již v dětství. Obvykle v situacích jako jsou netypické hry a volba kamarádů/kamarádek. Jako příklad lze uvést neočekávanou hru chlapců s panenkami a u dívek hru s autíčky. Tyto projevy však nejsou ničím patologickým a lze to naopak považovat za ukazatel všestranného vývoje.¹³³ U většiny dětí tyto projevy zmizí během dospívání. Vyučující by se neměli takovými projevy svých žáků a žákyň znepokojovat a naopak podporovat jejich záliby, bez ohledu na to, zda jsou obvykle přisuzovány chlapcům či dívkám. Nejvýraznější projevy z velké části samy odezní, tudíž by se vyučující měl vyvarovat jakýchkoli kritických komentářů.

¹³¹ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9. S. 164

¹³² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 478

¹³³ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, ISBN 978-80-7372-701-7. S. 33

Většina těchto dětí si začíná uvědomovat svou homosexualitu již na druhém stupni základní školy. Přesto se žáci či žákyně bojí svěřit o své homosexualitě svým spolužákům/spolužačkám. Nejspíš z toho důvodu, že školy představují heterosexuální styl života. Heterosexualita je brána jako norma. Předpokládá se, že všichni lidé jsou heterosexuální. O homosexualitě se v rámci výuky nehovoří. Škola je výrazně heteronormním prostředím. Heteronormativita je konstruována celkovým nastavením školy, všemi procesy, které obsahuje i všemi osobami. Heteronormativita je reprodukována především v předmětech jako jsou občanská, rodinná či sexuální výchova. Žáci a žákyně mohou v učebnicích příslušných k těmto předmětům nalézt například ilustrace ideální podoby rodiny nebo definice manželství.

V žákovi a žákyni to může poté vyvolat představu, že ve společnosti není místo pro jinou sexuální orientaci, než heterosexuální. Děti homosexuálně orientované jsou ohroženy šikanou. Výzkumy poukazují na fakt, že „*naprostá většina homosexuálních mužů a žen se podle svých slov během školní docházky setkala s homofobní šikanou.*“¹³⁴

Homofobní šikana je založená na ponižování oběti kvůli její údajné méněcennosti v roli dívky a chlapce.¹³⁵ Skrže ní spolužáci/spolužačky ponižují své vrstevníky, kteří se nechovají vzhledem k jejich genderu. K tomu využívají různé posměšky, pomluvy a hanlivé přezdívky.

I když žactvo s genderově nestandardními projevy není svými spolužáky/spolužačkami šikanováno, tak se zřídka začlení do kolektivu. Dítě se může potýkat s pocity osamělosti, ohrožení a nejistoty, což značně ovlivňuje i jejich přístup ke škole. Vzhledem k tomu, že žák/žákyně musí pracovat ve školní třídě, která má negativní klima, tak se snižuje jejich motivace ke školní práci. V horším případě se mnozí z nich snaží jakkoliv vyhnout školnímu prostředí a raději do školy nechodí.

Výzkumy navíc potvrzují, že většina žáků/žákyně s genderově nestandardními projevy se setkali během školní docházky s ponižujícími narážkami od svých učitelů.¹³⁶ Vyučující by měli přistupovat k těmto žákům a žákyním s větší citlivostí a poskytnout jim podporu. Tím, že jim vyjádří plnou podporu, může dojít k tomu, že ostatní spolužáci/spolužačky nebudou svého vrstevníka/vrstevnice s nestandardními

¹³⁴ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-779-6. S. 19

¹³⁵ Tamtéž.

¹³⁶ Tamtéž.

genderovými projevy vyčleňovat. Jinak absence viditelné podpory ze strany pedagogů vštěpuje všem studentům legitimitu a žádoucnost heterosexuálního standardu.¹³⁷ V žákovi a žákyni to může poté vyvolat představu, že ve společnosti není místo pro jiný plnohodnotný životní styl.

Jak již bylo výše zmíněno, vyučující by měl podpořit žáky/žákyně s nestandardními projevy. Rovněž by neměl ve školní třídě přehlížet šikanu. Měl by především dbát na prevenci potencionální šikany. Vyhodnocovat rizikové situace a signály ukazující na hrozbu šikany. Úkolem vyučujících v tomto případě je zajistit bezpečí dětem, které mají například úzkosti z hodin tělesné výchovy. To může učinit zajištěním bezpečí ve školních vstupních a tělocvičných šatnách, prostorách toalet či o vícedenních výletů a výjezdových kurzů se společným noclehem.¹³⁸ Žáci a žákyně se též musí naučit tolerovat různé menšiny. Každý ze školní třídy může být příslušníkem určité menšiny a úkolem vyučujících je, naučit děti si uvědomovat, že do nich patří. Menšinou ve školní třídě mohou být například žáci/žákyně s brýlemi nebo se speciálními vzdělávacími potřebami.

¹³⁷ RENZETTI, Claire M.; CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 143

¹³⁸ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, ISBN 978-80-7372-701-7. S. 35

4 Vliv školy

Škola je prostředím, ve kterém žáci a žákyně vstřebávají hodnoty a normy, týkající se především genderu. Z toho plyne, že škola má vliv na utváření genderové identity žáka a žákyně. Prezентuje genderové stereotypy, zasahuje do žákovských představ o mužích a ženách. Kapitola přináší vhléd do genderové socializace skrze kurikulum – kurikulum formální i skryté. Komplexní pojetí kurikula lze definovat jako odpovědi na otázky *proč, koho, čemu, jak, kdy, za jakých podmínek s jakými očekávanými efekty vyučovat*.¹³⁹

4.1 Formální kurikulum

Formální kurikulum je hlavním nástrojem genderové socializace. Je v edukačním prostředí plánované a záměrné. Renzetti a Curran definují formální kurikulum jako „soubor předmětů, jež jsou oficiálně a explicitně vyučovány ve škole.“¹⁴⁰ Prostřednictvím předmětů žáci a žákyně probírají učivo, ve kterém se promítají genderové stereotypy. Učivo je určitým způsobem uspořádané. Rozlišuje se, jaké učivo se bude vyučovat na daném stupni vzdělání a v rámci jakého vyučovaného předmětu.

