



SROVNÁNÍ ZACHÁZENÍ S CHLAPCI A DĚVČATY NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 - Specializace v pedagogice
Studijní obory: 6107R023 - Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání
7507R041 - Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání
Autor práce: **Alexandra Svobodová**
Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.





THE COMPARISON BETWEEN THE TREATMENT OF BOYS AND GIRLS IN PRIMARY SCHOOLS

Bachelor thesis

Study programme: B7507 - Specialization in Pedagogy
Study branches: 6107R023 - Humanities for Education
7507R041 - German Language for Education

Author: **Alexandra Svobodová**
Supervisor: PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Alexandra Svobodová
Osobní číslo: P15000805
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obory: Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání
Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání
Název tématu: Srovnání zacházení s chlapci a děvčaty na základních školách
Zadávací katedra: Katedra filosofie

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

Hlavním cílem je zkoumat gendrovou problematiku stereotypního vnímání muže a ženy v lidském jednání a v určitých sociálních institucích. Konkrétně se studentka bude soustředit na vypracování srovnání zacházení s chlapci a děvčaty na základní škole. Z tohoto důvodu objasní koncept genderové diferenciaci v prostředí základní školy. Hlavním cílem je analyzovat rozdílnost zacházení v této sociální a institucionální praxi. Z metodologického hlediska se bude práce studentky orientovat především na analýzu odborné literatury (primární a sekundární). Studentka se bude v průběhu příprav a vypracování řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

BURIÁNEK, Jiří. Sociologie. 1. vyd. Praha: FORTUNA, 2003.

978-80-7373-028-4.

JANOŠOVÁ, Pavlína. Dívčí a chlapecká identita: Úskalí vývoje. 1. vyd. Praha:

GradaPublishing, a.s., 2008. 978-80-247-2284-9.

KARSTEN, Hartmut. Ženy - muži: Genderové role, jejich původ a vývoj. 1.

vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2006. 80-7367-145-X.

OAKLEY, Ann. Pohlaví, gender a společnost. 1.vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2000.

80-7178-403-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. 1. vyd.

Praha: Karolinum, 2012. 978-80-246-2153-1.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

Katedra filosofie

Datum zadání bakalářské práce: **25. dubna 2014**

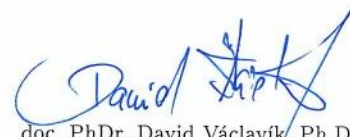
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. listopadu 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 26. října 2015

Prohlášení

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

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

Užiji-li bakalářskou 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.

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

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

Datum: 29.10.2015

Podpis:

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala panu PhDr. Ondřejovi Lánskému, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při zpracování bakalářské práce.

Zároveň děkuji své rodině, svým blízkým a přátelům za podporu po celou dobu studia, jejich trpělivost a veškerou pomoc.

Název bakalářské práce: Srovnání zacházení s chlapci a děvčaty na základních školách
Jméno a příjmení autora: Alexandra Svobodová
Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2014/2015
Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

Anotace

Téma bakalářské práce je „Srovnání zacházení s chlapci a děvčaty na základních školách“. Cílem této práce je porovnat, jak je na základních školách zacházeno s chlapci a děvčaty. Zajímá nás, zda učitelé nedělají rozdíly mezi chlapci a děvčaty a jak k nim přistupují. Práce je rozdělena do dvou stěžejních oblastí, a to na část teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou popsány základní pojmy související s kulturou, genderem, socializací a základní školou. Empirická část obsahuje porovnání dostupné literatury. Výsledky, které byly zjištěny prozkoumáním literatury, jsou shrnuty v závěrečné části práce.

Klíčová slova: gender, socializace, sociální role, pedagog, základní škola, dívka, chlapec

Title of bachelor thesis: The comparison of treatment of boys and girls in primary schools
Name and surname of author: Alexandra Svobodová
Academic year of submission of bachelor thesis: 2014/2015
Supervisor of bachelor thesis: PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

Summary

The topic of my bachelor's work is "The comparison of treatment of boys and girls in primary schools." The aim of this study is to compare how elementary schools treat boys and girls. We are interested in whether teachers do not make any differences between boys and girls and how they approach them. The work is divided into two key areas, namely the theoretical one and the empirical one. The basic concepts related to culture, gender, socialization and basic schooling are described in the theoretical section. The empirical part includes a comparison of the available literature. The results, which were identified by examining the literature, are summarized in the final part.

