



Projekt výuky zaměřené na koncept genderu

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Barbora Vtelenská**
Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Barbora Vtelenská**
Osobní číslo: **P15000510**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Projekt výuky zaměřené na koncept genderu**
Zadávací katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je příprava projektu výuky zaměřené na téma genderu, jeho zkušební realizace v rámci praxe a reflexe této realizace studující. Nejdříve se autorka zaměří na odborné pozadí připravované výuky, ve kterém zohlední klíčové pojmy, teorie, příslušnou argumentaci a obecně východiska svého přístupu. Dalším úkolem bude transformace odborných témat do didakticky vhodné podoby pro vybraný stupeň ZŠ, pravděpodobně 9. třídu. Studentka se bude v průběhu příprav a vypracovávání řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury: **viz příloha**

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce:

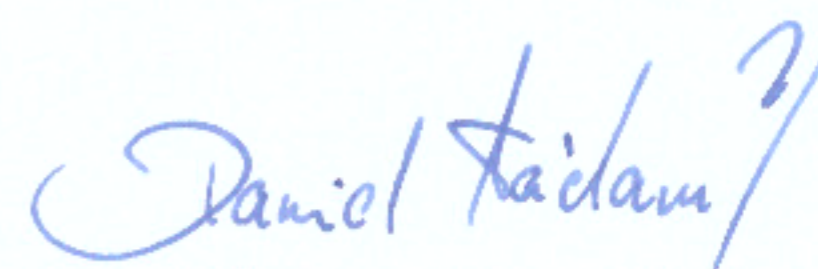
25. října 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2017


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




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

V Liberci dne 28. dubna 2016

Příloha zadání diplomové práce

Seznam odborné literatury:

BEAUVOIR, Simone de. Druhé pohlaví. 1. vyd. Praha: Orbis, 1966.

BUTLER, Judith. Trampoty s rodom: feminizmus a podryvanie identity. Druhé, revidované vydanie. Bratislava: Zájumové združenie žien Aspekt, 2014. Knižná edícia Aspekt.

GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. Sociologie. Vydání první. Praha: Argo, 2013.

GILLIGAN, Carol. Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů. 1. vyd. Praha: Portál, 2001.

JANOŠOVÁ, Pavlína. Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008.

JARKOVSKÁ, Lucie. 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.

JARKOVSKÁ, Lucie. Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013.

KARSTEN, Hartmut. Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. Třetí žena: neměnnost a proměny ženství. 2. Praha: Prostor, 2007.

RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. Ženy, muži a společnost. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003.

VALDROVÁ, Jana. ABC feminismu. Brno: Nesehnutí, 2004.

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. Ondřeji Lánskému, Ph.D. za cenné rady a vstřícný přístup během celé spolupráce. Dále bych chtěla vyjádřit velké díky vyučujícím Gymnázia Mladá Boleslav, kteří mi umožnili realizaci projektu výuky.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá přípravou projektu výuky zaměřené na téma genderu, jeho zkušební realizaci a reflexi této realizace. První část spočívá v objasnění základních pojmů a představení klíčových teoretických konceptů. Druhá část se zaměřuje na gender v prostředí školy a obsahuje přípravy vyučovacích hodin projektu. Třetí část obsahuje reflexe jednotlivých hodin ze zkušební realizace projektu výuky.

Klíčová slova

genderová identita, genderová role, socializace, projekt výuky

Annotation

The diploma thesis deals with an educational project focused on gender, execution of the project and its reflection. The first part clarifies the basic terms and key concepts. The second part analyses gender in the school environment and consists of the lesson plans. The third part consists of the reflections of the individual classes.

Key words

gender identity, gender role, socialization, educational project

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 11 |
| 1 Teoretické koncepty | 13 |
| 1. 1 Gender | 13 |
| 1. 2 Proměny genderových rolí..... | 14 |
| 1. 3 Historie ženských hnutí | 15 |
| 1. 4 Biologické pohlaví a gender | 22 |
| 1. 5 Stereotyp | 25 |
| 1. 6 Socializace | 27 |
| 1. 7 Identita jedince | 30 |
| 1. 8 Genderová identita..... | 36 |
| 1. 9 Jazyk | 39 |
| 2 Gender v prostředí školy | 42 |
| 2. 1 Prostředí školy | 42 |
| 2. 2 Rámcový vzdělávací program | 46 |
| 2. 3 Projekt výuky..... | 51 |
| 2. 4 Příprava první vyučovací hodiny..... | 53 |
| 2. 5 Příprava druhé vyučovací hodiny | 55 |
| 2. 6 Příprava třetí vyučovací hodiny..... | 57 |
| 2. 7 Příprava čtvrté vyučovací hodiny | 60 |
| 3 Zkušební realizace projektu | 62 |
| 3. 1 Školní vzdělávací program Gymnázia Mladá Boleslav | 62 |
| 3. 2 Třída 4. A..... | 63 |
| 3. 3 Reflexe první vyučovací hodiny..... | 64 |
| 3. 4 Reflexe druhé vyučovací hodiny | 67 |
| 3. 5 Reflexe třetí vyučovací hodiny..... | 71 |
| 3. 6 Reflexe čtvrté vyučovací hodiny | 75 |
| 3. 7 Závěrečné hodnocení realizace projektu | 79 |
| Závěr..... | 81 |
| Seznam použitých zdrojů | 84 |
| Přílohy | 87 |

Úvod

Důležitost zabývat se problematikou postavení mužů a žen ve společnosti je nesporná, stejně jako její aktuálnost. Témata týkající se postavení mužů a žen mají svůj postupný vývoj a neustále se stávají předmětem odborných a veřejných diskusí. Důvodem zabývat se touto problematikou je především omezující účinek tradičního genderového uspořádání společnosti na životy mužů a žen. Ze své podstaty gender výrazně ovlivňuje průběh dospívání dívek a chlapců a tudíž následně také jejich život – od každodenních zkušeností po klíčová životní rozhodnutí, jako jsou například volba studia a povolání. Tradiční uspořádání genderových vztahů ve společnosti je proto omezující v možnostech a podmínkách seberealizace člověka a uplatnění sama sebe. Je tedy důležité působení genderu ve společnosti a osobním životě vnímat, uvědomovat si jeho působení a dále ho případně reflektovat.

Jelikož je gender jedním z klíčových faktorů působících na uspořádání vztahů ve společnosti, je třeba analyzovat a reflektovat jeho působení v různých rovinách mezilidských vztahů. Jedním ze současných témat jsou otázky působení genderu v prostředí školy a jeho vliv na podobu uspořádání společnosti. Je zde vnímána potřeba zabývat se genderovým aspektem vzdělávání a jeho působením na možnosti seberealizace nebo osobní ambice, a v prostředí školy tak cíleně využívat potenciál pro možné pozitivní ovlivňování nerovností mezi muži a ženami ve společnosti prostřednictvím genderově citlivého přístupu, zaváděním konkrétních obsahů do vyučování nebo například výběrem genderově korektních materiálů využívaných ve výuce.

Tato diplomová práce se zaměřuje na možnost zpracování konkrétních genderových témat do výuky prostřednictvím projektu s cílem žáky a žákyně vybavit znalostmi této problematiky a schopnostmi **gender** vnímat a uvědomovat si jeho působení na společnost

a na jedince včetně sama sebe – na své chování, jednání a rozhodování. Diplomová práce je členěna do tří celků. První se zaměřuje na gender jako takový a na další teoretické koncepty, které jsou pro vysvětlení komplexnosti působení genderu klíčové. Druhá část navazuje analýzou prostředí školy a genderového aspektu vzdělávání a konkrétním návrhem cyklu vyučovacích hodin obsahujících vybraná genderová témata. Ta jsou zpracovaná tak, aby byla žákům a žákyním základní školy vhodným způsobem zprostředkována a aby žáci a žákyně byli schopni genderový aspekt společnosti na základě nabytých znalostí vnímat a adekvátně jej reflektovat. Třetí část práce tvoří reflexe zkušební realizace projektu výuky, která má za cíl ověřit funkčnost projektu a zhodnotit jej.

1 Teoretické koncepty

V první části se zaměřuji na teoretické koncepty související s problematikou genderu. Věnuji se zde samotnému konceptu genderu a jeho teoretickému rámci. Pro vysvětlení podstaty genderu a jeho úlohy v životě jednotlivce i společnosti jako určitého sociálního a kulturního celku, se v následujících kapitolách zaměřuji na nejpodstatnější témata týkající se historie feministických hnutí, procesu socializace a k němu se pojícím klíčovými konceptům a dalším tématům a jejich genderovému aspektu. Jednotlivé kapitoly tak vysvětlují podstatu a úlohu genderu ve společnosti a tvoří teoretický rámec, z něhož v mé diplomové práci vycházím.

1.1 Gender

Gender je pojem označující psychologické, sociální a kulturní rozdíly mezi muži a ženami. Jedná se o tzv. sociální konstrukt – kategorii vytvořenou společností vztahující se k pojetí maskulinity a femininity jednotlivců daného společenství (Giddens, Sutton 2013: 554).

Jedincům tak na základě společenského genderového rozvržení náleží také jejich role. Jedná se o jejich typické chování, postoje a hodnoty, které jsou pro muže a ženy v dané kultuře či společnosti v určitém čase očekávané a obecně schvalované. Společnost vytváří vůči mužům a ženám různá očekávání vztahující se právě k jejich jednání a hodnotovým orientacím. Vzhledem k rozmanitosti kultur a k jejich rozdílnému historickému kontextu, ve kterém je jejich genderový řád formován, lze nalézt menší či větší rozdíly v daném rozvržení srovnáním zvyklostí v různých kulturních prostředích. Kulturně vytvářená očekávání vůči mužům a ženám se proměňují také v čase, a odlišné podoby jejich rolí lze vysledovat také v minulosti jednotlivých kultur a společenství.

Jak uvádí Raewyn Connell, vzhledem k proměnlivosti těchto kategorií lze o genderovém řádu hovořit jako o neustále se utvářejícím produktu každodenních interakcí a praktických

projevů (Connell citována in Giddens, Sutton 2013: 561). Judith Butler upozorňuje na činnostní charakter pojmu gender a popisuje jej jako opakované konání – jako gender označuje opakující se soubor „aktů“ – tedy činů mužů a žen v rámci přísného regulačního rámce společnosti přetrvávajícího v čase, který tímto vytváří zdání přirozenosti (Butler 2014: 75). Na základě interakcí se genderový řád společnosti neustále reprodukuje a tím uchovává v čase, zároveň ale může být také předmětem změny (Connell citována in Giddens, Sutton 2013: 561). Dle Connell se spolupůsobením jednotlivců vytváří daný řád, jehož součástí jsou tři různé aspekty formující vzorce mocenských vztahů. Jsou jimi práce, moc a tzv. katexe, tedy osobní/sexuální vztahy (Connell 2005: 254, 255). Tyto aspekty symbolicky představují prostor, ve kterém jsou vztahy mezi maskulinitami a feminitami vytvářeny. Jedná se o vymezení společenského prostoru, kde dochází k genderově podmíněnému utváření očekávání vůči jedinci vzhledem k jeho pohlaví. Tyto společenské tlaky se dále z velké části spolupodílejí na vytváření samotných identit jednotlivců. Zmíněné aspekty také symbolicky představují prostor, ve kterém dochází k utváření genderových nerovností (Connell citována in Giddens, Sutton 2013: 561).

Gender jako takový je proto jedním z činitelů sociální stratifikace společnosti. Sociální stratifikaci definujeme jako strukturovaný systém nerovností panující mezi konkrétními skupinami osob. Diferenciace se ve společnosti obecně vytváří na základě majetku, společenského postavení, profese, etnicity, pohlaví, genderu a jejich vzájemném propletení (Giddens, Sutton 2013: 398).

1.2 Proměny genderových rolí

Ačkoli moderní západní společnosti pomalými změnami směřují ke zrovnoprávnění vztahů mezi různými skupinami, nerovnosti mezi muži a ženami se stále v různých formách uchovávají. Většina žen je dnes zaměstnaná a jejich profesní aktivita je pokládána za prostor

pro seberealizaci, a tím i za zdroj ženské identity. Přes společenské uznání a pozitivní hodnocení ženské zaměstnanosti a práce, je ale společností vnímaná hodnota ženské a mužské práce stále odlišná (Lipovetsky 2007: 259, 260).

Typickými rysy maskulinity a muže je spojení s veřejnými a instrumentálními rolemi, zatímco typické rysy femininity a ženy jsou spojeny se sférou a rolemi soukromými, estetickými a citovými. Vlivem demokratického vývoje a důrazem na možnost volby a individualitu jednotlivce v moderní západní společnosti se již hranice mezi výhradně mužskou a ženskou sférou stávají méně viditelné, ačkoli tradiční orientovanost a funkce mužských a ženských rolí zůstává nezměněná (tamtéž: 11-15).

Současná podoba společnosti přináší větší prostor pro projevení individuality člověka a dává mužům i ženám možnost jejich osobní volby v oblasti genderových identit a rolí – v rámci společností vnímaného práva a svobody na sebeurčení a současné otevřenosti společnosti k různým variacím. Nicméně tradiční podoba mužských a ženských identit a rolí přetrvává. Muži je ale dál připisována orientovanost na vnější svět spojený s profesí a vztahy mimo rodinu, zatímco žena je dále spíše spojována s domácím prostředím a péčí než se světem mimo rodinu a naopak (tamtéž: 272-278). Nerovné postavení mužů a žen ve sférách práce a rodiny nadále i přes změny ve vnímání jasně určenosti jejich rolí převažuje. Typické sféry, ve kterých se muži a ženy projevují, jsou proto dále oddělené, ačkoli hranice mezi nimi již nejsou tak ostré a tyto sféry jsou propustné (tamtéž: 259). Původní rozvržení ale ovlivňuje, jak je na muže a ženy v netradičních rolích nahlíženo a jak jsou například ve sféře práce odlišně hodnoceni, jakou má jejich práce váženost a prestiž.

1.3 Historie ženských hnutí

Historie přístupů ke konceptu genderu je neodlučitelně spjata s historií feministických hnutí a se snahami o zrovnoprávnění mužů a žen. Gender jako předmět vědeckého zájmu

se objevuje ve druhé polovině 20. století, kdy se část zaměření feministických hnutí začíná projevovat v univerzitním prostředí.

Pozornost feministických hnutí se v průběhu času a díky dosažení jistých cílů postupně přesunuje na nové oblasti problematiky nerovností, například ne již nutně na nerovnost a odlišnosti mezi muži a ženami, ale také mezi ženami mezi sebou. Tyto nerovnosti jsou spatřovány například v hierarchickém uspořádání vztahů mezi samotnými ženami na základě příslušnosti k odlišné sociální vrstvě nebo skupině či například na základě sexuální orientace. Pozornost je proto věnována také vzájemnému propletení těchto dílčích faktorů. Jejich zaměření je tak přirozeně předmětem proměn, stejně jako společnost, ve které postavení žen, velkou zásluhou právě vlivem feministických hnutí, získalo v průběhu posledního století výrazně odlišný charakter.

K teorii feminizmu přispěl svým konceptem proměny ženství Gilles Lipovetsky svou knihou *Třetí žena* (2007). Zde upozorňuje na klíčové proměny pohledu na ženy v historii západních společností. Pro proměňující se vztah a pozici ženy vůči muži Lipovetsky používá označení konceptu tzv. první, druhé a třetí ženy. Takto označuje rámcová pojetí ženství v průběhu delších časových rozmezí, ve kterých sice daný model prochází proměnami, ale jádro přístupu k ženě a pohledu na ni zůstává nezměněný.

První žena, dle Lipovetského žena „opovrhovaná“, je ženou, jíž jsou ve společnosti, stejně jako muži, vyhrazeny specifické oddělené aktivity a postavení, které je vůči muži podřízené. Ženy jsou zároveň vyloučeny ze všech sfér spojovaných s mocí nebo prestiží; s výjimkou mateřství, kde se ale role ženy redukuje pouze na samotné plození (Lipovetsky 2007: 249, 250). Tento historický model také prezentuje ženu jako „zlo“ a „chaos“ (tamtéž: 250). Podle Lipovetského se uplatňuje již od pradávna a v některých společenských vrstvách přetrvává až do začátku 19. století. Od doby vrcholného středověku se podle Lipovetského objevuje také model tzv. druhé ženy, tedy ženy „opěvované“, který pomalu stírá ženu první. Tento

model se pro změnu zaměřuje na ženské ctnosti a zásluhy. Důraz je v různých časech, kdy je tento model platný, kladen na odlišné aspekty ženské role. Ženská přirozenost, obraz a úloha jsou v rámci tohoto modelu považovány za hodnotu. Avšak společenská hierarchie pohlaví zůstává nezměněna – nerovnost pohlaví přetrvává, a i když jsou ženské atributy ceněny, společensky je stále podřízená muži. Na rozdíl od předchozí „opovrhované“ první ženy ale tento model ženám přiznává značnou prestiž a jistou autonomii, ačkoli jsou nadále spojovány s tradičními oblastmi domácnosti a mateřství (tamtéž: 253, 254). Třetí žena – odpovídající době postmoderní – představuje autonomní, svobodnou ženu s nárokem na vlastní sebeurčení. Její pozice souvisí s jejími vlastními rozhodnutími a s uznáním společnosti jako rovnocenného subjektu, který již nedefinuje její postavení vůči muži. Třetí žena je výsledkem celé řady demokratizačních tendencí a představuje nástup myšlenek liberalismu a demokracie uplatňované ve sféře vztahu mužů a žen. Tento model ženu uchopuje jako schopnou zodpovědně rozhodovat o své vlastní existenci. Lipovetsky tuto ženu nazývá ženou „neurčitou“. Kromě postupu v rovnoprávnosti ale upozorňuje také na meze jejího působení. Diferenciace norem a rolí v závislosti na pohlaví ve společnosti zůstává, a ty jsou tak neustále reprodukovány. Zároveň ale společenský řád umožňuje možnost volby a různých variant, které jsou ženám i mužům k dispozici (tamtéž: 255-258).

Problematika postavení žen v souvislosti s rovností ve společnosti se stává důležitým politickým a společenským tématem už na konci 18. století, kdy je datován vznik feminismu jako ideologického proudu zaměřujícího se na identifikaci nerovností mezi muži a ženami a feminismu jako organizovaného hnutí se snahou dosáhnout rovných práv mezi muži a ženami. V historii feminismu se pro rozlišení jednotlivých období vývojových tendencí směřování a cílů ženských hnutí a myšlenkových proudů používá označení tzv. vln feminismu. Jedno z klasických rozlišení pracuje s obrazem tří vln feminismu, k nimž se pojí odlišná směřování a cíle ženských hnutí.

První z nich, označované za první vlnu feminismu se objevují přibližně od konce 18. století do třicátých let 20. století. Do této doby spadají první snahy o emancipaci žen, a to prostřednictvím změn v právním systému, který na ženy v této době nahlížel jako na nesvéprávné. V době před začátkem modernizace západních společností a industrializace bylo společenské postavení mužů i žen odvozené především od příslušnosti k socioekonomické vrstvě, do které se jedinec narodil, a to bez velkých možností se z této určenosti vymanit. Ve vyšších vrstvách se politické a ekonomické postavení mužů a žen výrazně nelišilo, stejně tomu tak bylo i v nižších vrstvách, kde muži i ženy zastávaly důležitou roli v ekonomickém zajištění rodiny, a kde péče o děti probíhala v rámci tradičních komunit. Výchovné role matky a otce zde nebyly striktně odděleny a běžně se jednalo spíše o přirozenou kooperaci rodičů a jiných příbuzných (Valdrová 2004: 171, 172).