4.1.1 Učivo

Jak již bylo naznačeno, genderové stereotypy nacházíme i v učivu. Na učivo lze nahlížet odděleně ve dvou rovinách - jedna je tvořena učivem, které je prezentováno v pedagogických dokumentech a druhá představuje učivo, které je ve škole předáváno tj. reálná výuka.¹⁴¹ Pedagogickými dokumenty se rozumí Rámcové vzdělávací programy a Školní vzdělávací programy. Předepisují rámec dovedností a vědomostí, které se mají žáci a žákyně v rámci výuky naučit. Avšak stanovují pouze obecný rámec, tudíž učivo v nich je vyjádřené stručně. Přesto obsahuje genderové projevy, na které může být vyučujícími upozorněno.

¹³⁹ VALIŠOVÁ, Alena; HANA KASÍKOVÁ a MIROSLAV BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 126

¹⁴⁰ RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 527

¹⁴¹ VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. Co se učí dívky a chlapci? In Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. ISBN 978-80-87110-01-0. S. 19

Vedle učiva vyplývajícího z pedagogických dokumentů stojí učivo, které je žákům a žákyním předáváno ve výuce. „*Vyučující vycházejí z učiva, které stanovují dokumenty, mají však možnost jej upravovat.*“¹⁴² Pokud vyučující cítí, že je učivo v daném dokumentu genderově zatížené, může podle svého toto zatížení prohloubit či potlačit. Do učiva se tedy silně promítají osobní a odborné názory vyučujícího. Jinak se k učivu bude stavět učitel/učitelka s genderově stereotypními názory a odlišně vyučující, který se snaží odstraňovat genderové stereotypy. Například je-li v dokumentu stanoven cíl „*porozumět postavení žen a mužů ve společnosti*“, genderově stereotypní vyučující se bude zaměřovat na to, že život žen je spojen s rodinou a život mužů se zaměstnáním.¹⁴³ Od žen se stereotypně i dnes očekává, že se budou starat o domácnost a pečovat o děti. Kdežto u mužů se předpokládá, že se budou starat o ekonomické zajištění rodiny. Vyučující tedy s touto představou dále pracují. Velmi často ji dále reprodukují a posilují. Je tedy velmi důležité, aby vyučující byli schopni pracovat se svými stereotypy a při práci s dětmi je redukovali. Nárok na odstranění je pravděpodobně zcela nerealistický, podíváme-li se na složení školních pedagogických sborů. Je zapotřebí, aby odstranily ze svých postojů genderové stereotypy a neovlivňovaly jimi své žáky a žákyně.

4.1.2 Učebnice

Vzhledem k tomu, jak významnou roli hraje škola v procesu socializace, je nezbytné věnovat pozornost učebnicím, které děti ve vyučování používají. V naší společnosti ji stále považujeme za významný vzdělávací nástroj a didaktický prostředek, jelikož učitelé/učitelky s ní pracují až 90 % času své výuky.¹⁴⁴ Ačkoliv je hodnocena genderová korektnost učebnic, najdeme mnoho učebnic a materiálů plných genderových stereotypů. Je to z toho důvodu, že ne všichni členové z autorského týmu mají dostatek znalostí v genderové problematice. Žáci a žákyně tímto způsobem dostávají nevědomě

¹⁴² SMETÁČKOVÁ, Irena; VALDROVÁ, Jana. Učivo a učebnice. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331-5-X. S. 27

¹⁴³ VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. Co se učí dívky a chlapci? In Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2007. ISBN 978-80-87110-01-0. S. 19

¹⁴⁴ KUBRICKÁ, Jana. (2013). Možnosti a limity posuzování ideologických prvků v učebnicích. *Studia Paedagogica*, 18(2-3). ISSN 2336-4521. s. 158. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2013-2-3-10>

informace o mužských a ženských rolích. Genderové stereotypy pronikají do učebnic v několika rovinách, jež jsou:

1. celková koncepce předmětu,
2. výběr učiva do učebnic,
3. ilustrace a příklady,
4. jazyk učebnic.¹⁴⁵

První rovinou, na které se odráží genderové stereotypy v učebnicích, je celková koncepce předmětu, k němuž je učebnice určena. Souvisí to s tradičním dělením předmětů na humanitní a technické předměty. Z genderového hlediska jsou humanitní předměty spojovány s dívkami, zatímco technické předměty spíše s chlapci.¹⁴⁶ Toto spojení se promítá do zaměření učebnic a do všech jejich detailů. Jedním z předmětů, který je genderově zatížen je dějepis.¹⁴⁷ Dějepis je vyučován jako sled událostí z hlediska mocenských a politických vlivů. Dočteme se o životech slavných vůdců, válečníků a politiků, kdežto o ženách zde není ani zmínka. Je to z toho důvodu, že ženy neměly možnost se v těchto oblastech uplatnit. Žáci a žákyně si tak odnášejí z výkladu, že na utváření dějin se podíleli pouze muži. K zajištění genderově korektní výuky by vyučující měli vyzdvihnout i složky, jako například historii každodennosti, která zaujímá ve výkladu znatelně menší část. Výklad historie každodennosti umožňuje pochopení životních stylů v dané historické epoše a nabízí prostor pro představení ženských životních zkušeností.¹⁴⁸ Tímto způsobem žactvo získá dojem, že na životě