Key words: gender, socialization, social roles, a teacher, an elementary school, a girl, a boy

Obsah

I. Úvod.....	10
II. Vymezení klíčových pojmů	12
1. Kultura.....	12
2. Sociální role.....	14
3. Sociální struktura a jednání	15
4. Gender	18
5. Socializace.....	23
6. Tradice a modernita	26
7. Školní věk.....	27
III. Chlapec vědátor a děvče miláček: některé genderové rozdíly ve škole	30
8. Genderové rozdíly v pedagogice	30
9. Interakce mezi žáky a učitelem/učitelkou	32
10. Školní prospěch	36
11. Genderové stereotypy ve vybraných učebnicích a učebních materiálech	38
12. Utváření a zásady genderově pozitivní výuky	42
IV. Závěr.....	43
Seznam použité literatury:	45
Seznam příloh:.....	48

I. Úvod

Předložená práce¹ se pohybuje na území sociologie a sociální psychologie. Autorka zde analyzuje vybranou literaturu a sumarizuje současné výsledky výzkumů týkající se problematiky rozdílného zacházení s chlapci a děvčaty, a to již od prvního stupně vzdělávacího systému, tedy základní školy. Cílem práce je zmapovat toto pole.

„Být ženou či mužem, chlapcem či dívkou, je stejně záležitostí oblečení, gestikulace, povolání, sociální sítě a osobnosti jako záležitostí podoby genitálií.“²

Genderové rozdíly vznikají již v mateřských a základních školách.³ Jedná se v zásadě především o rozdílné zacházení s chlapci a děvčaty během výchovy a vzdělávání mimo rodinu. Je tedy pak více než jasné, že dívky, které jsou od mala obkloповány panenkami, malými napodobeninami kuchyněk či kočárky a chlapci, kteří mají kolem sebe stavebnice, atrapy zbraní a aut, půjdou v budoucnosti rozdílnou cestou. Aby se tomuto zabránilo, měla by se *politika rovných příležitostí*⁴ uplatňovat již od útlého věku. Tato politika se věnuje hlavně odhalení schopností dítěte bez ohledu na pohlaví a pokouší se zabránit vzniku novým genderovým nerovnostem a ty, které již existují, se snaží vyrovnat.

„Říká se, že dívky se chovají jinak než chlapci, protože jsou od přírody jiné. Že chlapci mají v genech agresivitu, jsou dravější, hrají rádi soutěživé hry, zatímco dívky jsou tišší, tíhnou k hrám souvisejícím s pečováním o druhé a s jejich budoucím mateřstvím“⁵

Každá společnost má své představy o mužské či ženské identitě. V případě, že jedinec tyto představy nenaplnuje, jeho mužství či ženství se začíná zpochybňovat. Krásným příkladem je muž na mateřské dovolené, nebo žena, která působí ve vedoucí funkci. Všeobecně vžitě stereotypy se orientují na to, co v realitě existuje již několik let a tyto výjimky (ač jsou čím dál častější) se považují za zvláštní. Muž je přeci silný a tvrdý, a tak nemůže zůstat na mateřské dovolené. Žena je křehká a jemná a v okamžiku, kdy je ve vedoucí funkci, ztrácí své ženství. Muž na rodičovské dovolené nebo žena jako vedoucí pracovník je pro společnost nezvyklost, která je jen těžko přijímána. Mnohem častěji je vyžadováno tradiční a stereotypní rozdělení

¹ Autorka práce po domluvě s vedoucím práce pozměnila zadání ze „Srovnání zacházení s chlapci a děvčaty v mateřských školách“ na „Srovnání zacházení s chlapci a děvčaty na základních školách“. Ke změně došlo z důvodů nedostatečného množství literatury.

² Oakley, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000, s. 121.

³ Jarkovská, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ, 2005, s. 3.

⁴ Tato politika považuje všechny jedince za rovné. Říká, že každá lidská bytost smí svobodně rozvíjet své schopnosti bez omezení (omezení = genderová role či bariéra v sociálním životě na základě pohlaví)

⁵ Jarkovská, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ, 2005, s. 4.

na mužské a ženské.

Jedna z institucí, která může ovlivnit politiku rovných příležitostí je i škola. K účinnému a spokojenému uplatňování rovných principů samozřejmě patří vzdělávání se v oblasti genderu.