S přechodem od feudální k moderní společnosti, vlivem industrializace a přesídlováním dochází k rozpadu tradičních komunit, tím v mnoha společenstvích dochází ke změnám společenského uspořádání včetně jisté polarizace rolí mužů a žen. Modernizace přinesla pojetí člověka jako rozumné autonomní bytosti, jejíž postavení již nemá být založeno na neměnné příslušnosti k vrstvě, do které se jedinec narodil. Vertikální mobilitu, tedy postup v rámci socio-ekonomických pozic, zde, do určité míry, stále ale s vlivem sociálních poměrů, ze kterých jedinec pochází, zajišťuje pracovní trh. V rámci jednotlivých vrstev ale vznikají výraznější rozdíly mezi postavením mužů a žen (tamtéž: 171, 172). Změnami, které přinesla modernizace a industrializace v rámci socioekonomicky silnějších vrstev dochází k jasnému oddělení rolí mužů a žen. Přístup k seberealizaci, povolání, veřejné sféře jako takové, uznání aj. je umožněn převážně mužům. Úkolem a životní rolí měšťanských žen v této době byla především péče o domácnost a o potomky. Její práce tak představovala především vykonávání domácích činností, výchovu dětí a starost o manžela, na kterém byla existenčně a ekonomicky závislá. Úlohou muže bylo finanční zajištění své rodiny, jeho

povinností bylo ženu a rodinu živit. Ekonomická nesamostatnost a nemožnost získat uznání skrze placenou práci ženu odsunuly do neveřejné sféry a jejímu postavení výrazně ubraly na prestiži. Její role byla tímto nastavením společnosti v podstatě předurčená bez možnosti na vlastní směřování a seberealizaci mimo rodinné prostředí (Valdřová 2004: 171, 172). V nižších vrstvách, kde finanční situace nedovolovala ženě zůstat v domácnosti, byly ženy nejčastěji dělnicemi v továrnách. Jejich další pracovní možnosti byly dost omezené a ženy se tak mohly stát služkami v domácnostech ekonomicky dobře zajištěných vyšších vrstev, kojnými nebo prostitutkami (tamtéž: 174). Žena v této době byla právně v podstatě nesvéprávná – neměla nárok na majetek a ve svých rozhodnutích byla podřízena rozhodnutí svého muže. Činnosti ženy se omezovaly na domácí sféru, kde jí byla svěřována starost o výchovu a výživu dětí. Ta nicméně opět musela být vedena podle požadavků otce, který za rodinu a za výchovu dětí zodpovídal (Valdřová 2004: 172).

Cíle zformovaného hnutí, které z této pro ženy neuspokojivé situace nutně vyplývaly, bylo přiznání právní samostatnosti a uznání základních občanských práv. Požadavky feministického hnutí tak představovaly získání volebního práva, umožnění vlastnit majetek a přístup ke vzdělání. Tyto základní požadavky byly v dané době pokládány za stěžejní pro rovnoprávné postavení žen a mužů. Jejich splněním v podstatě zaniká hlavní důvod existence hnutí, přičemž volební právo, představující právo na plnohodnotnou participaci ve veřejné sféře společnosti, bylo ve většině Evropských zemí ženám přiznáno po první světové válce, kdy byla prakticky dokázána schopnost žen zastoupit muže na jejich pozicích v práci během války. Tehdy bylo třeba zaplnit pracovní místa mužů, kteří odešli do války. Na těchto různorodých pozicích je v jejich nepřítomnosti plnohodnotně nahradily ženy, které tak zajistily provoz různých podniků, státní správy apod. Druhým zásadním důvodem byl přesun od zaměření se na zrovnoprávnění mužů a žen k závažnější problematice – v té době týkající se celosvětové ekonomické krize a nástupu fašismu (tamtéž: 175).

Druhá vlna feminismu přichází po delší odmlce po druhé světové válce, a to v době ekonomického blahobytu 60. let 20. století. Proměny v uvažování a v tématech, které jsou v centru zájmu hnutí, tentokrát odstartovala díla Simone de Beauvoir, Betty Friedan a dalších, jejichž díla tematizují společenské postavení muže a ženy, utváření jejich rolí a s nimi spojený genderový řád, který mezi muži a ženami zapříčiňuje řadu nerovností.

Simone de Beauvoir ve svém díle *Druhé pohlaví* (1966) problematizuje postavení ženy jako subjektu odvozeného od kategorie muže, k čemuž přispívá sama žena přijetím této nerovné role, kterou jí připisuje řád společnosti. Upozorňuje na to, že postavení ženy není nezměnitelnou dějinnou ani biologickou nutností, ale že je výtvozem mužů i žen. Ve svém díle z historické neměnnosti tohoto rozvržení obviňuje nečinnost a absolutní přijetí tohoto nastavení právě ženy. „Vidí-li žena sama sebe jako něco nepodstatného, co se nikdy nestane podstatným, je to proto, že sama tuto změnu neudělá.“ (de Beauvoir 1966: 13). Její koncept ženy jako druhého pohlaví, jak ženu sama nazývá, inspiroval feministický diskurz o tématech jako je genderový řád, genderová socializace, genderová role a identita a jiné.

Po druhé světové válce se ve vyšších a středních třídách západních společností, zejména ale ve Spojených státech, rozvinul model nukleární rodiny v prostředí tehdejší konzumní materialistické společnosti. Vydobytou možností vzdělání ženy využívají téměř výhradně pro zvýšení svého společenského statusu, s čímž se pro ně pojí také pravděpodobnost se dobře vdát. Typická je absence ambicí na pracovní seberealizaci spočívající v představě společnosti o ideálním modelu rodiny, kde primární úlohou ženy je opět starost o domácnost – o ekonomickou stránku rodiny, péči o děti, sebe a manžela, jehož úlohou je finančně děti a ženu v domácnosti zajistit. Společností upřednostňovaný model rodiny se zakládal na dobře vydělávajícím muži, který je schopen svou rodinu uživit bez nutnosti, aby žena musela do práce. Pracující žena oproti tomu znamená finanční nouzi rodiny a nižší postavení oproti těm, které svůj provoz praktikují bez finančního příjmu ženy. Pracovní role

je považována za neslučitelnou s její bytostnou úlohou ženy. Tento rozpor v ženských rolích je společností překonatelný pouze v případě ekonomické potřeby, a to v dělnických rodinách, kde práce ženy není hodnocena jako něco nedůstojného, ve vyšších třídách je ale v této době znakem chudoby (Lipovetsky 2007: 221, 222).

Racionální a spořivé řízení domova, udržení jeho čistoty nebo starost o správnou výživu jsou ve společnosti 60. let jedny z hlavních úkolů žen. Jako prvořadý zájem rodiny je totiž považováno dítě – a samozřejmě zajištění jeho budoucnosti, což ženě slouží jako poslání mající celospolečenský význam formování budoucích generací. Tato funkce a její zvláštní význam, který je jí přikládán, ženě přináší společenské ocenění a je primárním zdrojem seberealizace a osobního naplnění (tamtéž: 229-232).

Betty Friedan tento model problematizuje ve své knize *Feminine Mystique* (1963) a dává jej do souvislosti s pocity nenaplnění, které byly pro ženy žijící v tomto modelu charakteristické. Friedan identifikuje životní způsob, který ženám umožňuje životní seberealizaci jedině skrze starost o děti, manžela a domácnost jako příčinu tehdy častých problémů týkajících se psychiky žen z těchto vyšších společenských vrstev (Friedan 1963: 18). Friedan tak poukázala na nebezpečí a úskalí společenského modelu, který ženám nepřináší dostatečné životní uspokojení potřeb seberealizace.

Po vydání těchto děl se v dalších letech utváří tzv. druhá vlna feminismu, která se v roce 1968 projevuje ve spojení s dalšími hnutími odmítajícími hodnoty tehdejší společnosti. Zejména se feministické hnutí formuje v souvislosti s hnutím hippies, které vystupovalo celkově proti stylu života společnosti středních vrstev – proti konzumu a zaměření na zisk, dále ale také mimo jiné proti danému rodinnému modelu, v jehož změně svůj cíl viděla právě se formující ženská hnutí (Valdřová 2004: 177). Mezi hlavní témata druhé vlny feminismu patří nárok ženy na vlastní tělo a s ním spojená problematika interrupcí a sexuality; dále také vznikají první díla zabývající se problematikou ženské a mužské identity (Lipovetsky 2007:

73-75). Prvními úspěchy, které se podařilo dosáhnout, bylo právo na potrat a umožnění přístupu žen ke všem profesím. Zároveň se začínají genderová témata objevovat ve formě vědeckých oborů, a v průběhu dalších let se dále rozvíjí do specializovaných oborů zaměřujících se na dvě roviny nerovností mezi muži a ženami. Jak je uvádí Valdrová, zaměření je na: „kulturu v nejširším slova smyslu (instituce, jazyk, chování aktérů, příslušníků dané kultury atd.) a na psychologickou problematiku formování genderové identity, na problematiku socializace v dětství i mechanismy reprodukování tzv. genderových vzorců v dospělosti“ (Valdřová 2004: 177, 178).

V centru druhé vlny feminismu se ocitají především střední třídy americké společnosti, dále také další západní státy. Společnosti východního bloku ve stejné době, mezi nimi i Československo, prošly v rámci ženské emancipace také určitými proměnami, a to pod vlivem vládnoucí ideologie. Ty ale byly provedeny „shora“ a rovnosti mužů a žen chyběl základní předpoklad svobody obecně. Problematika nerovností proto nemohla být obsahem veřejné diskuze, a tudíž nemohla být iniciativou samotných žen (tamtéž: 177).

Postupně se rozvinula další témata; patří mezi ně zejména nerovnost žen z různých společenských tříd, zkušenost a postoj žen z etnického či odlišného kulturního prostředí vůči ženám představujícím majoritu a další. Také postupně vznikají obory zabývající se rolí muže v dnešní společnosti a proměnami jejich rolí, které se udály v důsledku ženské emancipace a dalších společenských změn. Tato témata jsou předmětem zájmu tzv. třetí vlny feminismu, která se formuje přibližně od 80. let 20. století. Jedná se o poslední etapu vývoje feminismu.

1. 4 Biologické pohlaví a gender

Jak již bylo uvedeno, kategorie genderu se vztahuje ke společností utvářené podobě ustálených vzorců chování a představ o mužském či ženském pohlaví. Biologické pohlaví je na rozdíl od genderu vrozenou vlastností jednotlivce, avšak je úzce spojováno právě

s kategorií genderu. Biologická determinovanost pro mužské a ženské chování a pro jejich gender je stále otázkou v hledání důvodů odlišností mezi muži a ženami. Biologické určení rozdílů v chování lidí je prokázané v tom ohledu, že dítě je socializováno na základě informace o jeho pohlaví, a tudíž jsou jeho osobnost a chování formovány jako mužské nebo jako ženské. Význam biologických rozdílů je to ale nepřímý (Janošová 2008: 25).

Rozdíly v chování, postojích a hodnotách, které jsou kulturními vzorci dané společností definovány pro muže a ženy, jsou jednotlivci realizovány jako součást jejich identit a rolí – jimi vytvořenými genderovými identitami, které se vytváří působením kultury, jednotlivých aktérů vstupujících do života jedince a jeho vlastním pojetím a zpracováním těchto interakcí a informací, které od svého okolí získává.

Genderovou identitu lze dle Carol Gilligan definovat jako výchovou osvojené pojetí sebe sama jako muže nebo ženy (Gilligan 2001: 36). Jedná se podle ní o přijatý obraz sebe sama ve vztahu k pohlaví a společenským normám, které se s pohlavím pojí. V průběhu socializace člověk získává role, mezi nimi také svou genderovou roli, která odpovídá požadavkům a představám o ženách a mužích zažitých ve společnosti. Konkrétní pojetí vlastní genderové role je součástí identity, která je výsledkem procesu interakcí mezi člověkem a jeho sociálním okolím, tedy prostřednictvím celoživotního procesu socializace. Díky němu jsou ve společnosti předávány a jednotlivci vstřebávány společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu (Renzetti, Curran 2003: 93).

Lze rozlišit tři rámcové proudy, které různě přistupují ke vztahu biologického pohlaví a genderu. Podle prvního z nich se genderové rozdíly utvářejí především vzhledem k biologickému pohlaví. Druhý přístup zdůrazňuje důležitost socializace a sociálního učení. Třetí proud představují teorie, které za sociální konstrukci a produkt výhradně společenský považují nejen gender ale i pohlaví (Giddens, Sutton 2013: 554).

První myšlenkový rámec poukazuje na univerzalitu mužských a ženských vlastností mezi kulturami. Dle tohoto přístupu se tak jedná o výsledek vrozených předpokladů a vlastností, na jejichž základě se ustálil gender a typické chování mužů a žen. Tento přístup se ale jeví jako nesprávný, jelikož nebyla prokázána přímá spojitost mezi vzorci chování mužů a žen a jejich vrozeným základem. Proti tomuto přístupu hovoří mnoho výzkumů, mezi nimi například výzkum Margaret Mead. Její závěry poukazují, stejně jako většina kritiky tohoto přístupu, na význam sociálního a kulturního působení na pojetí maskulinity a femininity (Mead 2010: 288, 289; Giddens, Sutton 2013: 555).

Svůj závěr o sociální podmíněnosti charakterových rysů mužů a žen Margaret Mead dokládá výzkumem primitivních společenství, jejichž kultura, působící jako integrovaný celek, vytváří různé standardizované povahové rozdíly mezi pohlavími. Vlastnosti připisované mužům a ženám proto považuje za jen velmi slabě spojené s biologickým pohlavím. Význam naopak přikládá tvárnosti lidské povahy a silám sociální podmíněnosti (Mead 2010: 289). Její pojetí se proto vztahuje k druhému rámcovému přístupu opírajícího se o proces socializace.

Druhý přístup, zdůrazňující význam působení sociálních aktérů a sociálního učení, se zaměřuje na proces genderové socializace dívek a chlapců a na z nich vyplývající specifika a odlišnosti. Tento přístup se soustřeďuje na odlišné působení kultur na dívky a chlapce a na formování jejich genderových identit a rolí, které jsou osvojovány v procesu socializace jako jeden z jejích aspektů. S teorií genderové socializace pracuje mnoho autorů a auterek, mezi nimi například Carol Gilligan ve své knize *Jiným hlasem* (1982, česky 2001).

Třetí přístup, reprezentovaný například Raewyn Connell, se zakládá na hypotéze, že nejen gender je výtvořem kultury, ale že také biologické determinanty těl mužů a žen vzhledem k neustálému sociálnímu působení podléhají formování kultury a nelze je proto považovat za čistě „biologický základ“ (Connell 2005: 253, 254). Autorka tak zdůrazňuje sociální

formování genderu i sociální působení na podobu samotných těl. Ani pohlaví zde tak není daností a čistým výsledkem přirozeného, ale výsledkem sociálních sil (Giddens, Sutton 2013: 554-556).

1.5 Stereotyp

Stereotyp obecně představuje společností vytvořenou charakterizaci určité společenské skupiny (Giddens, Sutton 2013: 995). Zároveň se jedná o charakterizaci zjednodušující. Genderové stereotypy se týkají představ, jak má vypadat maskulinní muž či femininní žena (Renzetti, Curran 2003: 20). Tyto představy jsou obecně sdílené v rámci skupiny či kultury a prezentují bipolární způsob uvažování o typických charakteristikách mužů a žen. V těchto představách také není brána v potaz individualita členů této skupiny, osobní životní situace aj. (Janošová 2008: 27).

V uvažování lidí se tak objevují představy o jedinci, podle toho, jakou skupinu jedinec reprezentuje. Tyto představy se týkají povahových rysů, způsobů chování nebo zvyků. Stereotyp funguje jako kognitivní nástroj napomáhající orientaci v sociálním světě a jeho srozumitelnosti pomocí jednoduché kategorizace a předporozumění. Stereotypy tak napomáhají rychlému porozumění sociální realitě a umožňují částečně předvídat reakce druhých. Uvažování na základě stereotypu také bývá uplatňováno v dosud neznámých situacích nebo v kontaktu s neznámými lidmi (tamtéž: 26-28). Na základě genderových stereotypů existují představy například o typicky mužských a ženských povoláních, volnočasových aktivitách, obecně o jejich chování na veřejnosti, domácích pracích, povinnostech, hodnotové a postojoyvé orientaci a mnoho dalších.

Stereotypy jsou součástí symbolického systému společnosti/kultury a do jisté míry zajišťují dodržování společenských norem a přispívají ke stabilitě společnosti a společenského řádu. Tím je také zajištěna kontinuita hodnot mezi generacemi a společenská koheze. Stereotypy

proto vytvářejí očekávání vůči mužům a ženám, a tím tedy i jistý společenský tlak k dodržování těchto nepsaných norem. Součástí tohoto mechanismu je zároveň znatelná intolerance k odlišnosti od běžného nebo akceptovatelného chování v dané společnosti, s ohledem nejen na pohlaví, ale také na další charakteristiky jako je například věk (Karsten 2006: 64). V různých kulturách a společnostech také existuje různá míra tolerance k různým projevům chování jedinců.

Stereotypní očekávání také ze své podstaty přinášejí limity příležitostí životní seberealizace. Současně muži i ženy mají tendenci stereotypní očekávání naplňovat a často se stereotypu přizpůsobují (Janošová 2008: 25-30). To například dosvědčuje výběr typicky mužského či ženského povolání, studijních oborů, oblasti zájmů, míru orientovanosti na domácí a profesní prostředí a další.

Odlišná očekávání silně působí ve výchově dětí, kde je k dívkám i chlapcům odlišně přistupováno právě vzhledem k jejich pohlaví. Rozdílná výchova pak vede k omezenému rozvoji některých dovedností nebo orientovanosti na nějaký typ činnosti. V důsledku pak takový přístup může vést k již zmíněným limitům příležitostí seberealizace.

Předávání stereotypů je součástí socializace a je typické zejména pro dětský věk. Právě dichotomní rozlišení mužské-ženské stereotypie je jedním z prvních kognitivních schémat při zpracování informací týkajících se sociálního světa. Tento fakt vyplývá ze způsobu dětského uvažování, kdy dítě přibližně do konce předškolního věku není schopné přijmout relativitu nějakého jevu – konkrétně týkajícího se projevů lidského chování nebo hodnotového systému, které, v případě genderu, dítě vyhodnocuje podle kategorizace na patřící do sféry pouze mužské nebo pouze ženské. Děti do tohoto věku jen obtížně přijímají informace, které tyto hranice jejich představ překračují (tamtéž: 29-30).

Stereotypizace se týká také například charakteristik rasových, etnických, sexuálních, věkových, třídních a jiných skupin. Tyto stereotypy se kombinují, prolínají a navzájem ovlivňují (Butler 2014: 39).

1. 6 Socializace

Socializace představuje proces, během kterého dochází k učení se rolím prostřednictvím sociálních aktérů (Giddens, Sutton 2013: 555). Jedná se o nástroj společnosti, který umožňuje přenos škály hodnot, norem společnosti a společenského řádu. Jedním z jeho aspektů je právě gender a genderové uspořádání společnosti. Genderové uspořádání určuje vztah a hierarchii mužů a žen ve společnosti. V západních tradicích převládá patriarchální, tedy genderový řád zvýhodňující muže (Renzetti, Curran 2003: 22). V západních kulturně-sociálních systémech jsou v obecné rovině mužské aktivity, vlastnosti a hodnoty oceňovány jako hodnotnější než ty ženské, pro které je tak daný řád znevýhodňující. Toto znevýhodnění způsobuje rozvrstvení společnosti na základě prestiže a moci, která je v určitých mírách mužům a ženám právě na základě jejich maskulinity a femininity připisována.

Společnost je dále stratifikována i na dalších úrovních, mezi nimi je v problematice genderu nejzřetelnější nerovné postavení mužů a žen. Sociální status se pojí s pohlavím jedince, ale i s dalšími vlastnostmi, například jsou jimi barva pleti nebo věk. Diskriminací na základě rasy i genderu se zabývá černošský feminismus, který zdůrazňuje právě několikanásobné znevýhodnění černošských žen jako kombinace následků otroctví, třídní příslušnosti, genderu aj.

Do procesu socializace dítěte v určitých momentech vstupují další osoby, které průběh vývoje ovlivňují. Kromě matky a otce jako nejbližších pečujících osob k dítěti přistupují další příslušníci rodiny nebo jiní blízcí a sourozenci. Později se tento okruh sociálních aktérů

dále rozrůstá o vrstevnické skupiny a o další osoby s výchovným působením – vyučující aj. Tzv. faktory socializace jsou dále také prostředí, do kterých jedinec vstupuje – nejznatelněji tedy prostředí domova, školy, pracovní prostředí aj. a jejich další atributy.