¹⁴⁵ KNOTKOVÁ ČAPKOVÁ, Blanka; VALDROVÁ, Jana a SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, Irena; *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. [online] Praha 2004.[cit. 17. února 2020] S. 10. Dostupné z: www.nepovinna-cetba.webnode.cz/news/prirucka-pro-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic/

¹⁴⁶ SMETÁČKOVÁ, Irena; VALDROVÁ, Jana. Učivo a učebnice. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331-5-X. S. 28

¹⁴⁷ VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. Co se učí dívky a chlapci? In Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0. S. 20

¹⁴⁸ KNOTKOVÁ ČAPKOVÁ, Blanka; VALDROVÁ, Jana a SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, Irena; *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. [online] Praha 2004.[cit. 17. února 2020] S. 10. Dostupné z: www.nepovinna-cetba.webnode.cz/news/prirucka-pro-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic/

společnosti se podílejí jak ženy, tak muži. Rovněž však mohou lépe zahlédnout hloubku genderové diskriminace historicky zintenzivňované.

Druhou rovinu genderového zatížení učebnic představuje výběr učiva. Ten závisí na autorském týmu učebnice, jejichž vliv je podstatný. Jejich názory se odráží do celkového pojetí učebnice. Autorský tým učebnice si je buď plně vědom, nebo ignoruje, že výběrem učiva vytváří ještě skryté kurikulum. Téma může být v učebnici zpracováno tak, že se dává jednomu pohlaví více prostoru než druhému. Obecně lze říci, že více prostoru je věnováno mužům a mužské životní zkušenosti, protože v naší společnosti jsou mnohé struktury založeny patriarchálně.¹⁴⁹ Učivo je interpretováno zlomovými událostmi, ke kterým však nejsou zohledněny všechny souvislosti. Členové/členky autorského týmu často v učivu opomínají každodenní život, který se může zdát nedůležitý. Ukazuje to genderový stereotyp, že některé oblasti, v nichž figurují ženy, jsou podhodnocovány.

Třetí rovinou učebnice, na níž může dojít k ovlivnění genderové identity, jsou ilustrace a příklady. Žáci a žákyně se mohou téměř v každé učebnici setkat s obrázky. Ty určitým způsobem doprovází učivo. Genderovou zatíženost ilustrací lze pozorovat množstvím obrázků a to, jakým způsobem jsou muži a ženy zobrazovány. Je nutné věnovat pozornost, jak často jsou na obrázcích zobrazovány ženy a kolikrát muži. U žáků a žákyň to vyvolává pocit, že předmět je určen druhému pohlaví. Většina obrázků ilustruje tradiční role muže a ženy. Již ve slabikáři můžeme nalézt plno obrázků, jak žena vaří, šije či umývá nádobí, zatímco muž je vyobrazován na obrázcích, jak jede v autě, chytá ryby, píše apod.¹⁵⁰ Ženy jsou zobrazovány, jak se starají o domácnost a muži, jak jsou v zaměstnání. Tato genderově stereotypní představa má velký vliv na budoucnost při výběru povolání.

Stejně tak jsou důležité příklady prezentované v učebnici. Slouží k lepší názornosti učiva, které je přiblíženo na jim blízké zkušenosti. „*Životní zkušenost dívek*

¹⁴⁹ KNOTKOVÁ ČAPKOVÁ, Blanka; VALDROVÁ, Jana a SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, Irena; *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. [online] Praha 2004. [cit. 17. února 2020] S. 12. Dostupné z: www.nepovinna-cetba.webnode.cz/news/prirucka-pro-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic/

¹⁵⁰ SMETÁČKOVÁ, Irena; VALDROVÁ, Jana. Učivo a učebnice. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331-5-X. S. 28

*a chlapců se v důsledku rozdílné genderové socializace liší.*¹⁵¹ Životní zkušenosti prezentované na příkladech obvykle vychází více buď z dívčí zkušenosti, což může znesnadnit učivo pro chlapce, nebo to může být naopak. Z tohoto důvodu musí být příklady stavěné na tom, co je žákům a žákyním společně blízké. Pokud je to nemožné, vyučující musí učivo vysvětlit té skupině, pro kterou je učivo obtížnější.

Čtvrtou rovinu, na níž může dojít k ovlivnění genderovými stereotypy, je jazyk učebnic. Členové autorského týmu používají jazyk, jež posiluje hierarchii pohlaví. Ta je vytvářena následujícími způsoby: oslovení, titulování, označování osob a dále ustálené výrazy a postupy v zobrazování ženství a mužství.¹⁵² Způsob oslovení, titulování a označování osob zviditelňuje jedno pohlaví a naopak druhé pohlaví je vyloučeno. V souvislosti s tím, hlavním problémem v učebnicích je používání tzv. generického maskulina.¹⁵³ Žáci a žákyně jsou běžně osloveni/é jako „Milí žáci“. Oslovení zahrnuje pouze chlapce a nikoliv dívky. Některé dívky se mohou cítit druhořadě a jiné jsou zvyklé, že se jich to tak trochu netýká. Genderově nezatížená učebnice používá v oslovení obě pohlaví tj. „Milí žáci a milé žákyně“ nebo používá neutrální tvar jako například „žactvo“.