„K čemu jsou holky na světě? Aby z nich byly maminky, aby se pěkně usmály na toho, kdo je malinký. Aby nás měl kdo pohladit a vyprávět nám pohádku. Proto jsou tady maminky, aby nás vět byl v pořádku.	Páni kluci jsou tu k tomu, aby svět byl veselý. Vystartují ráno z domu, jako když je vystřelí. Neleknou se blesku, hromu nevadí jim mráz a led. Páni kluci jsou tu k tomu, aby se svět točil vpřed.“ ⁶
--	--

Tato básnička by se dala interpretovat jako jisté poselství ženám, tedy že mají najít smysl existence v pomoci druhým. Smysl mužské existence je, dle tohoto díla, sebezprosazení.⁷ Práce se snaží ukázat, že problematika nerovného zacházení s muži a ženami je identifikovatelná již v rámci základní školy. Z tohoto důvodu se v první části práce (Vymezení základních pojmů) zaměřím na osvětlení problematiky základních převážně sociologických pojmů a konceptuálních nástrojů, pomocí nichž je možné zkoumanou problematiku uchopit. Druhá část textu (Chlapec vědátor a děvče miláček: některé genderové rozdíly ve škole) se potom zaměřuje na průzkum vybrané literatury.

⁶ Jarkovská, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ, 2005, s. 8.

⁷ Tamtéž, s. 8.

II. Vymezení klíčových pojmů

V první části práce se zabývám základními pojmy, kterými je možné uchopit problematiku nerovnosti zacházení s chlapci a děvčaty. Postupně se zde vyrovnám se základními sociologickými pojmy.

1. Kultura

„Kultura je výtvořem člověka, je vnitřním obsahem lidské společnosti na rozdíl od rostlinného nebo živočišného společenství.“⁸ Její náplní je člověka vzdělávat a kultivovat. To je jedním z úkolů socializace. V průběhu socializace se člověk mění z biologické bytosti na člena společnosti. Jde tedy o předání kultury z generace na generaci a také o začlenění jedince do jisté kultury.

Kultura je považována za velmi složitý společenský jev a proces. Zajímají se o ni vědy jako je kulturní antropologie, etnologie, etnografie, sociologie a kulturní studia. Za vývojem kultury stojí nové objevy a nové myšlenky ale i její objektivizace, rozvoj a prohlubování. To se děje během postupného šíření v prostoru, v čase, při předání mezi jedinci či mezi generacemi. Prostředky, kterými se kultura šíří, se mohou lišit. Podle Havlíkova *Úvodu do sociologie*⁹ je nejnápadnější místo jejího působení rodina. Ta zajišťuje primární předání kulturních prvků. Další podíl pak mají výchovné i kulturní instituce, kterými musí či může jedinec projít.¹⁰ Člověk je člověkem kulturním, jelikož „mu kultura poskytuje pohodlnější variantu přežití.“¹¹

Význam pojmu kultura se snaží poukázat na to, že lidé po celém světě nežijí a nedodržují pouze pravidla, která jim ukládají přírodní zákonitosti, ale že vytvářejí něco, jako svůj vlastní svět, který se od přírody liší. „Někdy se pojem kultura používá v užším významu vysoké kultury, kam patří významná umělecká díla a další civilizační počiny.“¹²

V širším způsobu pojetí tohoto pojmu se dá říci, že do kultury patří vše, co bylo vytvořeno člověkem. Hovoří se tedy o kultuře, do které patří restaurace, sportovní haly ale i dětská hřiště. Sociologové a antropologové však vidí v takto širokém pojetí kultury problém – dá-li se do něčeho obsáhnout vše, přestává to být zajímavé a vytrácí se charakter fenoménu. V antropologii a sociologii se tedy hovoří o různých

⁸ Havlík, R. *Úvod do sociologie*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 34.

⁹ Tamtéž, s. 30-41.

¹⁰ Tamtéž, s. 34.

¹¹ Buriánek, J. *Sociologie*. Praha: FORTUNA, 2003, s. 33.

¹² Jandourek, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003, s. 175.

kulturách, které se od sebe vzájemně liší.

Pravidla každé kultury se předávají interakcí z generace na generaci, tedy např. z otce na syna a z matky na dceru. Kultuře se jedinec učí již od dětství, a to pomocí symbolů. Tyto symboly si osvojuje enkulturací (začleňování jedinců do určité kultury¹³) či inkulturací (vnášení prvků cizí kultury do vlastní kultury). Velkou část toho, co si z kultury přivlastňujeme, vnímáme nevědomě.