Rodiče jsou stěžejními aktéry tzv. primární socializace a díky jejich péči a působení se dítě postupně na své prostředí adaptuje. V prvních letech života probíhá kulturní učení nejintenzivněji a rodina je zde zásadním socializačním faktorem. Napříč všemi kulturami je v této době pro dítě nejdůležitější kontakt s matkou a forma a intenzita jejich vzájemného vztahu (Giddens, Sutton 2013: 269). Formu socializačního působení také ovlivňuje socioekonomické postavení rodiny, kulturní prostředí aj. Dítě si osvojuje základní vzorce chování, které odpovídají prostředí, ve kterém rodina žije, a kde je dítě vychovááno. Předávané vzorce jsou tak v souladu s hodnotami a symbolickým systémem kultury, a týkají se proto mimo jiné i typického a očekávaného chování žen a mužů. Již od útlého věku tak lze sledovat odlišné přístupování a rozdíly ve výchově dívek a chlapců, které v dětském věku vytváří základy pro jejich role muže a ženy. Cíle jejich výchovy jsou odlišné, a z toho důvodu je k nim jinak přístupováno, jsou na ně kladeny odlišné nároky a požadavky (Karsten 2006: 49, 68).

Dalším socializačním faktorem jsou vztahy se skupinami stejného věku. Tyto skupiny pro dítě od batolecího věku mají velký význam, v první řadě v odpoutání se od rodiny. Navazování vztahu s dětmi stejného věku mimo rodinu dítěti umožňuje rozšíření vlastních schopností komunikace nebo nácvik sociálního chování; běžně prostřednictvím hry. Zároveň se také v raném věku u těchto vrstevnických skupin vytváří silné vazby mezi jednotlivci (Giddens, Sutton 2013: 270). V předškolním věku dítě vyrůstá z rámce detailně známého prostředí rodiny a osvojuje si další role v reakci na nové prostředí. Od batolecího věku dítě vědomě začíná upřednostňovat spíše společnost dětí stejného pohlaví. Důvodem je pravděpodobně potřeba rozvoje a upevnění své pohlavní role a identity. Struktura

vrstevnické skupiny a jedinci, se kterými se v takové skupině dítě setkává, jsou pro dítě důležitým zdrojem rozvoje různých sociálních schopností a vlastností (Janošová 2008: 122). V dalších letech jedinec navazuje kontakty v třídních kolektivech, zájmových skupinách apod. v rámci tzv. sekundární socializace (Giddens, Sutton 2013: 270).

Dalším faktorem je instituce školy, která dítěti v sociální rovině umožňuje navazování kontaktu s vrstevnickými skupinami. Dále zde také na dítě působí vyučující a další výchovní pracovníci a pracovnice. V neposlední řadě funguje jako socializační faktor samotná škola jako instituce – její prostředí nebo řád a normy zprostředkované vyučujícími. Prostor školy v tomto ohledu dítěti částečně simuluje budoucí prostředí dospělého světa (např. pracovní prostředí). Dítěti tak škola umožňuje nácvik a přizpůsobení se očekávaným a vyžadovaným požadavkům v dospělosti (Giddens, Sutton 2013: 270). Rozdíly v přístupu k dívkám a chlapcům v institucionální výchově se vyskytují již od mateřské školy. I zde je k dětem přistupováno odlišně podle jejich pohlaví a podle zažitých kulturních norem a stereotypů týkajících se jejich vlastností.

Velký vliv na socializaci mají také masmédiá. Zejména televize je považována za významný socializační faktor, jelikož kromě informací, které sledující jejím prostřednictvím přijímá, dochází k formování či upevňování postojů a hodnotových orientací (Karsten 2006: 72). Média obecně ovlivňují naše vnímání světa. Prostřednictvím televize, reklamy, internetu či tradičnějších knih, novin aj. na sledující působí různé formy obsahů, mimo jiné to jsou také obsahy vypovídající o rolích mužů a žen. Formování identity je tak ovlivněno především druhem a mírou stereotypnosti informací, které jsou médií předávány (tamtéž: 72-74).

1.7 Identita jedince

Genderové role jsou kategorie dynamické, a konkrétní představy a očekávání o chování, postojích a hodnotách mužů a žen jsou formovány sociálními aktéry prostřednictvím nástrojů k tomu určených. K utváření těchto představ a k ustavování vzorců chování charakteristických pro muže či ženu v závislosti na jeho či jejím věku, společenském postavení aj. dochází zejména procesem socializace, v jehož průběhu se utváří identita.

Proces socializace a mechanismy formující jeho průběh a výsledný produkt ve formě identity popisují čtyři různé teoretické rámce, z nichž každý ze svého úhlu pohledu vysvětluje tento proces. Izolovaně se však jedná o teorie s omezenou platností. Stěžejní myšlenky těchto teorií ale utváří představu o jednotlivých mechanismech, které se během socializace uplatňují. Těmito teoriemi, jak je popisuje Janošová (2008), jsou teorie identifikační, sociální, kognitivně vývojová teorie a teorie genderového schématu. Tato část také vychází z mé předešlé práce, ve které jsem se zabývala obsahovou analýzou učebnic z hlediska genderu, viz Vtelenská (2015) *Výuka dějepisu na základní škole a gender*. Pro vysvětlení jednotlivých mechanismů genderové socializace jsem do bakalářské práce také začlenila část týkající se rámcových přístupů k socializaci. V bakalářské práci jsem vycházela z klasifikace těchto přístupů publikace *Ženy - muži: genderové role, jejich původ a vývoj* autora Hartmuta Karstena (2006). Ten oproti Janošové (2008) za východisko přístupů k socializačnímu působení a jeho vlivů na tvorbu identity jedince považuje kognitivně vývojovou teorii, zatímco Janošová se opírá o teorii genderového schématu, kterou Karsten ve své kategorizaci zcela opomíjí. Zde vycházím z Janošové, jejíž kategorizaci teoretických přístupů uvádím níže.

První z přístupů k genderové socializaci se zakládá na psychoanalýze Sigmunda Freuda a je z těchto teorií nejstarší. Zákonitosti identifikace mužské a ženské identity se v rámci jeho studia lidské psychiky opírají o jím vytvořenou vývojovou teorii.

Ústřední roli zde mají pečující osoby, otec a matka, z nichž si dítě s vědomím vlastního pohlaví v určitém období svého vývoje vybírá a identifikuje se s rodičem stejného pohlaví. Součástí Freudova principu imitace je také to, že si jedinec osvojuje vzorce chování, aby napodobil jinou osobu, a sekundárně se vzorci přejímá i vnitřní postoje a hodnotové orientace (Karsten 2006: 39-41). Tedy i ty týkající se genderového uspořádání dané společnosti.

Jednoznačným přínosem této teorie je odhalení samotného mechanismu identifikace s osobami, které jsou s dítětem v kontaktu a které je ovlivňují. Nemusí se ale jednat pouze o rodiče, mohou to být i další osoby. Navíc se nemusí nutně jednat o člověka stejného pohlaví. V tomto případě se jako nejpravděpodobnější mechanismus uplatňuje princip identifikace s osobou, která je pro dítě nějakým způsobem atraktivní, sympatická nebo k níž cítí náklonost. Například může být dítětem tato osoba vnímána jako osoba disponující určitou mocí, nebo jejíž postavení v sobě zahrnuje prestiž, moc nebo dispozice jinými oceňovanými vlastnostmi (Janošová 2008: 112, 113; Karsten 2006: 39-41).

Další rámcový přístup tvoří teorie sociálního učení. Tedy osvojování si vzorců chování, postojů a hodnot na základě výchovného působení sociálních aktérů. Konkrétními principy osvojování si genderové identity je podmiňování, pozorování a nápodoba (Janošová 2008: 114). Základním principem uplatňovaným ve výchově je dle tohoto přístupu v nějaké podobě odměna či trest jako kladná či odmítavá reakce na jedincovo chování. Možné sankce nebo ocenění tak mají motivační funkci pro osvojení si společností preferovaného genderového chování.

Pro získání pozitivní odezvy na své chování proto jedinec uplatňuje takové jednání a taková rozhodnutí, která jsou jím na základě zkušeností a pozorování vnímána jako žádoucí. Takové chování proto uplatňuje a napodobuje. Na své chování získává od sociálních aktérů zpětnou vazbu, kterou analyzuje a ze které dále čerpá informace o tom, zda je dané chování žádoucí, přijatelné, spíše nevhodné apod. Odezva na jedincovo chování tak odráží společenský řád a jejím účelem je od subjektu vynutit dodržování společenských, obecně přijímaných norem a eliminovat takové chování, které by s nimi v souladu nebylo. Zároveň je jejím účelem vštípení tohoto řádu jednotlivcem a přenos na další generace.

Tato teorie má své základy v behaviorismu reprezentovaným například B. F. Skinnerem. Omezená platnost principu podmiňování plyne především z přílišného důrazu na tyto mechanismy, popření možnosti vrozených dispozic a z pojetí dítěte jako pasivního účastníka sociálních interakcí, jehož identita je formována především reakcemi na působení zvenčí. Jedinci tento přístup nepřiznává vlastní aktivitu a identita jedince je tak v podstatě naprogramovaná sociálními tlaky. Tyto kritické body dále rozpracovávají nebehaviorální teorie, například sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury, popsána například v Social Cognitive Theory of Self-Regulations (1991). Dříve již ale tyto kritické body behaviorální teorie rozpracovává v souvislosti s utvářením genderové identity Lawrence Kohlberg ve své kognitivně vývojové teorii, kterou popisují níže.

Přínos teorie sociálního učení tkví v poznání a identifikaci důležitých procesů v učení se kultuře a jejím různým aspektům včetně genderového řádu a stereotypů jako společností vytvořených symbolických systémů (Janošová 2008: 115). Přínosem je tedy popis a rozpoznání procesů imitace a podmiňování v socializačním působení.

Kognitivně vývojová teorie se objevila v 60. letech a představuje koncepci spojující prvky teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta a teorie vývoje morálního uvažování Lawrence Kohlberga. Tento přístup předpokládá souběžný vývoj genderové identity odpovídající

vývojovým etapám kognitivního a morálního vývoje jedince. Dítě z pohledu těchto teorií naplňuje svou vnitřní potřebu sebepojetí a nabytí schopností rozumět chování lidí a schopností adekvátně také jednat. Podněty ze sociálního okolí dítěti přinášejí možnosti hledat cesty vlastní orientace mezi lidmi poznáváním a tříděním různých prvků kultury, ve které vyrůstá. Spolu s celým souborem vzorců jednání, postojů a hodnot odpovídajících světu dospělých, si dítě zároveň osvojuje genderově specifické chování – tedy chování typické pro dívku či chlapce (Janošová 2008: 116, 117; Karsten 2006: 41, 42).

Podle kognitivně vývojové teorie proces vývoje prochází několika na sebe nutně vázanými stádii, během kterých se neustále zdokonalují poznávací schopnosti a dovednosti, které jedinci umožňují uchopit okolní svět. Jedinec tak souběžně se svými poznávacími schopnostmi, díky nimž si osvojuje prvky kultury jako symbolického systému, rozvíjí také svou pohlavní identitu.

Původní Piagetova teorie popisuje jednotlivé fáze kognitivního vývoje dítěte od narození po dosažení věku přibližně jedenácti a více let, kdy podle Piageta jedinec nabývá plného rozvinutí svých kognitivních schopností. V tomto konečném stádiu jsou schopnosti uvažování na úrovni formálních (abstraktních) operací. Vývojová stádia, která Piaget dále dělí na další podstádia podle dosažení dílčích schopností definovaných pro úspěšné ukončení určité etapy vývoje, jsou stádium senzomotorické, předoperační a stádium konkrétních operací (Piaget, Inhelder 2014). Základem Kohlbergovy teorie morálního vývoje se stala Piagetova vývojová teorie včetně jejího pozdějšího rozšíření právě na oblast morálního usuzování (Heidbrink 1997: 53).

Kohlberg ve své teorii představuje stádia vývoje, kterými jedinec v rámci vývoje své pohlavní identity postupně prochází v průběhu svého dětství. V první fázi, kolem třetího roku života, dítě chápe svou příslušnost k mužskému či ženskému pohlaví. Uvědomuje si, že všechny osoby lze rozdělit podle příslušnosti ke dvěma odlišným skupinám; s jednou

z nich dítě poznává podobnost a s touto skupinou se identifikuje. Přibližně ve čtyřech letech se dítě dostává do fáze, kdy kategorii pohlaví již chápe jako neměnnou. Tím si rovněž uvědomuje, že jeho vývoj povede k tomu, že se stane dospělým mužem nebo dospělou ženou. Dítě v této době rovněž vyhledává a zvýšeně praktikuje takové chování, které je v souladu s vlastním pohlavím a pozorovanými vzorci chování lidí téhož pohlaví. Z důvodu, že ale stále ještě v této fázi dítě nemá povědomí o rozdílech tělesné konstituce, domnívá se, že je pohlaví výsledkem zvyku či předchozí volby (Janošová 2008: 116). Mezi pátým a sedmým rokem dochází k poznání, že pohlaví a genderové chování jsou sice úzce spojené, ne však na sobě nutně závislé – dítě v této fázi již rozumí tomu, že genderově specifické chování je společenskou konvencí, jejíž dodržování je společností očekáváno a vyžadováno, případné nedodržení sankcionováno, ale je zároveň záležitostí volby jedince (tamtéž: 116, 117).

Během vývoje je dítě nejdříve schopno rozlišovat a třídit znaky jednodušší, a to typické vnější znaky – například rozlišuje oblečení, charakteristické fyzické rysy a rozdíly mezi muži a ženami, účes aj. Později do těchto již ustálených představ o běžných znacích spojovaných s jedním nebo druhým pohlavím, které pro dítě tvoří základy kategorií muže a ženy, začíná rozlišovat složitější či abstraktní znaky, jako je způsob vystupování, postoje, povolání aj. (Karsten 2006: 41). Obecně rozšiřující se schopnosti vytváření těchto soudů dítěti umožňují poznávat komplexnější znaky nebo relativitu v oblasti hodnot, čímž se dítě ve svém vývoji pohlavní identity posunuje do vyšších stádií.

Vzhledem k přirozenosti dítěte poznávat svět a k jeho vlastní aktivitě v tomto procesu se v teorii kognitivního vývoje uplatňují mechanismy sociálního učení – především pozorování a nápodoba modelů chování, které zapadají do jím postupně vytvářených kognitivních schémat. Schémata si jedinec v průběhu vývoje konstruuje a integruje do nich další vnímané informace. Důrazem na vlastní kognitivní úsilí vynakládanému během vývoje

Kohlberg přikládá principu přímé identifikace a učení se podmiňováním pouze omezený význam. Podle Kohlbera rodič svými hodnotovými postoji dítě pouze ovlivňuje – tím Kohlberg opět zdůrazňuje pozici dítěte jako aktivního subjektu vývoje (Maccoby 1966: 83, 84).

Negativa této teorie vyplývají z experimentů, které například zpochybňují Kohlbergův předpoklad pozitivního postoje k chování a hodnotám typickým pro vlastní pohlaví a preference tohoto chování. Dále se kritika zaměřuje na nedostatečný důraz funkce různých faktorů socializace jako např. sociálních aktérů, prostředí školy nebo působení norem socioekonomické třídy. Podle těchto experimentů například děti vykazují vyšší míru stereotypního chování, pokud náleží k nižším socioekonomickým skupinám (Karsten 2006: 43, 44). Kohlberg také opomíjí možné vrozené psychosexuální dispozice a vysvětlení pohlavně specifického chování ještě před ustavením pohlavní identity, která je dle Kohlberga klíčová (Janošová 2008: 119). Jednoznačný přínos této teorie spočívá kromě souvislosti kognitivního vývoje a vývoje pohlavní identity především v chápání jedince jako aktivního subjektu v průběhu svého vývoje (Karsten 2006: 43, 44).

V 70. letech na kognitivně vývojovou teorii navázala teorie genderového schématu. Tento přístup se soustředí na tvorbu genderových kognitivních kategorií, které mají podobu rozsáhlých organizovaných znalostních struktur. Tato schémata jedinec využívá k třídění nových informací (Janošová 2008: 117). Jedinec si tímto způsobem konstruuje schematické databáze o mužích a ženách, které využívá ke klasifikování informací a které také zároveň neustále utváří a doplňuje. Tato schémata přímo ovlivňují jedincovo chování, uvažování a percepce (Martin, Halverson 1981: 1119).

Carol Lynn Martin a Charles Halverson (1981) definují dvě základní schémata – nadřazené a podřazené (označení podle C. L. Martin, 1990; v překladu Janošová, 2008). První zmíněné schéma se skládá z obecných informací, které dítě potřebuje a využívá ke kategorizaci

objektů, chování, vlastností a rolí spojených s muži nebo se ženami. Jedná se tak o schéma se základními informacemi o tom, v čem se muži a ženy odlišují. Druhé schéma obsahuje informace o vlastním pohlaví, a jedná se o zúženou detailnější podobu prvního schématu. Obsahem tohoto schématu jsou vzory chování nezbytné pro realizaci tradičního očekávaného způsobu genderového chování (Martin, Halverson 1981: 1121). Janošová (2008) k tomuto dodává, že schematické databáze se přirozeně utváří i o jiných než o kategoriích genderu. Například o etnických, věkových nebo jiných sociálních skupinách (Janošová 2008: 118).

Přínos této teorie je, stejně jako u kognitivní teorie, v přisuzování významné role samotnému dítěti. Oproti teorii kognitivního vývoje ale přikládá významnější roli vnitřní motivaci rozumět světu, začlenit se do něj apod. Oproti kognitivní teorii zde není důraz na období, ve kterých dochází ke změnám ve vývoji pohlavní identity dítěte, čímž řeší kritiku Kohlbergovy údajně nesprávné periodizace vývojových etap (Collins, Kuczaj citováni in Janošová 2008: 119).

1. 8 Genderová identita

K vytvoření základů kognitivních schémat v dětském uvažování, na jejichž základě dítě začíná rozumět svému okolí a také o něm uvažovat, probíhá již ve velmi raném věku, a to v době, kdy dítě začíná rozumět řeči (Beal citována in Janošová 2008: 30). Právě používání symbolického systému jazyka a opakované vystavování dítěte jednotnému označování jeho samotného v souladu s biologickým pohlavím také hraje významnou roli v rozvíjení schopnosti uvažovat o kategoriích pohlaví a genderu.

Dle Kohlbergovy teorie vývoje pohlavní role si jedinec v průběhu dětského věku osvojuje příslušnou roli na základě kategorizačních schémat a následně se s touto rolí identifikuje. Vědomí vlastního pohlaví je již rysem vytvoření si vlastní identity. Tato fáze přichází

v období třetího až čtvrtého roku dítěte (Janošová 2008: 29, 30; Karsten 2006: 51, 52). Jedná se o identitu založenou na vědomí příslušnosti k mužskému nebo ženskému pohlaví. Smolíkem (1996) je tento typ identity označován jako jádrová pohlavní identita. Genderová identita je specifitější, a je jedincem utvářena v závislosti na vzorech, které jsou mu během socializačního procesu dostupné. Jádrová pohlavní identita je v průběhu života neměnná, zatímco genderová identita je do značné míry tvárná (Smolík 1996: 397, 398; Janošová 2008: 42, 43).

Výchovným působením osob, které vstupují do socializačního procesu, je dítě směřováno k získání vlastností odpovídajících jeho biologickému pohlaví. Dítěti jsou tak v komplexním procesu sociálního působení předávány informace o rolích mužů a žen, které reprezentují společenské a kulturní pojetí mužství a ženství. Právě tříděním informací tohoto charakteru a vytvářením kognitivních schémat se dítě orientuje v sociálních vztazích a postupně si svou identitu vytváří (Janošová 2008: 43; Smolík 1996: 397, 398).

Již od útlého věku k dětem osoby, které do jejich procesu socializace vstupují, přistupují různě vzhledem k biologickému pohlaví dítěte. Tyto osoby s dětmi přirozeně jednají s předpoklady pro jejich budoucí společenské role a ve svých interakcích s dítětem a ve svém očekávání vůči němu zohledňují zažitě společenské normy a své vlastní představy, které tímto způsobem dítěti předávají.