Na závěr je důležité zmínit, že všechny výše uvedené roviny posilují genderové stereotypy a vytváří jakousi pomyslnou hranici mezi ženským a mužským světem. Žáci a žákyně si tuto hranici uvědomují, což ovlivňuje jejich genderovou identitu.

4.2 Skryté kurikulum

Skryté kurikulum je též hlavním nástrojem genderové socializace. „*Jedná se o hodnotové preference, jež jsou dětem ve škole vštěpovány, nejsou však explicitní součástí, nýbrž jsou v ní skrytě obsaženy.*“¹⁵⁴ Hodnotová sdělení jsou obvykle obsažena v materiálech, které žáci a žákyně používají během výuky, ale i v aktivitách v době

¹⁵¹ SMETÁČKOVÁ, Irena; VALDROVÁ, Jana. Učivo a učebnice. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331-5-X. S. 28

¹⁵² KNOTKOVÁ ČAPKOVÁ, Blanka; VALDROVÁ, Jana a SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, Irena; *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. [online] Praha 2004.[cit. 17. února 2020] S. 15. Dostupné z: www.nepovinna-cetba.webnode.cz/news/prirucka-pro-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic/

¹⁵³ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, ISBN 978-80-7372-701-7. S. 29

¹⁵⁴ RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. S. 529

mimo vyučování. Z toho vyplývá, že neformální kurikulum působí současně s formálním kurikulem. Tyto hodnotová sdělení jsou vyjádřené během interakce vyučujících a žactva, ale také mezi vyučujícími navzájem a mezi žactvem navzájem. Žactvo získává hlubší vhled do života a vytváří si z těchto sdělení představu o ženách a mužích. Škola jim tedy skrytě podsouvá, jaké chování a myšlení je správné pro jejich gender a jaké nikoli. Jejich skrytost je daná tím, že v běžném provozu škol je považováno za samozřejmé, ale v principu jde o sociální konstrukce anebo konvence vytvořené v rámci dlouhých kulturních tradic.¹⁵⁵

Můžeme nabýt dojmu, že skryté kurikulum je jev negativní, avšak skrze skryté kurikulum se mohou žáci a žákyně naučit mnoho pozitivního. Lojdrová považuje za součást skrytého kurikula sociální dovednosti jako například pocit sounáležitosti nebo prosociální chování, které se rozvíjí skrze sociální klima školy, vzájemné vztahy a to bez přímého zásahu vyučujícího.¹⁵⁶

4.2.1 Uspořádání fyzického prostoru školy

Výzkumy ukazují, že genderové aspekty školství se nepromítají jen ve školní třídě či v pedagogické komunikaci a hodnocení, ale i v samotném fyzickém prostoru školy.¹⁵⁷ Ve škole můžeme nalézt segregaci prostorů, které jsou i v běžném životě segregovány. Existují mužské a ženské prostory, přičemž jen některá jsou označena oficiálně. Mezi prostor, který je oficiálně označen pro jedno pohlaví jsou obvykle záchody.¹⁵⁸ Existuje nespočet důvodů, proč jsou mužské a ženské záchody odděleny. Jedním z nich může být, že ženy a muži by se na nich střetávali v nepříjemně intimních situacích. Muži totiž používají pisoáry, které nejsou v uzavřených kabinkách a v případě společných toalet by to pro muže a ženy mohlo být nepříjemné. Rovněž by se mohly ženy cítit nepříjemně, kdyby je muži viděli, jak se upravují před zrcadlem.¹⁵⁹ Přesto však tento příklad

¹⁵⁵ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7. S. 113

¹⁵⁶ LOJDOVÁ, Kateřina. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5). ISSN 1805-9511. S. 651. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4380/pdf2>

¹⁵⁷ JARKOVSKÁ, Lucie. Škola jako genderovaný prostor. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331-5-X. S. 16

¹⁵⁸ Tamtéž.

¹⁵⁹ Tamtéž.

neukazuje na nerovné nakládání s prostorem, ale spíše ukazuje, jak jsou konstruovány odlišnosti mezi muži a ženami. Jarkovská hovoří o tom, že jde o zřejmý příklad společensky vytvářených významů, které se otiskují do fyzické podoby prostoru, a naší tendenci vnímat tento prostor jako odraz mužské a ženské přirozenosti.¹⁶⁰ Oddělené záchody mají svůj význam. Dívky a chlapci se zde se svými vrstevníky schovávají a povídají. Na druhou stranu však mohou být záchody skrytým místem pro šikanu. Výzkumy dokazují, že „*stejnopohlavní šikana – tedy šikana dívek dívkami a šikana chlapců chlapci se vyskytuje nesrovnatelně častěji než šikana mezi dívkami a chlapci.*“¹⁶¹

Stejně tak jako záchody mohou fungovat i šatny. Dělení šaten podle genderu se používá především v hodinách tělesné výchovy. Dospívající dívky a chlapci se tak mohou vyhnout nepříjemným situacím, které mají též intimní podtext.

Zkoumáme-li blíže dívčí a chlapecké záchody a šatny, zjistíme, že zdi jsou vymalovány specifickými barvami v souladu s genderovými stereotypy. Totéž platí i pro barvu kachliček. Symbolické rozdělení barvami můžeme sledovat již od narození. Na dívčích záchodech též můžeme zaznamenat zrcadla, která jsou zde umístěna, jelikož se předpokládá, že dívky pečují o svůj vzhled. Vzhled u chlapců nehraje zásadní roli.