„Kultura vytváří soudržný systém, jehož části k sobě nejsou přiřazeny nahodile a libovolně. Znamená to také, že když se změní jeden prvek, změní se rovněž celá řada ostatních.“¹⁴ I když se v jedné kultuře může většina prvků lišit, najdou se takové, které tvoří jakési základní hodnoty. Tyto hodnoty drží danou kulturou pohromadě.¹⁵

Roviny kultury

Vždy, když se hovoří o kultuře, je nezbytné uvést, zda se jedná o kulturu národní, mezinárodní či o subkulturu. Nadnárodní kultura není spoutána rozmezím jednoho jediného národa. K difúzi kultur dochází během procesu předávání kulturních vzorců. Mezi procesy, ve kterých se kulturní vzorce mohou předávat, je kupříkladu sledování filmů, obchodní jednání nebo četba knih. V některých případech dochází k difúzi nepřímé. Toto se děje, když jedna kultura předá část svých informací kultuře druhé, a ta pak tyto informace předá kultuře třetí.

Subkulturou jsou rozuměny dílčí skupiny. Tyto skupiny se různě odlišují od většinové a oficiální kultury. Jedinec se může odlišovat sociálním postavením či druhem povolání. Rozsah odlišností jedince či skupiny vzhledem k většinové kultuře může být široké. Od drobných odchylek až k naprostému odmítnutí většinové kultury. Pojem subkultura je užíván při zkoumání takových jevů, jakým je například životní styl mládeže.

Právě určité sociální vzorce různých skupin mládeže jsou často, i když ne vždy nějakou formou subkultury. Jde o způsob sdružování mladých lidí, jež je odděluje od světa dospělých, tzv. od systému. Žádná subkultura nemá pevně vymezené hranice, a tak ani různé skupiny mládeže nejsou ostře vyhraněny. Různé kulturní prvky a jejich projevy jsou praktikovány různými věkovými skupinami a tyto skupiny propojují. Věk ale není jediné kritérium, které vytváří formu subkultury. Dalšími kritérii jsou

¹³ Havlík, R. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2005, s. 34.

¹⁴ Jandourek, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003, s. 179.

¹⁵ Tamtéž, s. 180.

etnikum, náboženství či společenská vrstva.¹⁶

Etnocentrismus, kulturní relativismus a multikulturalismus

Lidé, kteří si myslí, že je jejich kultura nadřazená všem ostatním kulturám, smýšlí v duchu etnocentrismu. Domnívají se, že jejich smýšlení je morálnější, správnější a odráží se v něm zdravý rozum. V důsledku toho se pak nesnaží srovnávat a porovnávat své hodnoty s měřítky jiných kultur. Právě z tohoto důvodu pak bývá etnocentrismus velice často spojován s rasistickými postoji.

Protikladem etnocentrického myšlení by mohl být kulturní relativismus. Pod tímto pojmem se rozumí přístup ke studiu kultur, který říká, že každá kultura je jedinečná, že není možné jednu kulturu srovnávat s jinou. Tento směr prosazuje toleranci vůči způsobu života jiných společností a respektuje jejich hodnoty. Hrozí zde ale nebezpečí, že kulturní relativismus může vést k relativismu morálnímu. Jedinec pak může tolerovat špatné zacházení s ženami či zvířaty, jen proto, že je to tradice nějaké kultury.¹⁷

V souvislosti s kulturou je třeba také uvést pojem multikulturalismus. Václav Soukup ve své *Antropologii: Teorie člověka a kultury*¹⁸ říká, multikulturalismus je kosmopolitní životní styl, který obhájí zachování původní kulturní, etnické, rasové a náboženské identity.¹⁹

Jde o myšlenku, která tvrdí, že „etnické skupiny mají právo se kulturně lišit od většinové společnosti, stejně jako má většina právo na svou kulturu.“²⁰ Jsou však kritikové, kteří upozorňují na to, že by takto mohlo být ospravedlněno rozdílné zacházení s etnickými skupinami. „Jestliže jsou součástí této identity například tělesné tresty při výchově dětí a tento postup je v dané zemi nezákonný (Velká Británie), nastává konflikt mezi právem na rovnost a právem na odlišnost.“²¹

2. Sociální role

Pojem sociální role je jeden z klíčových pojmů sociologie, pod nímž se rozumí funkční a odzkoušené vzorce chování, jež jedinec užívá v určité situaci.²² „

¹⁶ Tamtéž, s. 180- 181.

¹⁷ Tamtéž, s. 181.

¹⁸ Odkaz

¹⁹ Soukup, V. *Antropologie: Teorie člověka a kultury*. Praha: Portál, s.r.o., 2011, s. 642.

²⁰ Eriksen, T. H. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, s.r.o., 2008, s. 337.

²¹ Tamtéž, s. 337.

²² Buriánek, J. *Sociologie* Praha: FORTUNA, 2003, s. 42.