Odlisný přístup k dívkám a chlapcům je uplatňován v běžných interakcích, jakými jsou komunikace nebo hra. Dívkám a chlapcům jsou poskytovány rozdílné podněty vycházející ze stereotypních předpokladů, že dívky jsou spíše citlivější, jemné, křehké, zatímco chlapci jsou nezávislí, divočejší aj. Dívkám jsou proto nabízeny podněty spíše jazykové a jemně motorické, chlapcům oproti tomu podněty tělesné a zaměřené na hrubou motoriku. Typ komunikace a odlišné zacházení s dívkami a chlapci je postupně vede ke specifickému typu chování odpovídajícímu mužské či ženské roli. Předáváním genderově specifických vzorců

chování, postojů a hodnot se vytváří vědomí dítěte o genderu a požadavcích společnosti, které pro něj z tohoto faktu plynou. Nároky kladené na přizpůsobení se očekávanému chování jsou v průběhu vývoje navíc zvyšovány a kritéria přijatelnosti určitého projevu v chování se dále pro dívky i chlapce zpřísňují (Karsten 2006: 64, 65). Carol Gilligan v odlišnostech v socializaci upozorňuje na sociální tlaky utvářené pojetí vztahu k druhým, přičemž dívky jsou podle ní socializovány k osobnímu zaujetí pro vztahy, péči o druhé a citlivosti k potřebám druhých. Odlišnost prožívání vztahů je podle Gilligan vytvářena na základu genderové identity. Ta je definována v případě femininní identity na principu přimknutí k druhé osobě – v primární socializaci při utváření genderové identity se tedy jedná o přimknutí k matce. V případě identity maskulinní se naopak v primární socializaci uplatňuje princip separace od matky – v obou případech jako předpoklad pro femininitu/maskulinitu jedince (Gilligan 2001: 37-47).

Do tohoto procesu kromě osob také pronikají materiální prvky, které jsou dětem k dispozici. Jsou jimi například oblečení, vybavení pokoje apod. Časté jsou odlišnosti v materiálním vybavení, které se liší podle toho, zda náleží dívce či chlapci, a to například barevným laděním, druhem hraček, které jsou nabízeny apod. (Karsten 2006: 64, 65). Znalost odlišnosti typů věcí, které jsou dospělými nabízeny a schvalovány, a které naopak, si dítě postupně osvojuje a integruje do systému již nabytých vědomostí. Tyto rozdíly pak samo respektuje a vyhledává ty věci, které jsou s jeho rolí v souladu.

Zajímavé je, že preference nějakého typu hraček a hry se objevuje u dětí ještě před vytvořením jejich jádrové pohlavní identity, z čehož lze usuzovat také možnost, že jedinec má k způsobům chování vrozené dispozice, jak na to poukazuje například Eibl-Eibesfeldt (Eibel-Eibesfeldt citován in Karsten 2006: 65).

Dítě neustále vyhodnocuje různé prvky kultury, kterým je vystavován, třídí je a dále systematizuje. Kromě systematizace informací, které dítě přijímá skrze osoby a materiální

prvky, kterým dospělé osoby přisuzují určitou hodnotu z hlediska genderu, dítě dále samo aktivně vyhledává informace týkající se genderových kategorií, a to například pozorováním a nápodobou chování. Svá pozorování a nově osvojené vzorce chování dále konfrontuje s reakcemi okolí a s obsahy těchto sdělení dále nakládá. Děti také vykazují větší motivaci a trpělivost při činnostech, které pokládají za pro jejich pohlaví vhodné či společností žádoucí. Chování, kterému podle jejich hodnocení odpovídá příslušnost k opačnému pohlaví, děti mají tendenci nevěnovat tolik pozornosti a spíše se soustředí na aktivity umožňující potvrzení vlastní pohlavní identity (Janošová 2008: 29, 30, 100).

1.9 Jazyk

Jazyk jako prostředek komunikace slouží mimo jiné také k přenosu kulturních stereotypů. Jedná se o ustálené charakteristiky, rčení nebo jazykové obraty typicky spojované s mužstvem nebo ženstvem. Jazyk jako symbolický systém kultury slouží jako nástroj dorozumívání a přenosu informací mezi lidmi. Zároveň je nástrojem přenosu a upevňování informací o genderovém uspořádání společnosti. Takzvané jazykové stereotypy se týkají toho, co je kulturou chápáno jako mužství a ženství, mají přímý vztah ke genderovým stereotypům, a jsou jejich jazykovým vyjádřením. Jazykové stereotypy tradičně muže spojují se souborem vlastností, rolí a schopností týkajících se veřejné sféry, světa práce aj. Ženy oproti tomu spojují s takovými vlastnostmi, rolemi nebo schopnostmi, které potvrzují její propojení se sférou domova a péčí. Kromě toho jazykový stereotyp typické role mužů a žen upevňuje negativním zabarvením spojení, které lze vzhledem k pohlaví označit za netypické. Přísloví a pořekadla jsou jedním z prostředků přenosu genderových stereotypů, jelikož mají podobnou funkci jako stereotypy a do určité míry z nich vycházejí. Jejich funkcí je opět upevnit rozdělení charakteristik, chování nebo rolí na jasně mužské nebo ženské. Dále je gender v jazyce viditelný v souvislosti s gramatickým rodem podstatných jmen, kdy

jsou názvy povolání nebo označení rolí obecně označovány podstatným jménem, které je typicky v mužském nebo ženském rodu podle toho, zda se jedná o povolání nebo roli stereotypně mužskou nebo ženskou (Valdrová 2007: 30-33). Běžné je také označování skupin žen a mužů tzv. generickým maskulinem. Jedná se o používání mužského rodu v případě, kdy jsou mezi označovanými nejen muži, ale i ženy. Použití generického maskulina také může být v případě, kdy je žena druhými označována nebo sama sebe označuje mužským rodem – například v případě povolání. Používání generického maskulina takto potvrzuje rozdělení světa na mužský a ženský jelikož je tímto způsobem spojuje s jejich typickými rolemi nebo prostředím veřejného světa/domova. Žena proto někdy bývá v roli netypické označena podstatným jménem v mužském rodu, což symbolicky napomáhá upevnit tradiční genderové uspořádání (tamtéž: 36-38). Motivací pro použití mužského rodu při označování žen může být symbolické posílení jejího statusu prostřednictvím jazykového propojení s mužskou sférou (tamtéž: 41). Tato motivace podporuje nerovné vnímání hodnoty ženské a mužské práce.

Problémem jazykových stereotypů obecně je, že podporují reprodukci genderových stereotypů a nerovností mezi muži a ženami. V jazyce jsou totiž tímto způsobem představováni stereotypně, což omezuje možnosti jejich vlastního prosazení, uplatnění a seberealizace. Prostředkem, který tento problém řeší, je použití tzv. genderově korektního jazyka, který koreluje s genderově citlivou koncepcí výchovy a vyučování. Zásady a doporučení korektního vyjadřování mají vést ke smazávání genderových stereotypů předávaných různými formami v komunikaci. Jazyková korektnost v oblasti genderu by tak měla přispět ke zmírnění či odstranění nerovností mezi muži a ženami (tamtéž: 41-42). Dále je cílem používání genderově korektního jazyka zviditelnění žen v komunikaci, případně jejich zviditelnění v netypických situacích nebo rolích (Valdrová 2004: 16).

Citlivosti ve vnímání nerovností a k jejich narušování může přispět korektní vyjadřování v běžné komunikaci mezi lidmi nebo například v médiích. Genderová korektnost ale předpokládá jistou úroveň schopnosti reflexe vlastního vyjadřování a interpretace každodenně přijímaných obsahů sdělení v komunikaci, médiích nebo obecně ve svém okolí. Sama média jako významný nástroj přenosu různých sdělení, včetně stereotypů, vymezují genderové rozvržení a hierarchii společnosti včetně konkrétních podob genderových identit. Kromě stereotypů obrazových jsou v mediálním obsahu časté právě stereotypy jazykové, využívající například metafor nebo generického maskulina (Pavlík 2005: 53).

2 Gender v prostředí školy

V následující části diplomové práce se zaměřuji na působení a vliv školy a školního prostředí na jedince. Vycházím zde z teoretického rámce představeného v první části diplomové práce. Soustředím se zejména na oblasti, ve kterých se ve škole projevuje gender, a analyzuji jeho působení. Dále se zaměřuji na genderový aspekt vzdělávacích dokumentů a aktuální tendence směřující k jejich změně. Poté se zaměřuji na zpracování projektu výuky obsahujícího vybraná genderová témata.

2.1 Prostředí školy

Vzdělání představuje sociální instituci, která umožňuje přenos poznatků a dovedností z jedné generace na druhou (Giddens, Sutton 2013: 999). Proces vzdělávání již tradičně spadá do kompetencí institucionalizovaného školského systému, který se kromě vzdělávacího cíle svým vlivem na dítě podílí také na jeho začleňování do společnosti, na jeho socializaci (Jarkovská 2013: 36).

Dle Savage & Witz lze gender ve škole odhalit nejméně na několika rovinách. Zde je uvádím tak, jak jsou představeny v příručce Gender ve škole (2006) Lucií Jarkovskou a Irenou Smetáčkovou. První rovinou je oddělení úkolů a fyzického prostoru na dvě oblasti – jedna náležící mužům, druhá ženám. Druhou rovinou je konstrukce symbolů a představ, které odůvodňují dichotomické rozdělení mužských a ženských činností. Třetí rovinu tvoří formální i neformální pravidla komunikace mezi muži a ženami. Čtvrtou rovinou je osobní identita osob vystupujících ve škole. Poslední – pátou rovinou je logika a principy života v organizaci – tedy principy odůvodňující určité formy jednání (Jarkovská, Smetáčková 2006: 16).

Podle tohoto vymezení lze gender jako součást symbolického systému naší kultury nalézt v každodenní komunikaci, ve vztazích mezi jednotlivci, v obsahu vyučovaných předmětů, postoji vyučujících apod. Přes změny pohledu společností na mužské a ženské dělení světa a iniciativy, nejen objevující se ve školách, se snahou o zrovnoprávnění pozic mužů a žen, jsou ve školách stále viditelné jasně oddělené kategorie mužských a ženských rolí. Vzhledem k reprodukovaní genderových stereotypů je i přes zmíněné proměny naše společnost systémem dále spíše patriarchálním. Školní systém je přitom jedním z nástrojů reprodukce genderových nerovností a ze své pozice také nástrojem legitimizačním (Jarkovská, Smetáčková 2006: 16).

Ve škole genderovému zatížení podléhá mimo jiné kurikulum, tedy výběr informací z jednotlivých vědních oborů, které jsou určeny k výuce ve školách. Výběr poznatků určených k učení ve školách je prováděn jako součást realizace politik jednotlivých států. To se následně odráží v učebnicích a dalších materiálech využívaných ve výuce. Problematika genderového zatížení učiva se týká především toho, jaké informace jsou či nejsou vybrány jako obsah výuky. Formální kurikulum v tomto ohledu zrcadlí podobu genderového řádu společnosti, ačkoli zde je jistý potenciál systematického narušování nerovností mezi muži a ženami (Jarkovská 2013: 38, 39).

Kromě kurikula formálního do prostoru školy vstupuje také kurikulum skryté. Jedná se o prvky chování, postojů a hodnot, které formálně nejsou součástí kurikula. Je to „vedlejší produkt“ záměrné výuky, který se podílí na reprodukci sociálních nerovností obecně – konkrétně také na reprodukci genderového systému. Skryté kurikulum se projevuje prostřednictvím obsahů a symbolů v učebních materiálech, v prostoru školy, v oddělování sfér na mužské a ženské nebo v přístupu, komunikaci a postojích učitelů a učitelek (Jarkovská 2013: 39).

Genderově korektní vyjadřování je v této problematice nejen nástrojem prostředí školy. Prostřednictvím formálního i neformálního kurikula se obecně sociální nerovnosti přenášejí na další generace. Tato problematika se ale stává stále viditelnější a v obou oblastech lze sledovat snahy o změnu. Například dochází ke vzdělávání vyučujících nebo studujících pedagogických oborů s cílem vzdělávat je v této problematice a dále zajišťovat jejich genderově citlivější přístup v komunikaci s žáky a žákyněmi i dalším personálem ve škole a celkově ve svém projevu včetně klasické výuky – tedy tak, aby genderově citlivý přístup byl zajištěn v různých rovinách formálního i neformálního kurikula. Další možnosti dostupné pro učitele a učitelky jsou metodické příručky a učební materiály zaměřené na gender (Pavlík, Smetáčková 2006: 58, 59).

Ve školském systému je ale za stávající situace praktikována segregace předmětů a oborů na základě pohlaví. Předměty vyučované na školách nejsou z genderového hlediska vnímány neutrálně, ale některé předměty jsou spojovány s dívkami a jiné s chlapci. Tyto představy často podporuje i pohlaví vyučujících, kteří tyto předměty ve škole učí. Studijní obory, které si dívky a chlapci na dalších stupních vzdělávání vybírají, jsou určitého typického zaměření a vzájemně se odlišují. To je často výsledkem předchozích zkušeností, kdy jsou dívky a chlapci spojováni s odlišným studijním zaměřením. Volba studijního oboru dále navíc po dostudování přechází na pracovní trh, který je opět segregovaný podle pohlaví a plně odpovídá segregaci v prostředí škol (Jarkovská, Smetáčková 2006: 17, 18).

Stereotypní nastavení společnosti z těchto důvodů omezuje životní příležitosti a možnosti seberealizace dívek a chlapců, přičemž škola jako součást a jeden z nástrojů společenského systému hraje významnou roli v ustavování těchto nerovností. Prostřednictvím školy jsou proto genderově necitlivým přístupem dívkám a chlapcům předurčovány jejich cesty osobního rozvoje. Tím se limitují možnosti jejich uplatnění v budoucím životě.

Vzhledem k obecnému faktu, že škola pomáhá v reprodukci a legitimizaci nerovností, je zároveň tudíž prostorem, který má také potenciál je v pozitivním ohledu ovlivnit. Genderově korektní jazyk je proto jedním z prostředků vyučujících, kterými lze cíleně změnit ve vnímání stereotypů, jejich identifikaci dosáhnout; tím i celkově přispět k vyrovnání nerovností mezi muži a ženami ve společnosti. Genderově stereotypnímu jazyku je proto vyučujícím doporučeno se ze zmíněných důvodů v komunikaci s žáky a žačkami, ve výběru učebních materiálů, v organizaci aktivit aj. vyhnout (Valdrová 2005: 59). Problematické z toho důvodu může být používání učebnic a jiných učebních materiálů vzhledem k jejich možnému obsahovému zatížení, a to nejen jazykovému. Ze své podstaty se totiž jedná o sociální konstrukt (Smetáčková, Valdrová 2006: 26).

Prosazování rovných příležitostí ve vzdělávání má za cíl umožnit rovné šance dívkám a chlapcům dosáhnout jimi zvoleného úspěchu. S tímto záměrem politika rovných příležitostí ve školství dle Pavlíka a Smetáčkové (2006) představuje koncept genderově citlivé výuky, jejímž cílem je ve výuce a pedagogickém působení obecně reflektovat odlišné formy socializace dívek a chlapců přizpůsobením průběhu vzdělávání jejich odlišným životním zkušenostem. Genderově citlivý přístup má respektovat individuální dispozice každého žáka a žákyně a oprostit se od vlivů genderových stereotypů, které by limitovaly jejich možný rozvoj v jiných než tradičních směrech, a tak plně využít jejich potenciál. Zohledněním specifčnosti rozdílů mezi dívkami a chlapci je dle této koncepce možné zajistit za různých výchozích podmínek právě rovnost jejich příležitostí. Uvedeným konečným cílem je stav, kdy genderově citlivá výuka a přístup ve vzdělávání v podstatě nebudou třeba. V tu chvíli je podle Pavlíka a Smetáčkové možné, nebo spíše přirozené, nahradit takový typ výuky výukou genderově neutrální. To ale pouze za předpokladu, že kategorie pohlaví a genderu budou nepodstatné a nebude je třeba ve výuce zohledňovat a tematizovat (Pavlík, Smetáčková 2006: 58).

2. 2 Rámcový vzdělávací program

Současná podoba kurikulárních dokumentů, na jejichž základě je uskutečňováno vzdělávání žáků a žákyně ve věku 3-19 let, vychází z vládní strategie ve vzdělávání zformulované v Národním programu vzdělávání v České republice a ze Školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Systém kurikulárních dokumentů je dvoustupňový a je rozlišována úroveň státní a školní. Státní úroveň kurikula je tvořena dokumenty Národního programu vzdělávání a Rámcovými vzdělávacími programy (RVP) odpovídajících stupňů a typů škol. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy jednotlivých škol (ŠVP).

Vzdělávací cíle představují celospolečenské zájmy a jsou obsahem Národního programu vzdělávání. Tyto obecně formulované cíle a vzdělávací strategie jsou základem pro rámcové vzdělávací programy, tedy závazné rámce pro určitý stupeň a typ školy, ve kterých je formulován obsah vzdělávání a konkrétní cíle definované jako očekávané výstupy. Na základě tohoto rámcového vymezení obsahu vzdělávání zpracovává škola svůj vlastní školní vzdělávací program, jehož podoba odráží nejen rámcem daný obsah vzdělávání, ale zároveň umožňuje značnou variabilitu v závislosti na konkrétních vyučujících, kteří jej sestavují.

Vzdělávací oblasti společně s průřezovými tématy tvoří obsah rámcových vzdělávacích programů. Společně mají žáky a žákyně vybavit takovými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, které jim umožní osobní rozvoj, naplňující uplatnění ve sféře práce a plnohodnotné, aktivní podílení se na společenském životě v současné společnosti. Téma genderu a problematika rovnosti žen a mužů je ale obsažena jen minimálně (Ciprová 2008: 8). Irena Smetáčková k tomuto uvádí toto: „RVP nesměřují výrazně a explicitně ke snižování

genderových nerovností. Nicméně ve vzdělávacím obsahu vymezeném RVP jsou některé dílčí body, které se rovnosti mezi ženami a muži dotýkají.“ (Smetáčková 2008: 14)

Genderová témata lze v rámcových vzdělávacích programech nalézt již od předškolního vzdělávání, na které RVP pro základní školy v podstatě navazuje. V následující části vycházím z jednotlivých rámcových vzdělávacích programů a ze Smetáčkové (2008).

V RVP pro předškolní vzdělávání je genderová tematika obsažena následovně:

Ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika je tzv. vzdělávací nabídkou, tedy tím, co vyučující dítěti nabízí, „činnosti zaměřené k poznávání různých lidských vlastností; záměrné pozorování, čím se lidé mezi sebou liší (fyzické i psychické vlastnosti, dovednosti, schopnosti, city, vlastnosti dané pohlavními rozdíly, věkem, zeměpisným místem narození, jazykem) a v čem jsou si podobní“ (RVP PV 2016: 21). Ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý je vzdělávací nabídkou „aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří apod.)“ (tamtéž: 23). Dále ve vzdělávací oblasti Dítě a společnost je vzdělávací nabídka „hry zaměřené k poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, učitelka, žák, role dané pohlavím, profesní role, herní role) a osvojování si rolí, do nichž se dítě přirozeně dostává“ (tamtéž: 25).

V základním vzdělávání, kde je pro první stupeň určena pro genderové téma pouze vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, a na kterou dále navazují oblasti Člověk a společnost a Člověk a zdraví na stupni druhém, jsou konkrétní očekávané výstupy a cílové zaměření oblastí definovány následovně:

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět (určená pro první stupeň) obsahuje stejně pojmenovaný vzdělávací obor, kde je jedním z očekávaných výstupů bloku Člověk a jeho zdraví: „žák

uplatňuje ohleduplné chování k druhému pohlaví a orientuje se v bezpečných způsobech sexuálního chování mezi chlapci a děvčaty v daném věku“ (RVP ZV 2016: 49).

Vzdělávací oblast Člověk a společnost, jejíž cílové zaměření vztáhnutelné na oblast genderu je: „rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem (zvláštnostem) lidí, skupin i různých společenství“; „utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti“; „utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti“ (tamtéž: 52).