Ve škole se však nachází prostory, které nejsou označené nápisem tak, jak je to v případě toalet, přesto však můžeme nabýt dojmu, že prostor je genderově segregován. Pokud je prostor spíše spojován s chlapci, děvčata se mohou cítit, že tam nepatří. Podle výzkumu chlapci dominují především v počítačových učebnách a na školních hřištích; zatímco dívky jsou v pozadí chlapeckých míst.¹⁶² Gray a Leith ve svém výzkumu navíc tvrdí, že když dívky nejsou zapojeny do počítačových aktivit, vytváří si negativní postoj k počítačům více než chlapci.¹⁶³ Přesto jeden a ten samý prostor může být využit oběma gendery různým způsobem. Jako příklad si představme školní hřiště, kde chlapci mají

¹⁶⁰ JARKOVSKÁ, Lucie. Škola jako genderovaný prostor. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80-903331-5-X. S. 16

¹⁶¹ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-779-6. S. 18

¹⁶² GRAY, Colette a LEITH, Helen. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective. *Educational Studies*, 30 (1). ISSN 1465-3400. S. 5

¹⁶³ GRAY, Colette a LEITH, Helen. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective. *Educational Studies*, 30 (1). ISSN 1465-3400. S. 5

přidělenou větší část hřiště na hraní fotbalu, kdežto dívky mají omezenou malou část hřiště, na níž mohou gymnastické aktivity apod.

Dále je nutné zmínit i uspořádání učebního prostoru. Tradiční uspořádání učebny jsou obvykle dvě či tři řady lavic za sebou. Vyučující se převážně věnují úspěšným žákům a žákyním, kteří sedí uprostřed či vpředu. Ještě více pozornosti se dostává chlapcům. Vyučující se obvykle snaží je zabavit úkoly, aby nedošlo k nějakým kázeňským problémům. Jiné uspořádání je možné do tvaru U či V, případně čtverce či kruhu, což více napomáhá zapojit žáky a žákyně do činnosti než samotného vyučujícího.¹⁶⁴

Ve školní třídě vyučující většinou používají stálý zasedací pořádek. Tím, že žáci a žákyně mají stálé místo, nevytváří se však jiné komunikační vzorce. Skupinové práce probíhají totožně, jsou totiž vykonávány stejnými žáky a žákyněmi. Mnoho vyučujících poměrně často přesazují chlapce a dívky do stejné lavice jako způsob trestání. Předpokládají totiž, že chlapec a dívka společně nebudou při vyučování vyrušovat. Z genderového hlediska tento zasedací pořádek není vhodný. Žáci a žákyně se takto učí, že dívky a chlapci zastávají vůči sobě navzájem nepřátelskou pozici, a že od nich nemůžeme očekávat kooperaci.¹⁶⁵

Školu jako instituci lze vnímat jako mužskou doménu, což je potvrzováno různými maskulinními symboly.¹⁶⁶ Jedním z těchto symbolů mohou být například obrazy známých osobností, které jsou mužského pohlaví. Symbolickou maskulinitu též podporují klíčové mužské prostory. Těmi může být ředitelna, počítačové učebny či pracovní dílny; zatímco jako ženský prostor můžeme považovat kabinet školní psycholožky, kabinety „měkkých“ předmětů, družina a skladová místnost pro uklízečky.¹⁶⁷

¹⁶⁴ SMETÁČKOVÁ, Irena. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006, ISBN 80- 903331 -5-X. S. 32

¹⁶⁵ SMETÁČKOVÁ, Irena. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80- 903331 -5-X. S. 33

¹⁶⁶ JARKOVSKÁ, L. Škola jako genderovaný prostor. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80- 903331 -5-X. S. 17

¹⁶⁷ Tamtéž.

Z výše uvedeného je nezbytné, aby škola přemýšlela o odstranění symbolického genderově segregovaného prostoru. Žáci a žákyně nesmí nabýt dojmu, že školní prostory jsou mužskou doménou. To lze zajistit například rovným přístupem k počítačovým učebnám, výtvarným a pracovním dílnám. Dále výzdobou, která reprezentuje i ženské slavné osobnosti apod. Úkolem školy je zajistit, aby se děti obou genderu cítily v rámci všech školních prostor příjemně.

4.2.2 Vyučovací formy a metody

Vyučovací formy a metody jsou prvky, které tvoří vyučovací hodinu. Prostřednictvím nich vyučující prezentují učivo svým žákům a žákyním. Mohou však být genderově zatížené. Genderové stereotypy se mohou promítat do volby, realizace a následné reflexe vyučovacích forem a metod, které mohou nastavovat odlišné podmínky pro žáky a žákyně. Tak se děje skrytou formou. Vyučující obvykle nepřímou říkají vzkazy (například hláškou „*a teď jeden snazší fyzikální příklad pro děvčata*“), ale přichází i s očekáváními (například „*tohle byl těžký příklad i pro chlapce, Moniko, nic si z toho nedělej.*“)¹⁶⁸

K naplnění cílů a činností během hodiny vyučující používá vyučování frontální či vyučování skupinové.¹⁶⁹ Frontální vyučování může probíhat dvěma metodami. První metodou je, že vyučující klade otázky žákům a žákyním, kteří na ně odpovídají. Jedná se o vzájemnou diskuzi. Druhá metoda představuje monolog učitele/učitelky. Z genderového hlediska míněná forma vyučování skrývá nebezpečí. Učitel/učitelka neví, zda žáci a žákyně učivu rozumí, protože nemá žádnou zpětnou vazbu. Vyučující je během svého monologu zaslepen svojí představou o „typickém žákovi“, která odpovídá charakteristikám spojovanými s chlapci, jako je logické myšlení, aktivita, průraznost, částečné nerespektování pravidel apod.¹⁷⁰

¹⁶⁸ SMETÁČKOVÁ, Irena. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80- 903331 -5-X. S. 31

¹⁶⁹ VALIŠOVÁ, Alena; Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 174

¹⁷⁰ SMETÁČKOVÁ, Irena. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. ISBN 80- 903331 -5-X. S. 31

Druhou vyučovací formou je skupinové vyučování. Tato forma probíhá vzájemnou komunikací mezi žákyněmi a žáky ve skupinách. Výhrada k této vyučovací formě se týká výběru studujících do skupin. Ve většině případech dochází k výběru členů/členek do skupiny podle genderu nebo se utváří smíšené skupiny, ve kterých chlapci mají častěji stanovenou roli vůdce. Při aktivitě obvykle dochází k tomu, že se nedostává stejného prostoru pro názor dívek a chlapců. Vyučující musí nastavit stejné podmínky jak pro chlapce, tak i pro dívky. Jedním z nástrojů, jak to lze řešit jsou koedukované pracovní skupinky. Navíc výzkumy ukazují, že chlapcům přítomnost dívek svědčí.¹⁷¹ Při vzájemné spolupráci se naučí obě pohlaví spolu navzájem vycházet a pochopí, že ve společnosti nežijí odděleně.

¹⁷¹ JARCOVSKÁ, Lucie. Dívky a chlapci mezi sebou. In SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 25-33. ISBN 978-80-87110-00-3. S. 25

Závěr

Cílem této práce bylo poukázat na genderové stereotypy pronikající do školního prostředí a jakým způsobem škola ovlivňuje genderovou identitu žáka a žákyně. Práce je zaměřená především na popis role školy, která značně ovlivňuje utváření genderové identity skrze vliv vyučujících, vrstevníků a kurikulum.

Ve své práci jsem konstatovala, že utváření genderové identity je proces, který začíná již v útlém věku dítěte. Obrovskou roli při formování genderu hrají nejprve rodiče, jakožto socializační aktéři. Ti působí jako vzor pro jejich děti. Chlapec hledá obraz mužského chování a dívka obraz ženského chování. Děti jsou navíc vystavovány genderově stereotypnímu chování prostřednictvím různých signálů, které jim říkají, jaké vlastnosti a vzorce chování jako dívka či chlapec musí nést. Takovými výchovnými vlivy, které posilují genderovou identitu dítěte, může být již výběr dětských hraček, oblečení či vybavení dětského pokoje.

Dále v genderově vedené výchově pokračuje škola. Škola je v podstatě simulací sociálního života ve společnosti v širším slova smyslu. Společenská hierarchie, vztahy s cizími, někdy i velmi různými lidmi a většími skupinami, apod. Gender se v tom všem promítá. Škola prezentuje svým žákům a žákyním určité představy o mužských a ženských rolích. Tak se děje především vyučujícími, kteří utváří genderovou identitu žáka a žákyně skrze pedagogickou komunikaci a hodnocení. Učitel/učitelka mnohdy používá genderově nekorektní jazyk, který působí jako nástroj diskriminace a posilování stereotypů. Vyučující ho používají, aniž by si uvědomili, že tím utvářejí žensství a mužství svých žáků a žákyň. Někdy si to však uvědomují a činí tak velice cíleně. Například hláškami: „*Jak se chceš jednoho dne starat o rodinu, když teď neumíš...? Takhle holku nesbalíš.. apod.*“ Rovněž se ve školních třídách můžeme setkat s tím, že učitel/učitelka používá pouze jeden tvar rodu ve skupině, i když v ní jsou přítomné dívky i chlapci. Do oslovování nejsou zahrnuty většinou dívky/ženy.

Dalším důležitým zjištěním z výzkumů je, že dobrá známka u chlapců může znamenat něco jiného než u dívek. Přestože jsou dívky hodnoceny lepšími známkami, jejich výkony jsou považovány vyučujícími jako výsledky memorování, tedy „šprtání“

látky. Kdežto u chlapců se předpokládá, že používají spíše logické myšlení.¹⁷² Dokonce se známky žáků a žákyň se liší i v jednotlivých předmětech. Například matematika a přírodní vědy jsou považovány za ryze mužskou doménu.

Co se týká samotných vztahů mezi žactvem, tak žáci a žákyně preferují společnost vrstevníků stejného genderu, tudíž se formují dvě subkultury ve školní třídě. Chlapecká přátelství se uskutečňují v tzv. partách, ve kterých můžeme nalézt zřetelnou hierarchii. Pro získání vůdcovské pozice, chlapci používají symbolické fyzické pošťuchování či dobírání. Důležitou součástí chlapecké identity je agresivita, která vyplývá z biologických vlivů, ale i působením výchovy. Od dětství jsou podporováni ve fyzických aktivitách. Naopak dívčí přátelství se vyznačuje dyadickým vztahem. Nenacházíme zde však zřetelnou hierarchii jako v chlapeckých přátelstvích. Zatímco u chlapců je agresivita sociálně přijatelná, u dívek nikoliv. Dívčí „agresivita“ je prezentovaná především verbální formou nadávek, hádek a pomlouváním. U dívek můžeme zaznamenat spíše altruistické chování, kdy projevují empatii, solidaritu a podporu svým blízkým.