Dále gender lze nalézt ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, vzdělávací obor Výchova ke zdraví, kde je očekávaným výstupem „respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje; kultivovaně se chová k opačnému pohlaví“ (tamtéž: 93). Dále ve stejné oblasti ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova, jsou očekávané výstupy „jedná v duchu fair play: dodržuje pravidla her a soutěží, pozná a označí zjevné přestupky proti pravidlům a adekvátně na ně reaguje; respektuje při pohybových činnostech opačné pohlaví“ (tamtéž: 96) a „naplňuje ve školních podmínkách základní olympijské myšlenky – čestné soupeření, pomoc handicapovaným, respekt k opačnému pohlaví, ochranu přírody při sportu“ (tamtéž: 99).

Kromě těchto konkrétních výstupů očekávaných od žáků a žákyň (ačkoli v RVP jsou vždy označeni generickým maskulinem „žák“), učivo a další výstupy směřují k respektu k odlišnostem, jednání bez předsudků a k toleranci. Konkrétnější uchopení ovšem chybí, a to i v průřezových tématech, které reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa (tamtéž: 125), mezi které rovnost mužů a žen patří.

Zaměření průřezových témat je dle RVP ZV navíc orientováno ne pouze na oblast vědomostí, dovedností a schopností, ale i na oblast hodnot a postojů. Mezi ty opět genderová problematika jednoznačně patří. Dle Ciprové (2008) by vzhledem ke zmíněným charakteristikám průřezových témat bylo vhodné, aby se genderová problematika sama stala průřezovým tématem (Ciprová 2008: 8).

Současnou podobu rámcových vzdělávacích programů a nedostatečné pokrytí problematiky genderu reflektují, kromě převážně nevládních organizací různými formami iniciativ zaměřujících se na vzdělávání v oblasti genderu a na zviditelňování dané problematiky, které takto působí již dlouhodobě, také současné vládní iniciativy.

V únoru 2015 byl schválen Akční plán prevence domácího a genderově podmíněného násilí na léta 2015 – 2018, který směřuje k prevenci a potírání těchto druhů násilí. Jedná se o strategický dokument, který má sloužit pro implementaci a další rozpracování specifických cílů uvedených v oblasti Důstojnost a integrita žen a mužů Vládní strategie pro rovnost žen a mužů v ČR na léta 2014-2020. Jedna z klíčových oblastí změn nazvaná Společnost a domácí a genderově podmíněné násilí, vychází mimo jiné ze zjištění, že v českém vzdělávacím systému chybí podpora primární prevence u žáků a žákyň a vzdělávání k rovnosti žen a mužů. Jako úkol pro změnu tohoto stavu byly navrženy konkrétní změny RVP. Těmi má být: „Při pravidelné revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v rámci vzdělávacího oboru Výchova k občanství v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zařadit jako samostatnou oblast Rovnost žen a mužů, jejíž součástí bude i potírání genderových stereotypů a téma domácího a genderově podmíněného násilí.“ (Vláda ČR 2015). Stejná změna se má týkat i vzdělávacích programů pro střední odborné školy a gymnázia. Stanovené úkoly se dále týkají vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovníc jako osob, které se v oblasti prevence této problematiky vyskytují a další.

Kromě tohoto strategického dokumentu se navíc Česká republika zavázala ke změnám RVP prostřednictvím další, tentokrát mezinárodní úmluvy. Plnění změn kurikulárních obsahů pro Českou Republiku plyne ze zavázání se k plnění Istanbulské úmluvy proti násilí na ženách, která cílí na dosažení spravedlnosti a genderové rovnosti. Úmluva konkrétně po státech, které úmluvu přijmou, požaduje začlenění příslušných témat do vzdělávání. Své požadavky na kurikulární změny Istanbulská úmluva popisuje takto:

„1 Tam, kde to bude vhodné, podniknou strany kroky k tomu, aby ve formálních osnovách na všech úrovních vzdělávání existoval materiál k tématům, jako je rovnoprávnost žen a mužů, nestereotypní genderové role, vzájemný respekt, nenásilné řešení konfliktů v mezilidských vztazích, genderově podmíněné násilí vůči ženám a právo na osobní integritu, to vše uzpůsobeno rozvíjejícím se schopnostem žáků.

2 Strany učiní vše nezbytné pro podporu zásad stanovených v odstavci 1 v neformálních vzdělávacích zařízeních a také v zařízeních sportovních, kulturních a volnočasových a v médiích.“ (Rada Evropy 2011)

Současná vládní strategie se tedy v oblasti vzdělávání zaměřuje mimo jiné na problematiku genderové rovnosti, a je očekávána konkrétně formulovaná podoba integrace těchto témat do vzdělávání v širší podobě, než je tomu v současných kurikulárních dokumentech.

2.3 Projekt výuky

Dále se ve své práci zaměřuji na tvorbu projektu výuky. Cílem projektu je zpracování témat genderu do didakticky vhodné podoby pro vybranou třídu druhého stupně základní školy. Součástí je také jeho zkušební realizace a následná reflexe.

Pro pochopení podstaty samotného fenoménu genderu jako sociálního konstruktů projekt výuky směřuji pro devátý ročník ZŠ. Tímto zohledňuji náročnost tématu a abstraktnost analyzovaných základních pojmů jako je gender, socializace, identita nebo stereotyp vzhledem k úrovni kognitivních schopností žáků a žákyň, které jsou dle Piagetovy teorie ve věku 14 až 15 let již rozvinuté (Piaget, Inhelder 2014: 117, 118).

Projekt se opírá o konstruktivistický přístup k výuce. Je to přístup, který je stavěn do protikladu s klasickým, tzv. transmisivním pojetím výuky. Projekt je kombinací obou, s důrazem právě na konstruktivistické pojetí. Transmisivní vyučování je založené na principu předávání poznatků, kde žáci a žákyň mají úlohu do značné míry pasivní. Vyučující je klíčovou postavou v procesu předávání poznatků, a funguje jako tzv. garant pravdy. Oproti tomu konstruktivistické pojetí výuky se opírá o určité prekoncepty žáků a žákyň, na kterých je konstruováno jejich vlastní poznání. Vyučující zde v obecné rovině především vytváří podmínky pro učení žáků a žákyň. Toto pojetí výuky je otevřené osobním zkušenostem a předpokladům jedince a pracuje se sociální dimenzí vyučování (Kasíková 2011: 122, 123). V tomto ohledu se tak projekt zaměřuje na moderní tendence ve vyučování a využívá metod a organizačních forem vyučování konstruktivistického. V určitých fázích výuky, tam kde je to vhodné, jsou použity metody a organizační formy odpovídající spíše tradiční podobě vyučování. Konstruktivistický přístup je v projektu dominantní také z důvodu, že ohledně problematiky genderu lze předpokládat zmíněné prekoncepty.

Ve výuce se tak mimo jiné budu zaměřovat na vlastní uvědomění a práci s prekoncepty žáků a žákyň.

Plán výuky se kromě teoretického pozadí konceptu genderu opírá o metodické příručky k výuce a k přístupu k tomuto tématu v prostředí školy. Konkrétně jimi jsou *Genderově citlivá výchova: kde začít?* (Jarkovská, Babanová, Miškolci 2007), *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách* (Smetáčková, Vlková 2005) a *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání* (Nádvorník, Volfová 2004)

Projekt se v několika připravených plánech na sebe navazujících vyučovacích hodin zaměřuje na vybraná témata genderu. Jednotlivé aktivity projektu mají za cíl žáky vybavit znalostmi o klíčových aspektech témat genderu a genderové rovnosti. Očekávanými výstupy je, že žák/žákyně definuje svými slovy pojem genderu, je schopen/schopna definovat další klíčové pojmy (genderová socializace, řád, nerovnosti), uvědomuje si význam genderových nerovností v současné společnosti a je schopen/schopna je kriticky reflektovat.

Jednotlivé plány jsou strukturovány do klasické časové jednotky 45 minut trvající vyučovací hodiny. Celek těchto vzájemně provázaných hodin obsahuje poznatky o konceptu genderu a má za cíl umožnit osvojení si těchto poznatků a rozvoj vlastního poznání této problematiky prostřednictvím různě organizovaných aktivit. Ty jsou organizačně různorodé, což odpovídá konstruktivistickému pojetí vyučování, a to s cílem maximalizovat přímou práci žáků a žákyň s obsahy výuky a podpořit tak výsledný efekt projektu.

2. 4 Příprava první vyučovací hodiny

Cíl hodiny: žák/žákyně porozumí klíčovým pojmům, kriticky přistupuje k informacím a uvědomuje si jejich možné zkreslení.

Klíčové kompetence: komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální.

Klíčové pojmy: gender, patriarchální řád.

Pomůcky: kopii textu pro každého žák/žákyně.

1. Zahájení hodiny 3 min

Obsah: Stručné představení projektu třídy, seznámení s cíli a organizací hodiny a hodin následujících.

Cíl: žák/žákyně se seznámí s plánem projektu a následnou organizací hodiny.

2. Aktivita Jakou pravdu nám poskytuje věda? 30 min

Zdroj: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 2005. Strany 86, 87.

Postup práce je částečně upraven.

Postup:

- 1) Každý obdrží svou kopii textu (viz příloha č. 1). Žáci a žákyně si text přečtou.
- 2) Utvoření skupin po dvou až třech. Úkolem je o obsahu a formě článku ve skupině diskutovat, sledovat logiku argumentů a jejich zdůvodnění. Skupiny si dělají poznámky, ze kterých mohou v další fázi aktivity čerpat.
- 3) Společné shrnutí diskuse. Vyučující pokládá otázky zaměřující se na obsahovou rovinu a na formu článku. Otázky dále směřují na závěry uvedené v článku a jejich spojitost s předloženými fakty.

4) Vyučující vymezuje pojmy role a společenský řád, přičemž vychází z analýzy textu, ze kterého využívá příklady pro vysvětlení pojmů. Vyučující upozorňuje na vliv genderového řádu na interpretaci nálezů popsanych v článku.

Cíl: žák/žákyně si osvojí kritický přístup k vědeckým výzkumům, uvědomuje si možnost zkreslení informací jako důsledek subjektivního očekávání.

3. Představení konceptu genderu

10 min

Vyučující žákům a žákyním představí myšlenky sociálního konstruktivismu, zaměřuje se na mužské a ženské role a vlastnosti a na koncept genderu jako sociálního konstrukturu společnosti.

Cíl: žák/žákyně rozumí významu konceptu genderu, jednoduše jej dokáže popsat.

4. Závěr

2 min

Vyučující uzavírá hodinu, shrnuje základní informace a klíčové pojmy.

Pro rychlejší práci při jedné z aktivit a připravenost žáků a žákyní v další hodině vyučující zadává úkol: Zamyslet se nad povoláním, které bych chtěl/chtěla vykonávat.

2. 5 Příprava druhé vyučovací hodiny

Cíl hodiny: žák/žákyně rozumí procesu socializace, zná základní činitele a rozumí jejich vlivu na jedince.

Klíčové kompetence: komunikativní, pracovní.

Klíčové pojmy: stereotyp, socializace.

Pomůcky: papíry, fixy, projektor.

1. Úvod, opakování 5 min

Vyučující zahajuje hodinu shrnutím základních informací z předešlé hodiny. Připomíná náplň klíčové aktivity minulé hodiny a její závěry.

2. Aktivita Čím chceš být? 14 min

Zdroj: *Genderově citlivá výchova: kde začít?* 2007. Strana 125.

Postup práce je částečně upraven.

Postup:

- 1) Žáci a žákyně dostanou papír, na který mají napsat povolání, které by jednou chtěli vykonávat. Dívčí a chlapecké odpovědi jsou barevně odlišeny. Povolání se na viditelné místo – na tabuli nebo na stoly seskupí podle pohlaví.
- 2) Žáci a žákyně dostanou čas si tyto skupiny povolání prohlédnout. Poté vyučující zahajuje diskusi. Otázky se zaměřují na to, do jaké míry jsou povolání shodné nebo se liší od „tradičních“ povolání a na důvody, zdali a proč podle žáků a žákyň existují „typická“ povolání mužů a žen. Otázky dál směřují na netypická povolání mužů a žen.
- 3) Vyučující se ptá na další činnosti, pro které existují typické a netypické představy.
V souvislosti s tím představuje pojem genderový stereotyp.

Cíl: žák/žákyně rozumí pojmu stereotyp a jeho genderovému rozměru.

3. Socializace

10 min

Vyučující žáky a žákyně v návaznosti na předchozí diskusi seznamuje s termínem socializace. Zaměřuje se na utváření osobních představ o budoucím povolání jako reakci na předešlou aktivitu.

Pozornost žáků vyučující poté směřuje na komplexnost socializačního působení a zaměřuje se na různé socializační faktory a jejich vliv na odlišnou genderovou socializaci dívek a chlapců. Vyučující žákům a žákyním pokládá otázky na rozdílné socializační působení na dívky a chlapce v tradiční výchově, využívá jejich osobních příkladů i minulé aktivity a průběžně je případně doplňuje.

Cíl: žák/žákyně rozumí pojmu socializace, dokáže jej svými slovy popsat a rozumí vlivu společnosti na rozvoj jedince; uvědomuje si odlišnosti sociálního působení na dívky a chlapce.

4. Studijní a profesní orientace mužů a žen

15 min

Vyučující promítne data představující zastoupení mužů a žen na vysokých školách v různých studijních oborech (viz příloha č. 2).

Žáci a žákyně sledují procentuální zastoupení mužů a žen podle oborů. Vyučující žáky a žákyně seznamuje s obsahem tabulky a pokládá otázky, zda je možné najít souvislost těchto dat s informacemi z předešlých aktivit (odlišná socializace dívek a chlapců), a jak žáci a žákyně tuto souvislost sami vnímají a interpretují.

Cíl: žák/žákyně si uvědomuje souvislost profesní a studijní orientace s očekáváními společnosti.

5. Závěr

1 min

Vyučující uzavírá hodinu a shrnuje základní informace.

2. 6 Příprava třetí vyučovací hodiny

Cíl hodiny: žák/žákyně rozumí principům rovnosti a nerovnosti na pracovním trhu; dokáže formulovat základní cíle feministických hnutí v historii.

Klíčové kompetence: komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální.

Klíčové pojmy: rovnost, feministická hnutí.

Pomůcky: projektor/kopie úlohy pro každého žáka, kopie textu pro každého žáka.

1. Motivační aktivita

14 min

- 1) Vyučující promítne/každému rozdá tištěnou kopii úlohy z příručky *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 2005. Strana 124. Jedná se o motivační aktivitu, kterou vyučující použije v úvodu hodiny pro otevření prostoru pro diskusi o rovnosti na trhu práce. Viz příloha č. 3.
- 2) Žáci a žákyně na vybraní jedné z odpovědí dostanou potřebný čas. Poté jsou ve třídě zjištěny výsledky hlasováním a sečtením zastoupení jednotlivých odpovědí.
- 3) Následuje diskuse o správném řešení, důvodech výběru jednotlivých možností a odůvodnění správné odpovědi.
- 4) Vyučující žákům promítne data z řešení této úlohy žáky a žákyněmi ve věku 14 let z různých zemí. Viz příloha č. 4. Na datech vyučující poukazuje na to, jak se vnímání rovnosti v různých zemích dle tohoto zjištění z roku 1999 lišilo.
- 5) Vyučující se zaměřuje na tyto odlišnosti a žáků a žákyní se ptá na jejich možné vysvětlení rozdílů ve výsledcích. Jejich odpovědi podle potřeby doplňuje.

Cíl: žák/žákyně je schopen/schopna vysvětlit principy rovnosti na trhu práce.

2. Trh práce

10 min

Vyučující shrne učivo minulé hodiny, zaměřuje se na tradiční i netradiční oborovou a profesní orientaci mužů a žen. Dále promítne genderovou mapu na webových stránkách genderovamapa.cz. Následují otázky na jev, který tato mapa ilustruje – poměr zastoupení mužů a žen ve vedoucích funkcích a na jeho širší společenský kontext.

Cíl: žák/žákyně dokáže vysvětlit některé příčiny nerovností na trhu práce.

3. Porozumění textu a historie ženských hnutí

20 min

Žákům a žákyním je rozdán text z metodické příručky *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání*. 2004. Strana 173. Text, který žáci dostanou, je bez názvu, ten v poslední fázi práce s textem žáci a žákyně vymýšlí.

Postup:

- 1) Žáci a žákyně si text přečtou a během čtení různě označí zvláště informace, které jim jsou známé, a zvláště informace, které jsou pro ně nové.
- 2) Dále žáci a žákyně s textem pracují ve čtyřčlenných skupinách a porovnávají, co již znají a co je nové. Po skupinové práci vyučující pokládá otázky zaměřující se na známé a nové informace, na smysl textu a znalosti žáků o historickém a společenském kontextu předložených informací, které vyučující doplňuje a systematizuje.
- 3) Následuje diskuse o feministických hnutích a cílech první a druhé vlny feminismu; žáci a žákyně jsou vyzváni formulovat své názory na práva žen a mužů v historii. Poté vyučující hlavní myšlenky shrne.
- 4) Žáci a žákyně dostanou 2-3 minuty na vymýšlení názvu článku, své návrhy zapíší. Jmenováním návrhů jsou hlavní myšlenky zopakovány, a tím téma hodiny uzavřeno.

Cíl: žák/žákyně jmenuje cíle feministických hnutí v historii a rozumí jejich společenskému kontextu.

4. Zakončení hodiny

1 min

Vyučující zadá úkol – najít v obrazovou reklamu s tematikou péče o tělo zobrazující muže a ženy. S těmito materiály následuje práce v další hodině.

2. 7 Příprava čtvrté vyučovací hodiny

Cíl hodiny: žák/žákyně rozumí podstatě „ideálu krásy“ jako sociálního konstruktů.

Uvědomuje si kulturní podmíněnost těchto jevů.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální.

Pomůcky: projektor, papíry.

1. Úvod, opakování 5 min

Vyučující hodinu zahajuje krátkým opakováním toho, co zaznělo v hodinách předchozích.

2. Aktivita Ideál krásy 40 min

Zdroj: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 2005. Strana 141.

Postup:

- 1) Vyučující navazuje na zadaný úkol v předchozí hodině. Jednotlivé reklamy si žáci prohlédnou; případně třída společně shlédne nalezené video reklamy. Vyučující je v úvodu instruuje, aby se zaměřovali na představu krásy mužů a žen prezentovanou v reklamách a dokázali tuto představu stručně formulovat.
- 2) Vyučující promítne nebo na tabuli napíše čtyři připravené otázky (viz příloha č. 6). Každý na ně odpoví tak, že své odpovědi jednotlivě zaznamená na čtyři připravené papíry.
- 3) Třída je rozdělena do čtyř skupin, každá dostane za úkol zpracovat odpovědi ostatních z jedné z otázek. Skupina odpovědi uspořádá do kategorií a své závěry zapíše do poznámek, které pak použije při následné prezentaci svých zjištění.
- 4) Jednotlivé skupiny prezentují vyskytující se typy odpovědí.
- 5) Následuje diskuse o roli médií v utváření ideálu krásy mužů a žen a o tom, jakým způsobem je média zobrazují.

6) Téma vyučující uvede do souvislosti s učivem předchozích hodin, zaměřuje se přitom na proces socializace a na význam socializačních činitelů, detailněji na vliv médií. Vyučující žákům a žákyním pokládá na tyto souvislosti otázky a jejich odpovědi případně doplňuje. Vyučující shrnuje význam aktivity a zároveň tím hodinu uzavírá.

Cíl: žák/žákyně si uvědomuje význam médií na ideál krásy mužů a žen; jejich vliv dokáže kriticky hodnotit.

3 Zkušební realizace projektu

Součástí projektu je také realizace projektu výuky a jeho reflexe. Cílem této části je pokus o praktickou aplikaci teoreticky zpracovaného výzkumu odborného pole, které se spojuje s problematikou genderu a rovnosti mužů a žen. Výuka sestaveného vyučovacího projektu mi byla umožněna na osmiletém Gymnáziu v Mladé Boleslavi. Jedná se o gymnázium se všeobecným zaměřením. Projekt výuky jsem odučila ve čtvrtém ročníku, který odpovídá deváté třídě základní školy. Pracovala jsem tedy se žáky a žákyněmi ve věku 14-15 let.