Genderové stereotypy nacházíme i v učivu, jež je prezentováno v pedagogických dokumentech a učivu, které je ve škole reálně předáváno. S tím souvisí osobní a odborné názory vyučujícího. Jinak se k učivu bude stavět učitel/učitelka s genderově stereotypními názory a odlišně vyučující, jenž se snaží genderové stereotypy odstraňovat. V procesu socializace hraje významnou roli i učebnice, kterou děti používají během vyučování většinu času. Ačkoliv je hodnocena genderová korektnost učebnic, najdeme zde ilustrace, příklady, výběr učiva, které obsahují informace o mužských a ženských rolích. Je to z toho důvodu, že všichni členové/členky z autorského týmu nemají dostatek znalostí v genderové problematice.

Současně s formálním kurikulem působí i skryté kurikulum. Svou roli v utváření genderové identity hraje fyzický prostor školy. Ve škole můžeme nalézt mužská a ženská místa, která nejsou označené nápisem tak, jak je to v případě toalet, přesto však můžeme nabýt dojmu, že prostor je genderově segregován. Důležitou součástí jsou vyučovací formy a metody, které tvoří vyučovací hodinu. Prostřednictvím nich

¹⁷² JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ. 2008. „Genderové aspekty českého školství.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 44 (4). ISSN 0038-0288. S. 695. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4380>

vyučující prezentují učivo svým žákům a žákyním. Frontální vyučování může probíhat skrze vzájemnou diskuzi mezi vyučujícím a žáky/žákyněmi nebo monologem, ve které však vyučující nedostává žádnou zpětnou vazbu. Druhou formou je skupinové vyučování, ve kterém probíhá vzájemná komunikace mezi žáky a žákyněmi ve skupinách. Nebezpečí se skrývá v podobě výběru studujících do skupin. Ve většině případech dochází k výběru členu/členek do skupiny podle genderu. Mohou však vznikat i smíšené skupiny, ve kterých chlapci mohou mít stanovenou vůdcovskou roli, anebo naopak jsou dívky přetěžované, protože se od nich očekává, že jsou zodpovědnější a uspořádanější. Vyučující tak musí nastavit rovnocenné podmínky pro chlapce i dívky.

Během vypracovávání práce jsem se setkala s tím, že mnoho lidí vlastně ani nemá žádnou představu, co se termínem genderem označuje. Překvapující bylo, že po vysvětlení termínu muži i ženy reagovali/y, že je to jen nějaká „*feministická idea*“. V mém okolí jsem se setkávala spíše s negativními ohlasy na rozebíranou problematiku. Je to nejspíš z toho důvodu, že dříve se o genderových tématech tolik nemluvilo, nebo spíše vůbec, kdežto dnes jsou tyto kontroverzní témata velmi rozebíraná. Starší generace tomuto tématu nerozumí a v jiném případě ani nechce rozumět.

Osobně si myslím, že tomuto tématu není dostatečně věnováno tolik pozornosti v našich školách, což je jedním z důvodů, proč jsem si toto téma vybrala. Sama si zpětně promítám všechny situace a fráze, se kterými jsem se setkala během studia na základní i střední škole. Musím konstatovat, že všechny výše zmíněné genderové stereotypy jsem zažila, nejen ve škole, ale i v rodině.

Ačkoliv se může zdát, že škola je spravedlivým a genderově rovnocenným místem pro dívky a chlapce, není tomu tak. Škola různými vlivy prezentuje ženy a muže a jejich role ve společnosti. Nabyté představy později ovlivní dívčí či chlapecký osobní, ale i profesní život. Stručně řečeno, působením školy se vyvíjí dívčí a chlapecká identita. Školy by se měly začít více zajímat o genderovou problematiku ve vzdělání a postupně odstraňovat vliv genderových stereotypů. Jedině tak chlapci a dívky získají v životě takové postavení, které bude odpovídat jejich předpokladům, nikoliv jen společenským očekáváním. Doufám, že školy dokáží do budoucna některé tyto genderové stereotypy překonat. Tuto situace lze zlepšit tak, že pedagogičtí

i nepedagogičtí pracovníci školy zahrnou myšlenku genderové rovnosti do jejich chování a myšlení. Způsobů, jak zajistit genderovou rovnost ve školním prostředí, je nespočet. Jedním z nich je, že všichni zaměstnanci školy se budou pravidelně seznamovat s genderovou problematikou a zpětně přemýšlet o genderových stereotypch, které se vyskytly ve vyučování, při jednání s kolegy/kolegyněmi, ve školní družině apod. Rovněž je důležité, aby dívky a chlapci dostávali stejnou míru pozornosti od vyučujících a byli podporováni ve svých schopnostech, i kdyby byly pro jejich gender neobvyklé.

Seznam použité literatury

- [1] BABANOVÁ, Anna; Lucie JARKOVSKÁ a Jozef MIŠKOLCI. *Genderově citlivá výchova: kde začít?: příručka pro vyučující základních a středních škol*, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi. Praha: Žába na prameni, 2007. 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0.
- [2] BAČOVÁ, Viera. Identita v sociálnej psychológii. In VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie: Sociální psychológia*. Praha: ISV, 1997. 453 s. Psychologie. ISBN 80-85866-20-X.
- [3] BAČOVÁ, Viera. Identita v sociálnej psychológii. In VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [4] ČORNEJ, Petr; Ivana ČORNEJOVÁ; František PARKAN a Milan KUDRYS. *Dějepis pro střední odborné školy*. 2. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7235-382-8.
- [5] GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.
- [6] GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. Vyd. 1. Překlad Milada McGrathová. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 247 s. ISBN 80-902482-4-1.
- [7] GRAY, Colette a LEITH, Helen. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective. *Educational Studies*, 30 (1). ISSN 1465-3400.
- [8] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- [9] JANDŮREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Grada, 2012. 258 s. ISBN 978- 80- 247- 7612- 5.
- [10] JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. 285 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9.
- [11] JANOŠOVÁ, Pavlína. *Gender v práci se školními dětmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. 42 s. ISBN 978-80-7372-701-7.
- [12] JANOŠOVÁ, Pavlína. *Šikana a vyčleňování žáků na základní škole*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. 58 s. ISBN 978-80-7372-779-6.