3.1 Školní vzdělávací program Gymnázia Mladá Boleslav

Školní vzdělávací programy osmiletých gymnázií obecně vychází na nižším vzdělávacím stupni z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Je tomu tak z důvodu, že první až čtvrtý ročník je součástí základního vzdělání. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia je určen pro vyšší stupeň víceletých gymnázií a pro čtyřletá gymnázia (RVP G 2013: 7).

Na nižším stupni Gymnázia Mladá Boleslav je předmět občanská výchova dle školního vzdělávacího programu vyučována ve druhém a třetím ročníku. Na vyšším stupni na tento předmět navazují základy společenských věd, které jsou dle ŠVP vyučovány ve všech ročnících druhého vzdělávacího stupně.

Podle nastavení školního vzdělávacího programu gymnázia, který již ve čtvrtém ročníku výuku občanské výchovy neobsahuje, lze předpokládat již rozvinuté znalosti a dovednosti žáků a žákyň vztahující se k problematice genderu, na které jsem se zaměřovala v kapitole Rámcový vzdělávací program v rámci očekávaných výstupů uvedených v RVP.

3. 2 Třída 4. A

Ve třídě bylo celkem 31 žáků a žákyň, z toho 20 dívek a 11 chlapců. Výuka v této třídě mi byla umožněna v suplovaných hodinách v nepřítomnosti jedné z učitelek, a to ve dnech 21., 23., 24. a 31. 3. 2017.

Výuka proběhla vždy v kmenové třídě 4. A. Její materiální vybavenost byla k mým požadavkům dostačující – součástí třídního vybavení je počítač a projektor, které jsou předpokládanými pomůckami v průběhu výuky projektu.

Prostorové řešení a velikost třídy pro některé aktivity příliš výhodné nebyly. Uspořádání lavic a celkově spíše stísněný prostor třídy neumožňují mnoho pohybu ani variabilitu organizačních forem výuky. Svou velikostí a způsobem uspořádání tedy byla třída v určitých momentech spíše limitující.

Třída 4. A se jeví jako bezproblémový kolektiv. Ve třídě z mého pohledu panuje dobrá atmosféra, která, jak se domnívám, odráží vzájemné přátelské vztahy a pozitivní vztah žáků a žákyň k výuce a škole.

V hodinách žáci a žákyně bez problému spolupracují a podílí se na průběhu vyučování. Při výuce jsou pozorní a ve většině případů aktivní. Jsou schopní jasně a srozumitelně prezentovat své vědomosti a názory. O probíraných tématech uvažují v širších souvislostech, o které se sami zajímají.

3. 3 Reflexe první vyučovací hodiny

Úvodní hodinu projektu jsem zahájila krátkým představením podstaty výuky připraveného projektu a žáky a žákyně jsem informovala o jeho plánovaném rozsahu. Téma práce jsem prozatím nezmiňovala, jelikož jsem předpokládala, že vyplyne z následující práce s textem a z jeho následného rozboru. Tento postup jsem zvolila z důvodu, že práce s textem tak získá i určitý motivační náboj a upoutá zájem žáků a žákyně o budoucí výuku.

Stěžejní aktivitou první vyučovací hodiny byla analýza novinového článku z Lidových novin. Tento článek je autorem vystavěn na řadě nepodložených tvrzení vycházejících z velké části ze stereotypního uvažování o uspořádání vztahů mužů a žen ve společnosti.

Úkolem žáků a žákyně bylo si text přečíst, poté následovala práce ve dvojicích nebo trojicích – podle volby žáků a žákyní, jejímž cílem bylo společně diskutovat o obsahu a formě článku a o logice uvedených argumentů. Žáky a žákyně jsem zároveň požádala, aby si ze společné práce dělali poznámky, a to z důvodu zajištění aktivní participace všech na analýze textu.

Žáky a žákyně jsem také v úvodu upozornila na to, že se jedná o autentický text, a to z důvodu podstaty aktivity – tedy nalezení problematických tvrzení na základě analýzy mediálního obsahu a tím nalezení jeho možného zatížení stereotypy.

Po několika minutách – po kontrole průběhu práce a zjištění, že žáci a žákyně jsou již s článkem dostatečně seznámeni a připraveni o něm diskutovat i v rámci třídy, jsem tuto fázi ukončila. Dále jsem třídě pokládala obecné otázky na obsah článku, teprve poté jsem se zaměřila na otázky směřující ke kritickým bodům článku. Tento postup se mi jevil pro dosažení cílů práce s textem výhodný, jelikož se žáci a žákyně po krátkém uvedení obecných informací z textu začali aktivně zapojovat do diskuse se svými kritickými připomínkami k obsahu textu a k logice argumentů. Jejich kritika se, podle mých očekávání, týkala spojení nálezu a informací o uspořádání a životě tvorů, o kterých článek pojednává. Postup diskuse

jsem zvolila takový, že jsem nejdříve žáky a žákyně nechala – ty, kteří chtěli mluvit – jednoho po druhém vyjádřit svou kritiku, teprve poté jsem se zaměřila na podrobnější rozbor jejich klíčových argumentů. Tím jsem docílila toho, že se postupně více žáků a žákyň rozhodlo zmínit své postřehy a podílet se na řešení zadané práce.

Dále jsem se ve svých otázkách zaměřila na zdůvodnění, proč je text vystaven právě takto a na zdůvodnění, z čeho autor článku sám vycházel. Otázky to byly pro třídu pravděpodobně již obtížnější, jelikož na jejich odpověď bylo potřeba více času. Po chvíli se někteří zaměřili na odůvodnění výkladu popisu uspořádání vztahů a života v této skupině podle stereotypního uvažování o vztazích ve společnosti. Jejich odpovědi byly vzhledem k obsahu analyzovaného článku celkem výstižné a pro mne i pro ostatní srozumitelné, i když málo strukturované. Jejich myšlenky jsem proto přeformulovala a dále rozvinula. Zbývající část hodiny již byla více výkladová, jelikož jsem třídu zamýšlela seznámit se základními termíny a s teoretickým kontextem, ze kterého vycházím.

Navázala jsem proto výkladem o sociálních rolích, normách a řádu, který jsem doplňovala otázkami na příklady z textu a na příklady o tom, jak oni sami tyto jevy ve společnosti vnímají. Zde jsem tedy pracovala s prekoncepty žáků a žákyň týkajících se sociálních rolí a fungování společnosti. Podle očekávání žáci a žákyně o těchto pojmech a jevech znalosti mají. Mým cílem zde proto bylo na tyto prekoncepty navázat a využít je při vysvětlování teoretického rámce, ze kterého můj projekt a výuka vychází. V této části výuky jsem se tak zaměřila na plánované klíčové pojmy a jejich pochopení. Na mé doplňující otázky třída bez problému reagovala a spolupracovala, i když se již jednalo o nové abstraktní termíny. To podle mého názoru dokazuje, jak již bylo zmíněno dříve, že v této výkladové fázi jsem po většinu času pracovala právě s určitým předporozuměním žáků a žákyň o daném tématu. Zbýlý čas jsem věnovala vymezení pojmu gender. V úvodu jsem se nejdříve zeptala, zda již toto slovo znají a co případně vědí o konceptu genderu. Podle mých očekávání se již někteří

s termínem gender setkali. Po vyzvání byl jeden žák ochotný svými slovy říct, jaký význam podle něj slovo má a s čím jej spojuje. Jeho popis toho, co chápe pod označením gender, byl zjednodušující a nepostihoval plně jeho význam. Na tento popis jsem ale přesto navázala a rozvinula, v čem je jeho tvrzení správné a v čem vyžaduje doplnění a hlubší vysvětlení. Opět jsem používala příklady z předchozí diskuse, abych tento, pro některé celkem nový abstraktní termín, případně s novým rozměrem, co nejvíce přiblížila a objasnila.

Dále jsem zopakovala rámeček mého projektu a jeho cíle a vysvětlila propojení podstaty práce této hodiny a témat, na která se v dalších hodinách zaměřím. Zároveň jsem žákům a žákyním poskytla informace o časovém ohraničení naší spolupráce. Tímto a zadáním domácího úkolu – rozmyslet si do příště povolání, které by žáci a žákyně chtěli v budoucnu vykonávat či je zajímají, jsem hodinu ukončila.

Celkově se domnívám, že hodina byla dobře strukturovaná a časově rozvržená. Domnívám se, že práce s textem a použité metody byly dostatečně motivační a pochopení klíčových pojmů svým obsahem podpořily. Očekávané cíle z odpovědí a participace žáků a žákyní v průběhu výuky považuji za dosažené. Žáci a žákyně také byli po většinu času pozorní a většina z nich, až na výjimky, aktivní.

3. 4 Reflexe druhé vyučovací hodiny

V úvodu druhé vyučovací hodiny jsem se nejdříve zaměřila na obsah minulé hodiny. Věnovala jsem se smyslu stěžejní aktivity minulé hodiny a poté jsem navázala opakováním teoretického rámce a klíčových pojmů. Nejdříve jsem se proto otázkami zaměřila na dílčí cíle práce s textem, na což jsem navázala otázkami na klíčové pojmy. Během tohoto úvodu žáci a žákyně spolupracovali pouze částečně – ochotně shrnuli cíle aktivity a jevy, které analýza článku ilustruje. S vymezením pojmů jsem žáky a žákyně v odpovědích musela více vést – nabízet příklady, reformulovat otázky aj. Postupně se opět rozmluvili tak, jako v předchozí hodině. Domnívám se, že tento úvod třídu aktivizoval pro další práci. Význam úvodu spočíval také v tom, že si žáci a žákyně zopakovali učivo, o kterém jsem v této a v dalších hodinách předpokládala, že budou znát, jelikož se na ně vážou další aktivity a učivo. Vzhledem k tomu, že se navíc jedná o klíčové pojmy, jejich porozumění také předpokládá schopnost porozumět konceptu genderu – tedy ústřednímu pojmu projektu výuky.

Dále jsem již pokračovala v plánovaných aktivitách druhé vyučovací hodiny. Navazovala jsem na domácí úkol, který jsem zadala v závěru předchozí hodiny. Jako úkol jsem tuto první fázi pojala z časových důvodů a z důvodu jisté připravenosti žáků a žákyní na téma hodiny a obsah výuky. Třídě jsem rozdala připravené papíry, na které jsem je požádala, aby napsali povolání, které by v budoucnu chtěli vykonávat nebo které je nyní zajímavá s ohledem na jejich budoucí profesní orientaci. Poté žáci a žákyně své odpovědi seskupili podle dívčích a chlapeckých odpovědí. Dále jsem je požádala, aby si odpovědi ostatních prohlédli a zaměřili se na shodné a rozdílné znaky jednotlivých výběrů. Poté jsem se žáků a žákyň ptala na nejčastější odpovědi mezi dívkami a chlapci, jelikož se některá povolání často opakovala. U dívek se jednalo o větší počet odpovědí „psycholog“, u chlapců se vícekrát

vyskytl „právník“ a „programátor“, obě se ale opakovaly pouze dvakrát, na rozdíl od „psychologa“ u dívek, který se objevil šestkrát.

Následně jsem se ptala, zda vnímají nějaké spojení opakujících se odpovědí s poznatky z předešlé hodiny – konkrétně s mužskými a ženskými rolemi. Žáci a žákyně tuto souvislost našli ve spojení nejčastějšího výběru dívek „psycholog“ se společností typicky vnímanou rolí ženy spojenou s různými formami péče. Upozornila jsem proto dále na možné spojení s typicky ve společnosti vnímanou orientovaností žen na citový život. S péčí žáci a žákyně také spojovali výběr dívek „logoped“ a „lékař“¹, který se objevil jak v odpovědích dívek, tak chlapců. Interpretace podobných souvislostí nejčastějších výběrů chlapců byl pro třídu obtížnější a v tomto případě se nikdo nechtěl vyjádřit. Odpovědi se navíc neopakovaly tolik, jako u dívek. Upozornila jsem proto v případě „právníka“ na obecně vnímanou vysokou prestiž povolání a na výrazné spojení s veřejnou sférou, typicky spojované s muži. Ve výběru „programátor“ jsem upozornila na fakt, že se jedná o jeden z technických oborů, což žáci a žákyně sami uvedli, že spojují spíše s muži. Tuto souvislost pak našli u dalších výběrů chlapců, a to v případě výběru „geolog“ a „stavař“. Odpovědi žáků a žákyň se částečně prolínaly, a některá povolání se objevovala v obou skupinách odpovědí.

Dále jsem třídě pokládala otázky na typická povolání mužů a žen – zda podle nich existují a případně jaká. Odpovědi se pro muže týkaly technických oborů a manuální práce, u žen byla žáky a žákyněmi uváděná typická povolání spojená s péčí a úklidem. Z jejich odpovědí tedy vyplývá jejich povědomí o stereotypch týkajících se povolání mužů a žen. Zároveň, vzhledem k prolínání odpovědí dívek a chlapců na budoucí povolání, si ale uvědomují svou možnost volby. Diskusi jsem proto zakončila shrnutím mých postřehů o jejich znalosti „typických“ povolání a činností mužů a žen a tím, že jimi uvedený výběr může být do jisté

¹ Reflexi používání generického maskulina se věnuji na následující straně.

míry ovlivněn právě nastavením společnosti a vnímáním typických rolí či sfér, se znatelnou tendencí hranice mezi nimi smazávat.

Ve spojení s otázkami na další možné představy o typických činnostech, na které žáci a žákyně odpovídali zájmy a domácími pracemi, jsem definovala pojem stereotyp a popsala jeho fungování. Zde jsem navázala otázkami, jak žáci chápou slovo předsudek a co předsudek předpokládá. Odpovědi se týkaly i dalších kategorií. Žáci a žákyně uváděli zejména předsudky týkající se sociálních skupin – etnik a národností, dále věkové předsudky aj.

Vzhledem k formulaci povolání dívek v mužském rodu jsem se po krátké diskusi o stereotypech a předsudcích zastavila u generického maskulina. Rozpor mezi gramatickým rodem a faktem, že se jednalo o výběr dívek, žáci a žákyně odhalili až ve chvíli, kdy jsem se přímo zeptala na gramatický rod výběru chlapců a výběru dívek. Třídu jsem proto seznámila s tím, co generické maskulinum označuje a poukázala jsem na jeho problematičnost, v souvislosti zejména s nabídkami práce v inzerátech, která je spojována se zneviditelňováním žen prostřednictvím genderové nekorektních jazykových vyjádření.

Dále jsem se zaměřila na pojem socializace. Nejdříve jsem se třídy ptala, zda pojem znají a jak mu případně rozumí. Žáci a žákyně se již s tímto pojem setkali a dokonce byli schopni jej definovat včetně některých socializačních faktorů. Opět jsem tak ve výkladu, jak jsem předpokládala, mohla navazovat na znalosti žáků a žákyň. Zaměřila jsem se proto na jimi uváděné prostředí a vztahy v rodině a ve škole. Nejdříve v obecné rovině a poté v souvislosti s výběrem povolání, které v předchozí aktivitě uváděli. Z jejich odpovědí přitom bylo jasné, že socializační působení a tlaky rodinného a školního prostředí vnímají, uvědomují si je a jsou schopni je analyzovat z perspektivy jejich vlastní předmětové, oborové a profesní orientace. Posledním socializačním faktorem, který žáci a žákyně uváděli, byly pouze vrstevnické skupiny, a proto jsem se dále výkladem zaměřila právě na ně. Pak jsem

je seznámila se socializačním působením médií a uvedla vzájemné vztahy mezi jednotlivými socializačními faktory a možnosti jejich vzájemného ovlivňování a propletení.

Poslední část hodiny jsem věnovala analýze dat o počtech studujících žen a mužů na univerzitách dle oborů z roku 2013 (viz příloha č. 2). Tato tabulka vyjadřuje procentuální zastoupení mužů a žen v různých oborech na vysokých školách a je z ní patrné nevyvážené zastoupení v některých oborech. V otázkách na interpretaci dat jsem se zaměřila nejdříve obecně na to, jak se žáci a žákyně v tabulce orientují, abych zajistila, že v dalších krocích budou schopní reagovat na mé otázky a dále pochopit smysl aktivity. Teprve poté jsem se otázkami zaměřila na genderové aspekty procentuálního zastoupení mužů a žen v uvedených studijních oborech. Rozdíly v počtech studujících žen a mužů žáci a žákyně interpretovali z perspektivy „typických“ předmětů, oborů a profesí mužů a žen a z perspektivy genderových stereotypů.

Hodina byla z mého pohledu celkem dynamická a vyvážená. Plánované časové rozvržení se ale od reálného lišilo. Více času oproti plánu jsem v hodině věnovala části týkající se rozboru výběrů povolání žáků a žákyně a následně učivu o stereotypech a socializaci. Časový harmonogram jsem nedodržela z důvodu podrobného vysvětlení některých jevů a odpovídání na otázky žáků a žákyně či reakcí na jejich interpretaci některých souvislostí, které podle mého názoru vyžadovaly komplexnější analýzu a vysvětlení. Z toho důvodu zbylo méně času na poslední část hodiny – na práci s tabulkou. Vše podstatné ale zaznělo, jelikož jsem si časového posunu vědoma byla, a proto se zaměřila pouze na nejdůležitější oblasti. Z aktivity žáků a žákyně během hodiny a z jejich znalostí usuzuji, že cíle vyučování splněny byly. Domnívám se, že tato hodina prohloubila a upevnila jejich znalosti nejen z předchozí hodiny, ale že také navázala a rozvinula znalosti a schopnosti, které již znali a věděli dříve.

3. 5 Reflexe třetí vyučovací hodiny

V úvodu této hodiny jsem z organizačních důvodů třídu nejdříve seznámila s domácím úkolem na příští hodinu – najít jakoukoli obrazovou reklamu s tematikou péče o tělo. Úkol jsem se rozhodla zadat jako úkol dvojic, a to částečně z motivačních důvodů a z důvodu, že menší počet reklam bude celkově možné v hodině pokrýt. Navíc menší počet reklam umožní jejich hlubší analýzu.

Po zadání úkolu následovala připravená úloha zaměřující se na pochopení principů rovnosti na pracovním trhu (viz příloha č. 3). Všichni na otázku odpověděli správně a při následné analýze jednotlivých možností jasně a logicky argumentovali, jaké jsou principy spravedlnosti a rovnosti a jaká je aplikace těchto principů na pracovním trhu. Jeden chlapec k tomu měl více podrobnějších otázek, jelikož vybraná odpověď mu ve všech případech správná nepřípadala. Dále jsem se proto zaměřila na objasnění jeho námitek a příkladu, který sám uvedl. Jednalo by se podle něj o případ, kdy například fyzicky „silnější“ muž zvládne více fyzické práce než fyzicky „slabší“ žena. Vysvětlila jsem proto, že takového případu se úloha netýká, jelikož úloha předpokládá stejný objem odpracované práce, kde by odlišná odměna za vykonanou práci nebyla v souladu s principy rovnosti. Upřesnila jsem proto dále souvislost ohodnocení práce se schopnostmi jedince a objemem jeho práce.

Zde se žáci a žákyně dále zastavili u otázek týkajících se rovnosti při přijímání mužů a žen na pracovní místo a na svá a na práva budoucího zaměstnavatele. Zde jsem opět kladla důraz na schopnosti, zkušenosti a vzdělání, které člověk má a na princip rovnosti, který předpokládá, že se zaměstnavatel rozhoduje podle schopností uchazeče/uchazečky a pohlaví v jeho rozhodnutí nehraje žádnou roli. Domnívám se, že toto téma žáky a žákyně zaujalo především z pohledu na jejich budoucnost, jelikož otázky a příklady vztahovali především

k sobě samým. Z jejich zájmu usuzuji, že toto téma považují za aktuální a důležité vzhledem k jejich budoucnosti.

Poté jsem promítla procentuální úspěšnost čtrnáctiletých žáků a žákyň v řešení této úlohy z různých zemí z roku 1999 (viz příloha č. 4). Celkem nízká úspěšnost v některých zemích včetně Česka třídu viditelně překvapila. Mé otázky proto směřovaly na jejich možná vysvětlení, navíc vzhledem ke stoprocentní úspěšnosti jich samých ve třídě. Souvislost hledali především v historických souvislostech, zejména s vývojem politické situace. Tyto odpovědi jsem dále propojila se svobodou tisku, otevřeností médií daných zemí a s úrovní demokracie ve společnosti. Ve zdůvodnění jsem vycházela kromě odpovědí žáků a žákyň také z příručky, ze které tuto aktivitu čerpám – z příručky Gender ve škole (2005), strana 124.

Dále jsem navázala opakováním náplně minulé hodiny se zaměřením na typickou a netypickou profesní orientovanost mužů a žen a její souvislost se socializací a jednotlivými socializačními faktory. Žáci a žákyně na mé otázky odpovídali především příklady z aktivity z minulé hodiny, kdy pracovali s tabulkou představující procentuální zastoupení mužů a žen v různých studijních oborech. Poté jsem na projektoru promítla genderovou mapu znázorňující zastoupení mužů a žen ve vedoucích funkcích. S obsahem, co mapa znázorňuje, jsem žáky a žákyně nejdříve seznámila a po podrobnějším zaměření na některé regiony a zobrazení konkrétních informací, které mapa zachycuje, jsem se zaměřila na podrobnější analýzu informací. Mé otázky nejdříve obecně směřovaly k poměru zastoupení mužů a žen ve vedoucích funkcích. Poté jsem se zaměřila na to, jak žáci a žákyně tomuto jevu rozumí a čím jej sami vysvětlují. Obecně se podle jejich názorů jedná o běžné zastoupení mužů a žen ve vedoucích funkcích. Důvod tohoto zastoupení žáci a žákyně interpretují jako důsledek toho, že muži nejčastěji bývají ve vedoucích funkcích kvůli zažitému předpokladu být schopni „řídít“, „vést“ a „organizovat“. Zaměřila jsem se proto na důvody, proč je takto

vnímají. V diskusi poté žáci a žákyně postupně našli souvislost těchto představ s genderovým řádem, stereotypy a genderovými rolami.

Následovala práce s textem (viz příloha č. 5), se kterým nejdříve všichni pracovali samostatně – jejich úkolem bylo označit důležité informace v textu a označit je podle toho, zda jsou pro ně tyto informace nové nebo zda jsou známé. Poté jsem třídu požádala, aby se seskupili do měsích skupin po dvou až čtyřech. Z prostorových důvodů jsem nechala volbu velikosti skupiny na nich a nechala je pracovat tak, jak jim bude příjemné. Jejich úkolem bylo ve skupinách diskutovat o informacích, které článek obsahoval a společně se zaměřit na to, co pro ně bylo nové a co již známé. Zároveň tyto informace měli zasadit do historického kontextu a do souvislostí, které sami znají. Ačkoli žáci a žákyně ve skupinách celkem živě nabízená témata probírali, v následné diskusi společně s celou třídou příliš sdílní nebyli. Pouze v úvodu diskuse byli schopní odpovídat na základní otázky o obsahu textu a o historickém kontextu prosazení volebního práva pro ženy ve většině evropských zemí po první světové válce. Dále ale pravděpodobně tolika znalostmi nedisponují, a proto jsem pak výuku uchopila převážně jako výklad. Novými informacemi byly zejména další cíle ženských hnutí první vlny feminismu a kontext společenského uspořádání vztahů mezi muži a ženami v různých sociálních vrstvách. Ačkoli text neobsahuje informace týkající se druhé vlny feminismu, pro pochopení vývoje této problematiky jsem svůj výklad poté zaměřila právě na toto období. Zde základní povědomí o situaci, ze které druhá vlna feminismu vycházela, již žáci a žákyně pravděpodobně měli, jelikož byli opět schopni určité otázky zodpovědět. Zejména znali kontext různých hnutí, v rámci kterých se ženská hnutí v této době formovala. Bližší informace, cíle a požadavky feminismu ale pravděpodobně neznali a byly tak předmětem mého výkladu.

Samotný text se výrazně dotýká problematiky genderu v rozvojových zemích. Po představení první a druhé vlny feminismu a jejich historicko-společenských souvislostí

jsem se proto zaměřila právě na toto téma. Třídě jsem pokládala otázky týkající se znalostí o rozvojových zemích v souvislosti s problematikou porušování lidských práv. Domnívám se, že toto téma třídu zaujalo nejvíce, pravděpodobně z důvodu jeho značné aktuálnosti. Některé informace z textu se zdály být pro ně překvapivé. Jelikož ale částečně problematiku nepochybně znají, o zcela nové informace nejednalo. Spíše se domnívám, že žáci a žákyně nejsou zvyklí tato témata reflektovat a diskutovat o nich.

Závěrečná aktivita – vymýšlení názvu textu, proběhla tak, jak jsem předpokládala. Zmíněním několika návrhů, které ve všech případech postihovaly historický kontext a proměny feminismu popsané v článku, došlo k zopakování jeho hlavních témat a hodinu jsem tímto uzavřela.

Celkově byla hodina více výkladová, než jsem očekávala. Především jsem předpokládala, že žáci a žákyně budou aktivnější ve zmíněné diskusi po přečtení článku. Domnívám se ale, že podrobná práce s textem zajistila to, že žáci a žákyně pochopili jeho různé roviny a jeho význam včetně souvislosti s předchozím učivem. Během výkladu byli celkem pozorní a na případné otázky, které jsem pokládala, pohotově a ochotně reagovali. Vzhledem k aktivitě a pozornosti žáků a žákyní během vyučování hodnotím, že cíle jednotlivých aktivit a hodiny byly splněny. Domnívám se, že žáci a žákyně v této hodině zejména rozvinuli svou citlivost k vnímání genderové rovnosti ve společnosti a osvojili si znalosti o dílčích proměnách společnosti.

3. 6 Reflexe čtvrté vyučovací hodiny

Čtvrtá vyučovací hodina projektu uspořádáním aktivit a jejich výukovým obsahem směřovala především k prohloubení znalostí žáků a žákyň o tématech, která byla probírána v minulých hodinách. Součástí aktivit čtvrté hodiny byla aplikace získaných vědomostí v nových kontextech – tentokrát ve spojení s mediálním obsahem, především s reklamou.

V úvodu hodiny jsem se věnovala opakování učiva z předchozích hodin. Třídě jsem se ptala na konkrétní aktivity a na jejich cíle a závěry, ke kterým jsme prostřednictvím těchto aktivit dospěli. Úvodní opakování mělo za cíl krátce připomenout význam základních termínů a konceptů, se kterými jsme pracovali. Důraz jsem vzhledem k velkému objemu informací v minulé hodině kladla právě na tato témata a historické okolnosti jednotlivých vln feminismu. Během tohoto úvodu se žáci a žákyně zapojovali a odpovídali na mé otázky, celkově bylo patrné, že učivo mají osvojené a jsou schopni v okruhu daných témat uvažovat o jednotlivých jevech i se zaměřit na jejich širší souvislosti.

Jako klíčovou aktivitu, která následovala po úvodní – opakovací části hodiny, jsem podle plánu výuky realizovala aktivitu z příručky Gender ve škole (2005) s názvem Ideál krásy. Aktivita spočívá v systematické práci s vybranými reklamami. Zakládá se na odpovědích žáků a žákyň na připravené otázky (viz příloha č. 6) a spočívá v jejich následné spolupráci ve skupinách a diskusi o jejich odpovědích na otázky a jejich další analýze.

Pro tuto aktivitu jsem žákům a žákyním zadala úkol, aby si na tuto hodinu ve dvojicích připravili reklamu s tematikou „péče o tělo“, která bude obsahovat obrazy mužů a/nebo žen. Úkol splnily bohužel pouze čtyři dvojice, navíc pouze jedna reklama byla zaměřená na zadané téma. Aktivitu jsem se ale rozhodla realizovat podle plánu, jelikož jsem usoudila, že menší počet ani tematika reklam na průběh a výsledek aktivity velký dopad mít nebudou. Jevy, na které se aktivita zaměřuje, byly totiž patrné i v těchto materiálech. Navíc se jejich

analýza zakládala na tom, jak sami žáci a žákyně obsahy těchto reklam zobrazujících muže a ženy vnímají a reflektují. Proto ve výsledku nebyl problém se zaměřením reklam, jelikož vyobrazení mužů a žen tyto reklamy obsahovaly. V případě jejich počtu se domnívám, že více reklam by nepochybně poskytlo více analyzovatelného materiálu a zajistilo by jistou různorodost v porovnávání jejich obsahů. Pro organizaci práce na aktivitě byla ale situace takto alespoň pro třídu přehledná a pro rozhodování žáků a žákyň v odpovědích na otázky rychlá. Pravděpodobně také vzhledem k malému počtu reklam došlo navíc k výrazné shodě v posledních dvou odpovědích. Větší počet a různorodost reklam by zde mohly podnítit diskusi ohledně jednotlivých rozhodnutí a odůvodnění výběru odpovědí. Shoda, ke které ve třídě došlo, ale také přínosem byla, jelikož zdůraznila podobu obecně sdílených představ týkajících se právě ideálu krásy.

Podle plánovaného postupu byla třída nejdříve seznámena s jednotlivými reklamami. Zároveň se žáci a žákyně měli zaměřit na zobrazovanou představu krásy mužů a žen. Ve třech případech se jednalo o video reklamu, čtvrtá byla reklama z časopisu. Výhodou vybraných videí zde bylo v první řadě to, že takový materiál je obecně pro nezvyklý a tím také motivační, což bylo znát především vysokou mírou pozornosti. Navíc, žáci a žákyně tyto reklamy podle svých slov znají, a tak nebylo třeba videa pro zachycení podstatných jevů přehrávat znovu.

Dále následovala individuální práce s otázkami (viz příloha č. 6). Každému jsem proto dala papír formátu A5 a žáky a žákyně požádala, aby jej rozdělili na čtyři části a každou označili – písmeny A až D – podle otázky. Po jednom, s dostatečným časem na odpověď, jsem promítla připravené otázky A až D na projektoru. Poté jsem třídu ještě nechala chvíli pracovat a formulovat své odpovědi. Zejména pro odpovídání na první dvě otázky žáci a žákyně potřebovali více času a ještě se k nim sami vraceli. Během této fáze byla třída celkem hlučná, jelikož se mezi sebou někteří bavili a v podstatě spolupracovali při formulaci

svých odpovědí. Do jejich práce jsem ale příliš nezasahovala a pouze pobízela k originalitě a formulaci vlastního názoru.

Následně jsem třídu požádala, aby své odpovědi donesli na lavici vpředu učebny a seskupili je podle označení písmeny. Poté jsem žáky a žákyně rozdělila do čtyř skupin. Zvolila jsem rozdělení tak, aby byly skupiny různorodé. Po vytvoření skupin jsem je pobídla, aby si jako skupina vybrali jednu z otázek A-D, se kterou chtějí dále pracovat. Poté jsem zadala konkrétní připravené instrukce a zdůraznila, aby ve skupinách byli připravení svá zjištění ostatním prezentovat. Také jsem je požádala, aby se zamysleli nad možnými odůvodněními odpovědí svých spolužáků a spolužaček a na možném spojení s učivem předchozích hodin.

Práce ve skupinách proběhla naprosto v pořádku – dle mého pozorování se ve skupinách téměř všichni zapojovali a podíleli se na závěrečném shrnutí pozorovaných jevů i na jejich analýze.

Po odprezentování skupiny A jsem se zaměřila na reflexi zjištění skupiny, které jsem pojala z obecného hlediska. Zaměřovala jsem se na důvody, proč se určité typy odpovědí objevily, jakým způsobem se tyto představy utváří a jak tyto procesy souvisí se sociálním a genderovým řádem společnosti. Žáci a žákyně byli schopní vysvětlit mechanismy fungování genderových rolí ve společnosti, jejich souvislost s představami o kráse mužů a žen, stereotypy a souvislost se socializací jedince. Dále jsem se zaměřila na média a představy, které ve svých sděleních prezentují a na možná rizika těchto „ideálů“. V odpovědích a diskusi žáci a žákyně jasně prokázali své znalosti a schopnost analýzy předložených materiálů a syntézy svých znalostí v souvislosti s těmito novými obsahy. V případě identifikace možných rizikových faktorů se u některých také projevila schopnost kriticky na tyto jevy pohlížet a hodnotit je. Zejména si žáci a žákyně uvědomují rizika vlivu těchto představ na sebepojetí a sebehodnocení, což podle mého názoru může odrážet to, s čím se setkávají v oblasti prevence sociálně patologických jevů – jimi konkrétně zmíněné

mentální anorexie. Z odpovědí žáků a žákyň usuzuji, že o dané problematice dokáží uvažovat v širších souvislostech a jsou schopni tato témata vztáhnout k vlastním zkušenostem a reflektovat je ve svém jednání. Analýzou odpovědí, do které jsem vstupovala pouze ve směřování témat, případně v objasňování některých tvrzení, zároveň došlo k vymezení cíle aktivity – k nalezení charakteristik obsahu mediálních sdělení jako sociálního konstruktů.

Zvolené téma a aktivity této hodiny podle mého názoru vhodně navázaly na předchozí výuku a uzavřely projekt výuky jako celek. Dle mého názoru žákům a žákyním tato hodina dala příležitost prostřednictvím připravených činností prohloubit své znalosti o okruhu probíraných pojmů a témat. Použité organizační formy a metody, jak se domnívám, odpovídaly charakteru závěrečné hodiny. Zejména postup práce s materiály, které připravili žáci a žákyně a skupinový charakter činností a samotná kooperace mezi žáky a žákyněmi podpořily průběh a dosažení cílů této závěrečné hodiny. Z reakcí žáků a žákyní během výuky, jejich pozornosti a většinou pozitivnímu a aktivnímu postoji k práci se domnívám, že zvolené postupy byly také výrazně motivační. Většina během výuky spolupracovala se mnou i se svými spolužáky a spolužačkami a podílela se tak na průběhu vývoje témat v diskusi a dění během výuky.

3. 7 Závěrečné hodnocení realizace projektu

Během výuky se podle mého názoru potvrdilo, že struktura projektu byla logická. Dále se ukázala jeho celková vyváženost a kontinuita jednotlivých témat, která jsem do projektu zařadila. Žáky a žákyně jsem v jednotlivých hodinách postupně seznámila s pojmy a teoretickými koncepty, které jsou pro pochopení genderu stěžejní. Jejich řazení a uspořádání zároveň respektovaly zásady postupného konstruování osvojených znalostí.

Ve výuce jsem často čerpala z prekonceptů žáků a žákyní – tedy z jejich předporozumění určitým jevům a odborným termínům, které jsem následně v různě zaměřených aktivitách a případně také v její následné reflexi či hodnocení rozvíjela, objasňovala či doplňovala. Téma genderu systematickou prací s tímto předporozuměním podle mne ze své podstaty sociálního konstruktů samo „nabízí“. Domnívám se tedy, že tento postup byl zvolen vhodně; navíc se také opakovaně projevil jako motivační element vyučování, jelikož žáci a žákyně projevovali zájem o analýzu známých témat a jevů nebo témat, která se jich bezprostředně týkají z perspektivy genderu.

Genderový aspekt těchto procesů a jevů ve společnosti pro žáky a žákyně podle očekávání nebyl neznámý. Uvědomění si jeho dosahu a vlivu na podobu každodenních interakcí, jejich představ o společnosti, o rolích mužů a žen, vlastní identity nebo své představy o budoucnosti žáci a žákyně opakovaně ve výuce vnímali jako zajímavý a závažný zároveň. Žáci a žákyně zde projevovali zájem o vliv tradičního genderu na vlastní vnímání okolností svého života a na svou budoucnost a reflektování tohoto působení. Jejich příklady, postřehy a poznámky k tématům vycházely z jejich vlastních zkušeností, což opakovaně poskytovalo jasný důkaz o přítomnosti kategorie genderu a jeho významné roli ve společnosti i v jejich osobním životě. Na tyto skutečnosti jsem v průběhu výuky poukazovala a zároveň podněcovala citlivost v přístupu žáků a žákyní ke kategorii genderu. Kromě znalostí, kterými

je má výuka vybavila, proto z průběhu výuky dále usuzuji, že si žáci a žákyně osvojili právě i jistou úroveň této citlivosti, která jim dále umožní se na základě daných faktů rozhodovat a jednat ve svém životě s vědomím možného socio-kulturního ovlivnění a stejně také přistupovat k dalším okolnostem života ve společnosti.

Závěr

Tato diplomová práce je věnována konceptu genderu a následnému rozpracování dílčích témat do projektu výuky. Součástí práce je popis a rozbor teoretického pozadí, ze kterého jsem vycházela při přípravě samotného projektu výuky. Ve výchově a školní výuce je třeba se těmto tématům věnovat, jelikož rozvíjí genderovou citlivost k sociálnímu působení genderu na jednotlivce i společnost jako celek. Výchova a výuka směřující k genderové citlivosti a korektnosti je totiž zároveň výchovou k toleranci a respektu k odlišnostem obecně. V současné době je podle mého názoru třeba takové hodnoty, chování a jednání rozhodně podporovat. Kromě rodinného prostředí je pak zejména škola institucí, která takový způsob výchovy nabízí, ať už přístupem, přímým i nepřímým výchovným vlivem vyučujících nebo možností výuky přímo pracující s faktickými informacemi a nácvikem určitých dovedností. Genderově citlivá podoba výchovy a výuky dle mého názoru představuje možnost, jak zmírnit negativní působení genderu na jedince, zajistit vyšší míru citlivosti veřejnosti na tuto problematiku a dosáhnout pozitivních změn ve vnímání a vlivu kategorie genderu na život ve společnosti.

Tento projekt výuky je tedy prostředkem pro vedení k genderové citlivosti a zvýšení informovanosti žáků a žákyní o problematičnosti genderu jako takovém. Cílem výuky proto bylo žákům a žákyním představit klíčová témata a pojmy týkající se problematiky genderu. Předpokládaným výstupem bylo, že žáci a žákyně těmto pojmům rozumí a znají vybraná témata týkající se této problematiky. Tyto znalosti jsou pak navíc schopni využít.

V připravených čtyřech vyučovacích hodinách jsem aktivity a materiály vybrala a sestavila tak, abych optimálně podpořila osvojení si těchto znalostí a schopností. Ve svém přístupu k výuce jsem se řídila didaktickými a metodickými zásadami – ohledně věku žáků a žákyní, organizace aktivit, logického uspořádání učiva, dynamiky a průběhu vyučovací hodiny

a více na sebe navazujících hodin. Projekt svým zpracováním respektuje trendy v pojetí žáka jako aktivního subjektu procesu učení, výběru materiálů blízkých reálnému životu, zaměření rozvíjených znalostí a schopností na praktickou využitelnost v životě aj. Projekt se také opírá o konstruktivistický přístup k procesu učení, což se odrazilo zejména v organizaci dílčích aktivit, technik zvolených pro osvojení či rozvoj znalostí a schopností a ve výběru materiálů.

Domnívám se, že projekt výuky jako celek zajistil dosažení vytyčených cílů a umožnil žákům a žákyním osvojení si předpokládaných znalostí a dovedností. Během vyučování jsem průběh aktivit vzhledem k dosahování jejich cílů analyzovala a vyhodnocovala. Vzhledem k aktivnímu přístupu žáků a žákyní, opakovaně se projevujícím schopnostem uvažovat a hovořit o daných tématech, využívat v nich své znalosti a nové poznatky, se domnívám, že cíl osvojení si nových znalostí a schopností byl splněn. Průběh jednotlivých hodin byl bezproblémový. V hodinách byli žáci a žákyně soustředění, motivovaní a k činnostem a tématům přistupovali pozitivně.

Struktura projektu a jednotlivých hodin dle mého názoru podpořila dílčí i obecné cíle projektu. Ze své realizace projektu vyvozují, že jednotlivá témata na sebe jasně navazují a žákům a žákyním umožňují postupný rozvoj a prohlubování znalostí a osvojování schopností týkajících se probíraných témat. Uspořádání fází výuky a na sebe navazujících částí hodin nepostrádají potřebnou dynamiku, což se projevovalo zejména vysokou mírou pozornosti žáků a žákyní a jejich zájmem v průběhu hodin. Obsahy výuky v jednotlivých fázích mají logické uspořádání a jejich sled byl pro žáky a žákyně srozumitelný a pochopitelný. Usuzuji tak především z jasné schopnosti postupně nalézat potřebné souvislosti, opakovaně využívat znalosti v nových kontextech a rozumět novým informacím, které již předpokládaly jistou znalost základních konceptů a termínů.