- [13] JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. 195 s. Studie, sv. 96. ISBN 978-80-7419-119-0.
- [14] JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ. 2008. „Genderové aspekty českého školství.“ *Sociologický časopis/Czech Sociological Review* 44 (4). s. 683-701. ISSN 0038-0288. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4380>
- [15] JARKOVSKÁ, Lucie. Dívky a chlapci mezi sebou. In SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007. s. 25-33. ISBN 978-80-87110-00-3.
- [16] JARKOVSKÁ, Lucie. Školní třída. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2006. s. 45-50. ISBN 80- 903331-5-X.
- [17] JARKOVSKÁ, L. Škola jako genderovaný prostor. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. 2006. s. 14-19. ISBN 80-903331-5-X.
- [18] KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 183 s. Spektrum (Portál). ISBN 80-736-7145-X.
- [19] KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 204 s. Studijní texty, sv. 2. ISBN 80-86429-39-3.
- [20] KOHOUTEK, Rudolf. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 18(3). s. 3-22. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>
- [21] KNOTKOVÁ ČAPKOVÁ, Blanka; VALDROVÁ, Jana a SMETÁČKOVÁ-MORAVCOVÁ, Irena; *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. [online] Praha 2004, 32 s. [cit. 17. února 2020] Dostupné z: www.nepovinna-cetba.webnode.cz/news/prirucka-pro-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic/
- [22] KŘIVOHLAVÝ, Jaro a MAREŠ, Jiří. *Komunikace ve škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- [23] KUBRICKÁ, Jana. (2013). Možnosti a limity posuzování ideologických prvků v učebnicích. *Studia Paedagogica*, 18(2-3), s. 157–166. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/SP2013-2-3-10>
- [24] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

- [25] LOJDOVÁ, Kateřina. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5), s. 649–670. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/4380/pdf2>
- [26] OAKES in JARKOVSKÁ, Lucie. Školní třída. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. s. 45. ISBN 80-903331-5-X.
- [27] OAKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost. 1. vyd.* Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.
- [28] ODEHNAL in HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- [29] RENZETTI, Claire, M. a CURRAN, Daniel. J. *Ženy, muži a společnost. 1. vyd.* Praha: Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.
- [30] SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.
- [31] SMETÁČKOVÁ, Irena. Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy. Praha: Sociologické nakladatelství, 2016. 274 s. Gender sondy, 10. svazek. ISBN 978-80-7419-229-6.
- [32] SMETÁČKOVÁ, Irena a Jana VALDROVÁ. Učivo a učebnice. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. s. 26-30. ISBN 80-903331-5-X.
- [33] SMETÁČKOVÁ, Irena. Vyučovací metody a pedagogické hodnocení. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. s. 31-38. ISBN 80-903331-5-X.
- [34] SMETÁČKOVÁ, Irena. (ed.) (2005). *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Výzkumná zpráva. Praha: SOU AV ČR. 231 s. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/TE2BP_SVP/um/Genderove_aspekty_prechodu_zaku_a_zakyn_mezi_vzdelavacimi_stupni.pdf
- [35] SMETÁČKOVÁ Irena. Gender a školství. In Smetáčková, I., Vlková, K. *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2005. s. 73-79. ISBN 80-903331-2-5.
- [36] SMETÁČKOVÁ, Irena. (2013). Společné, či oddělené vzdělávání dívek a chlapců? *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 717–733. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-717>

- [37] SMETÁČKOVÁ, Irena; Helena ČECHOVÁ; Karolína KLASOVÁ a Barbora SLAVÍČKOVÁ. (2013). Představy o mužském/chlapeckém vzhledu ve školních třídách. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* 14 (1), s. 79-87. Dostupné z: <https://www.genderonline.cz/cs/issue/34-rocnik-14-cislo-1-2013-gender-v-akademickem-prostredi>
- [38] SOKOL, Jan. (2000). Antropologie výchovy a vzdělávání. *Pedagogika*. L(2). s. 121- 125. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2345&lang=cs>
- [39] VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. Co se učí dívky a chlapci? In Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2007, s. 19-22. ISBN 978-80-87110-01-0.
- [40] VAĎUROVÁ, Lucie. (2011). Genderově stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 16(1), s. 211-224. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/130/232>
- [41] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [42] VALDROVÁ, Jana. Gender a jazyk. In Smetáčková, I., Vlková, K. *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2005, s. 57- 59. ISBN 80-903331-2-5.
- [43] VALDROVÁ, Jana. Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi. In Smetáčková, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s. 2006. s. 30-44. ISBN 80-903331-5-X.
- [44] VALDROVÁ, Jana. Komunikace mezi vyučujícími a studujícími. In Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, o.p.s, 2007. s. 23-28. ISBN 978-80-87110-01-0.
- [45] VALDROVÁ, Jana. Dívky, chlapci a vyučující. In Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2007, s. 34-41. ISBN 978-80-87110-01-0.
- [46] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.