Téma jako takové třída přijala pozitivně a k výuce tedy i pravděpodobně z tohoto důvodu přistupovala s určitou motivací. Domnívám se, že většina témat pro žáky a žákyně byla

určitému způsobem známá, a ve výuce jsem proto mohla využívat jejich znalostí. Aktivity a učivo navíc stavěly na známých faktech a běžně dostupných materiálech, vhodným způsobem zároveň zdůrazňovaly jejich genderový aspekt, a tedy podpořily cíle projektu. Spolupráci s touto třídou hodnotím kladně, a to také proto, že jsem od žáků a žákyní na svou výuku a obsah projektu v jeho průběhu i závěru projektu získala pozitivní zpětnou vazbu. Takovéto uchopení problematiky a její zpracování do projektu výuky, který odpovídá mému návrhu, je tedy podle mého názoru vhodným nástrojem pro dosažení daných cílů ve výuce. Ze zpětné vazby ve výuce tak předpokládám, že žáci a žákyně svou citlivost k tématům genderu rozvinuli. Z toho dále usuzuji, že vzhledem k tomu, že se žáci a žákyně s těmito tématy budou dále ve svém studiu i v osobním a profesním životě setkávat, tyto znalosti a dovednosti budou schopni sami využít a problematiku genderu nebudou přehlížet.

Seznam použitých zdrojů

- Akční plán prevence domácího a genderově podmíněného násilí na léta 2015 – 2018.* [online] Vláda České Republiky. Publikováno 23. 2. 2015. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jiri-dienstbier/aktualne/Akcni-plan-prevence-domaciho-a-genderove-podmineneho-nasili-na-leta-2015---2018.doc>. 7. 2. 2017
- Amadeo, Jo-Ann et al. *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries.* [online]. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Publikováno 2002. Dostupné z: http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Upper_Secondary.pdf. 23. 2. 2016.
- Bandura, Albert. *Social Cognitive Theory of Self-Regulation.* [online]. University of Kentucky. Publikováno 1991. Dostupné z: <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1991OBHDP.pdf>. 18. 4. 2017.
- Beauvoir, Simone de. *Druhé pohlaví.* 1. vyd. Praha: Orbis, 1966.
- Butler, Judith. *Trampoty s rodou: feminizmus a podryvanie identity.* Druhé, revidované vydanie. Bratislava: Záujmové združenie žien Aspekt, 2014.
- Ciprová, Kristýna. Genderové aspekty vzdělávání v ČR. In: Babanová, Anna. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR.* Editor Helena Skálová. Praha: Gender Studies, 2008.
- Connell, Raewyn. *The Social Organization of Masculinity.* 2005. In: McCann, Carole and Seung-kyung Kim. *Feminist Theory Reader: Local and Global Perspectives.* 2013. New York: Routledge, 2013.
- Friedan, Betty. *The feminine mystique.* New York: W.W. Norton, 1963.
- Giddens, Anthony a Philip W. Sutton. *Sociologie.* Vydání první. Praha: Argo, 2013.
- Gilligan, Carol. *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001.
- Heidbrink, Horst. *Psychologie morálního vývoje.* Praha: Portál, 1997.
- Janošová, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí.* Praha: Grada, 2008.
- Jarkovská, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy.* Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013.
- Jarkovská, Lucie, Anna Babanová 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.
- Karsten, Hartmut. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj].* Vyd. 1. Praha: Portál, 2006.
- Kasíková, Hana. *Vyučování a jeho podoby.* In: Vališová, Alena, Hana Kasíková a Miroslav Bureš. *Pedagogika pro učitele.* 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011.

- Kohlberg, Lawrence. *A Cognitive-Developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes*. In: Maccoby, Eleanor E., ed. 1966. *The development of sex differences*. Stanford, Ca.: Stanford University Press. Stanford studies in psychology.
- Lipovetsky, Gilles. *Třetí žena: neměnnost a proměny ženství*. V českém jazyce vyd. 2. Praha: Prostor, 2007.
- Martin, Carol Lynn. *The role of cognition in understanding gender effects*. In: Reese, Hayne W., ed. 1990. *Advances in child development and behavior*. Volume 23.
- Martin, Carol Lynn. Charles F. Halverson. *A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children*. In: *Child Development*. Vol. 52. 1119-1134. 1981. Academic Search Complete, EBSCOhost (accessed April 21, 2017).
- Matyáš, Josef. *Trpaslík boří evoluční teorii*. Lidové noviny, roč. 17, č. 259, 6. 11. 2004.
- Mead, Margaret. *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010.
- Mezinárodní srovnání - podíly studujících žen v jednotlivých oborech terciárního vzdělávání, 2013* [online]. Český statistický úřad. Publikováno 31. 12. 2015. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20556865/300002153316.pdf/1a7ac494-cc9d-4a78-9cf9-a0942bfe2b93?version=1.0>. 24. 2. 2017.
- Nádvořík, Ondřej, Volfová, Andrea. *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni - společnost při ČT. 2004.
- Pavlík, Petr. *Gender a média*. In: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005.
- Pavlík, Petr a Smetáčková, Irena. *Politika rovných příležitostí ve vzdělávání*. In: Smetáčková, Irena, ed. a Jarkovská, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006.
- Piaget, Jean a Bärbel Inhelder. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2014.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)* [online]. Publikováno 20. 1. 2013. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/159_1_1/. 7. 2. 2017.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Publikováno 30. 8. 2016. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/38919_1_1/. 7. 2. 2017.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Publikováno 22. 2. 2016. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/37052_1_1/. 7. 2. 2017.
- Renzetti, Claire M. a Daniel J. Curran. *Ženy, muži a společnost*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2003.
- Smetáčková, Irena, Jarkovská, Lucie. *Škola jako genderovaný prostor*. In: Smetáčková, Irena, ed. a Jarkovská, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006.

- Smetáčková Irena, Valdřová, Jana. *Učivo a učebnice*. In: Smetáčková, Irena, ed. a Jarkovská, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Vyd. 1. Praha: Otevřená společnost, 2006.
- Smetáčková, Irena, ed. a Vlková, Klára, ed. *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, 2005.
- Smetáčková, Irena. *Genderový potenciál rámcových vzdělávacích programů*. In: Babanová, Anna. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR]*. Editor Helena Skálová. Praha: Gender Studies, 2008.
- Smolík, Petr. *Duševní a behaviorální poruchy: průvodce klasifikací, nástin nozologie, diagnostika*. Praha: Maxdorf, 1996.
- Úmluva Rady Evropy o prevenci a potírání násilí vůči ženám a domácího násilí. [online]. Rada Evropy. Publikováno 11. 5. 2011. Dostupné z: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680462471/>. 7. 2. 2017.
- Valdřová, Jana. *ABC feminizmu*. Brno: Nesehnutí, 2004.
- Valdřová, Jana. *Gender a jazyk*. In: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005.
- Valdřová, Jana. *Jakým jazykem promlouvá škola? Gender v jazyce a učebních pomůckách*. In: Jarkovská, Lucie, Anna Babanová 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.
- Vtelenská, Barbora. *Výuka dějepisu na základní škole a gender: History Teaching in Primary School and Gender*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2015.

Přílohy

Příloha 1

Materiál k aktivitě Jakou pravdu nám poskytuje věda?

Článek byl upraven.

Zdroj: Matyáš, Josef. *Trpaslík boří evoluční teorii*. Lidové noviny, roč. 17, č. 259, 6. 11. 2004 a *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 2005. Strany 86, 87.

Trpaslík boří evoluční teorii

Nález miniaturního lidského druhu naznačuje, že vývoj člověka patrně probíhal mnohem složitěji

Kostra trpasličí ženy a několik zubů z šesti osob. Tyto nálezy z indonéského ostrova Flores boří představy o jednoduchém vývoji lidstva.

Vůdce trpaslíků, které vědci pojmenovali jako lidský druh *Homo floresiensis*, patřil mezi nejurostlejší členy tlupy. Měřil přibližně 110 centimetrů.

Pozici náčelníka získal nejenom díky své výšce, ale především proto, že případné zájemce o svoje výsadní postavení dokázal zahnat i pouhým vyceněním poměrně velkých špičáků.

Ostatní muži v jeho smečce se tak výraznou „zbraní“ pochlubit nemohli. Družka náčelníka měřila necelých 100 centimetrů. Její kostru našla a zkoumala skupina vědců vedená Petrem Brownem z australské University of New England. „V žádném případě nešlo o nějakou zrůdu nebo zuboženého tvora,“ uvádí Peter Brown v časopisu *Nature*, kde informuje

o nálezu. „Analýzou kostry jsme zjistili, že měla souměrně stavěnou postavu a končetiny i velikost mozku odpovídaly tělesné výšce.“

Tlupa žila přibližně před 18 tisíci lety pod mohutným skalním převisem chránícím vstup do rozlehlé jeskyně. Vůdce nevybral toto místo náhodou. Z plošiny před vchodem měl dokonalý rozhled do širokého údolí porostlého deštným pralesem. Strážci tak mohli snadno zpozorovat, zda se neblíží cizí skupina nebo jestli se porostem neprodírá vyhledávaná kořist většiny ostrovních trpaslíků, miniaturní slon stegodon. Měřil sice jenom 100 centimetrů, ale když se rozzuřil, představoval pro lovce smrtelné nebezpečí.

Příloha 2

VZDĚLÁNÍ

EDUCATION

Mezinárodní srovnání - Podíly studujících žen v jednotlivých oborech terciárního vzdělávání, 2013¹⁾
International surveys - Female students of tertiary education by field, 2013¹⁾

Pramen / Source: Eurostat, 18/11/2015

v % z celkového počtu studentů daného oboru

As % of the total students at relevant field

| Země | Celkem Total | Pedagogika Education | Humanitní a umělecké obory Humanities and arts | Sociální vědy, obchod a právo Social science, business and law | Přirodní vědy, matematika a práce na počítači Science, mathematics and computing | Strojrenství, průmysl a stavební obory Engineering, manufacturing and construction | Zemědělství a veterinární péče/lékařství Agriculture and veterinary | Zdravotnictví Health and welfare | Služby Services | Country |
|-----------------------|-----------------|-------------------------|---|--|---|---|---|-------------------------------------|--------------------|---|
| EU 28, z toho: | | | | | | | | | | EU 28, incl.: |
| Belgie | 55,7 | 71,3 | 56,9 | 54,1 | 25,2 | 20,2 | 55,5 | 73,2 | 48,4 | Belgium |
| Bulharsko | 54,5 | 72,1 | 66,8 | 62,5 | 44,2 | 29,7 | 47,4 | 64,4 | 44,3 | Bulgaria |
| Česká republika | 57,4 | 81,4 | 67 | 63 | 36,4 | 27 | 57,1 | 78 | 43,4 | Czech Republic |
| Dánsko | 56,9 | 69,8 | 64 | 52,4 | 34,6 | 33,5 | 60,5 | 78,4 | 24,8 | Denmark |
| Estonsko | 58,5 | 90,6 | 71,3 | 65,1 | 36,5 | 26,2 | 51,2 | 85,9 | 44,8 | Estonia |
| Finsko | 53,7 | 80,1 | 69,9 | 59,2 | 36,8 | 18,9 | 52,6 | 81,4 | 62,9 | Finland |
| Francie | 54,6 | 74,8 | 66,7 | 59 | 35,5 | 26,1 | 44,3 | 71,9 | 44 | France |
| Irsko | 50,5 | 70,6 | 58,2 | 51,2 | 35,3 | 15,5 | 43,9 | 73,5 | 47,3 | Ireland |
| Itálie | 57,1 | 91,5 | 71,1 | 57,8 | 51 | 31 | 49,5 | 65,3 | 45,1 | Italy |
| Kypr | 55,4 | 79,3 | 72,5 | 51,9 | 49,7 | 27 | 59,5 | 63,7 | 72 | Cyprus |
| Litva | 58,4 | 74,9 | 71,9 | 65,9 | 39,3 | 19,9 | 47,6 | 80,5 | 42 | Lithuania |
| Lotyšsko | 59 | 88,2 | 74,5 | 63,9 | 31 | 21,3 | 45,6 | 82,7 | 50,6 | Latvia |
| Lucembursko | 51,2 | 66 | 61,6 | 51,3 | 31,4 | 17,3 | 62,1 | 72,5 | . | Luxembourg |
| Maďarsko | 55,2 | 84 | 62,3 | 63,4 | 34,1 | 19,1 | 45,0 | 71,1 | 58,5 | Hungary |
| Malta | 55,5 | 78,8 | 58,2 | 59,3 | 33,2 | 22,6 | 52,0 | 64,7 | 51,6 | Malta |
| Německo | 47,1 | 71,1 | 65,3 | 52,2 | 35,1 | 19 | 47,8 | 67,5 | 45,8 | Germany |
| Nizozemsko | 51,5 | 72 | 53,5 | 47,9 | 23 | 19,4 | 52,5 | 72,6 | 47,6 | Netherlands |
| Polsko | 59,8 | 81,4 | 70,4 | 64,9 | 40,3 | 33,4 | 53,8 | 73,7 | 51,1 | Poland |
| Portugalsko | 53,2 | 80,4 | 56,9 | 58,1 | 47,2 | 26,3 | 56,9 | 76,8 | 43 | Portugal |
| Rakousko | 53,4 | 75 | 66,1 | 56,2 | 34,2 | 24 | 55,0 | 64,8 | 72,2 | Austria |
| Rumunsko | 53,9 | 93,5 | 60,7 | 63,8 | 53 | 31 | 36,1 | 67,8 | 34 | Romania |
| Řecko | 48,8 | 64 | 68,4 | 52,7 | 37,1 | 26,3 | 41,8 | 67,5 | 53,6 | Greece |
| Slovensko | 59,7 | 75,7 | 64,9 | 65,5 | 40,8 | 30,3 | 52,8 | 77,2 | 40,4 | Slovakia |
| Slovinsko | 57,5 | 86,3 | 68,2 | 66,2 | 39,6 | 25,2 | 57,3 | 76,6 | 52 | Slovenia |
| Španělsko | 53,5 | 79,4 | 59,1 | 57,3 | 32,8 | 26,1 | 44,7 | 72,1 | 46,6 | Spain |
| Švédsko | 59,7 | 78,9 | 61,2 | 62,7 | 41,6 | 30,1 | 62,0 | 78,5 | 56,8 | Sweden |
| Velká Británie | 56,1 | 75,1 | 62,3 | 52,6 | 45 | 19,8 | 63,7 | 75,9 | 60,1 | United Kingdom |
| Ostatní země | | | | | | | | | | Other countries |
| Island | 62,2 | 79,3 | 65,2 | 60,8 | 36,8 | 31,1 | 50,7 | 86,1 | 68 | Iceland |
| Lichtenštejsko | 31,8 | . | . | 28,8 | . | 42,9 | . | 31,3 | . | Liechtenstein |
| Makedonie | 54,6 | 70,4 | 64 | 57,3 | 36,8 | 38,5 | 33,4 | 73,9 | 40,2 | Macedonia (the former Yugoslav Republic of) |
| Norsko | 58,8 | 75,7 | 60,2 | 58,5 | 32,8 | 21,7 | 59,6 | 81,3 | 41,1 | Norway |
| Švýcarsko | 49,5 | 71 | 60,6 | 48,4 | 32,9 | 17,4 | 44,1 | 73,3 | 54,1 | Switzerland |
| Turecko | 45,6 | 61 | 56,2 | 45,6 | 44,5 | 22,4 | 42,1 | 64,3 | 32,8 | Turkey |

¹⁾ Podle ISCED 2011, úroveň 5 – 8

¹⁾ According to ISCED 2011, úroveň 5 - 8

Tabulka Mezinárodní srovnání – podíly studujících žen v jednotlivých oborech terciárního vzdělávání, 2013.

Zdroj: *Mezinárodní srovnání - podíly studujících žen v jednotlivých oborech terciárního vzdělávání, 2013* [online]. Český statistický úřad. Publikováno 31. 12. 2015. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20556865/300002153316.pdf/1a7ac494-cc9d-4a78-9cf9-a0942bfe2b93?version=1.0>. 24. 2. 2017.

Příloha 3

Úloha. Zdroj: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 2005.

Strana 124.

Úloha

Dva lidé pracují ve stejném zaměstnání, ale jeden z nich má nižší plat. Princip rovnosti by byl porušen, pokud by důvodem nižšího platu jednoho z nich bylo:

- A) nižší dosažené vzdělání
- B) menší pracovní zkušenosti
- C) nižší počet odpracovaných hodin
- D) pohlaví (zda se jedná o muže či ženu)

Příloha 4

Zdroj: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 2005. Strana 124, 125 a *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. 2002.

Výsledky mezinárodního výzkumu

Úloha byla zadána společně s dalšími otázkami zaměřujícími se na znalosti čtrnáctiletých žáků a žákyň o tématech vztahujících se k institucím demokratické společnosti a občanství – například svoboda jednotlivce, národní identita, politická účast či respekt k etnické nebo politické diverzitě. Výsledky mezinárodního výzkumu výchovy k občanství, který v roce 1999 provedla IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) Výzkumu se účastnilo 90 000 žákyň a žáků z 28 zemí. Procentuální hodnota vyjadřuje podíl úspěšnosti žáků a žákyň při řešení dané úlohy.

Úspěšnost žáků/žákyň ve vybraných zemích

| | |
|-----------------|------|
| Česká republika | 48 % |
| USA | 76 % |
| Finsko | 75 % |
| Rusko | 29 % |
| Slovensko | 29 % |

Příloha 5

Text z příručky *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání*. 2004. Strana 173.:

„Hovořit v postkomunistickém kontextu o otázkách genderu a práv žen vůbec se neobejde bez nutné demystifikace pojmu feminismus a myšlenek, které jsou s ním spjaty. Obvykle se ženy ve střední Evropě nepovažují za feministky a od feminizmu se distancují. Mnohým z nás se totiž pod tímto pojmem na straně jedné vybaví zprofanované komunistické ženské hnutí, na straně druhé pak ortodoxní „západní“ feministky, které popírají existenci rozdílů mezi muži a ženami a moc sympatií nevzbuzují. Přitom feminismus jako ideologie ve své podstatě razí naprosto základní myšlenku rovnoprávnosti žen a mužů, se kterou by se málokterá z žen v dnešní střední Evropě neztotožnila. Málokdo si už dnes uvědomuje, že ještě v první polovině minulého století většina evropských žen nemohla chodit do práce a do školy a neměla volební právo. Tyto moderní výdobytky, které dnes v našem civilizačním okruhu považujeme za samozřejmé, jsou ovšem zcela nebo částečně nedostupné převážné většině žen ve zbytku světa. Většina žen v rozvojovém světě se naopak potýká s ještě závažnějšími problémy porušování svých lidských práv, než je diskriminace v oblasti zaměstnání či volebního práva. Problematika světového rozvoje je proto úzce spjata s otázkou genderu, protože v celosvětovém měřítku jsou to právě ženy, jejichž práva na rozvoj bývají nejčastěji pošlapávána.

Feministické hnutí založené Emmelinou Pankhurstovou, jehož hlavním cílem bylo vybojovat ženám volební právo, vzniklo ve Velké Británii v 19. století. Volební právo začaly západní země ženám postupně udělovat během 20. století. Aktivismus feministického hnutí na tom měl nespornou zásluhu, avšak neméně důležitá byla změna společenského klimatu v důsledku ničivých světových válek. Zvláště během 1. světové války nastoupilo velké

množství žen do práce, aby vyplnily prázdná pracovní místa po mužích, kteří buď bojovali na frontě, nebo zahynuli. Zkušenost s tím, že jsou schopny materiálně zabezpečit své rodiny, hluboce ovlivnila vnímání žen sebe sama, dodala jim sebevědomí a zároveň přispěla k tomu, že ženy začaly být vnímány jako rovnocenní občané schopní výdělečné práce.“

Příloha 6

Otázky k aktivitě Ideál krásy.

Zdroj: *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 2005. Strana 141.

- A Co se vám vybaví pod označením „krásná žena“?
- B Co se vám vybaví pod označením „krásný muž“?
- C Na kterém z vystavených materiálů je podle vás žena, která splňuje ideál krásy?
- D Na kterém z vystavených materiálů je podle vás muž, který splňuje ideál krásy?