V podobné souvislosti zmiňuje roli už německý sociolog a filozof Ferdinand Tönnies v knize „*Gemeinschaft und Gesellschaft*“²³. Tam popisuje člověka jako sociální osobu a nositele diferencovaných rolí²⁴. Pojem role však zavedl v roce 1934 sociální psycholog a filozof Georg Herbert Mead (Amerika).²⁵ Tyto role promítají očekávání jiných členů společnosti. To však nevylučuje, že se nemohou dostat do vzájemného konfliktu. „Člověk může být nositelem mnoha vzájemně se doplňujících, ale také křížících se rolí.“²⁶ Často bývá složité udržet role jedince tak, aby byly ve vzájemné souladu, a přesto aby jedinec neztratil svou identitu.

Každá role má jinou váhu, najdou se tedy jen velmi zřídka dvě role, které by měly stejnou důležitost v životě jedince. I vztah jedince k jednotlivým rolím může být rozlišný. S jednou rolí se může jedinec naprosto ztotožnit, k další může mít odstup a naprosto jiné role se může zřící. Jedinec se nemůže zřící role dítěte, může ji však zvládnout různě. Vždy záleží na konkrétním jedinci.²⁷

3. Sociální struktura a jednání

„Svůj život prožíváme v různých pospolitostech a skupinách, zaujímáme v průběhu svého života i v každém určitém období mnoho sociálních pozic, ve kterých hrajeme rozmanité role. Všechny tyto významné vztahy jedinců, pozic, rolí a sociálních seskupení tvoří složitou, relativně stabilní síť, která je označována jako struktura. Rozlišuje se struktura společnosti jako celku, určité země, kraje, regionu obce, eventuálně odvětví, podniku, školy, školní třídy apod.“²⁸

Každý jedinec prožívá svůj život v různých skupinách. Během svého života zaujme mnoho různých sociálních pozic, v nichž prochází velikým množstvím rolí. „Všechny tyto významné vztahy jedinců, pozic, rolí a sociálních seskupení tvoří složitou relativně stabilní síť“²⁹, jež se označuje jako struktura. Strukturu lze dělit na jednotlivé části, tedy na strukturu kraje, regionu, určité země, strukturu společnosti, školní třídy či školy a mnoho dalších.

Stabilita struktury je jen relativní, ve skutečnosti stále probíhají změny. Ty se dějí na základě vnitřních a vnějších faktorů, jež vycházejí z interakcí lidí, z pospolitého života či z historických událostí. „Znalost geneze a stavu společenské struktury

²³ Odkaz

²⁴ Jandourek, J. Slovník sociologických pojmů. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, s. 197.

²⁵ Tamtéž, str. 197.

²⁶ Buriánek, J. *Sociologie*. Praha: FORTUNA, 2003, s. 42.

²⁷ Tamtéž, s. 42.

²⁸ Havlík, R. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2005, s. 55.

²⁹ Tamtéž, s. 55.

umožňuje poznat současný stav společnosti i usuzovat na možné alternativy a tendence dalšího vývoje. Stávající sociální struktura je důsledkem dějů minulých, ale současně je i východiskem a faktorem možných dějů budoucích.³⁰

Pod pojmem sociální struktura si je možno představit síť či soustavu vztahů, která spojuje jednotlivé členy společnosti. Nelze říci, že vtahy vznikají a fungují pouze mezi jedinci. Je možné je najít i mezi skupinami. „Vůči jedinci pak taková skupinová určení vystupují jako něco vnějšího a daného.“³¹ Jedinec má v každém okamžiku života místo, kam patří. Zaujímá jistou roli.

Uspořádání společnosti je vyjádřeno sociální strukturou. Tímto ale nemizí možnost změny. Příkladem je vývoj lidstva od principu otroctví až ke třídám (dnešní vrstvy).³² Konflikty, které vycházejí z nerovnosti a rozdílnosti pozic, nejsou k nalezení jen u jednotlivců, nýbrž i u celých sociálních skupin. Na základní komponenty a vztahy sociální struktury je možno nahlížet z dvojích úhlů.

První myšlenka říká, že sociální struktura funguje jako „jakýsi konglomerát či průnik mnoha diferenciacních os.“³³ Jde tedy o jakési propojení sociálních skupin. Při tomto pojetí se musí dát dohromady demografická struktura společnosti, struktura osídlení, profesní struktura a ekonomická, politická a kulturní diferenciacce. O tomto zobrazení je možno říci, že je sice realistické, ale více komplikované a nepřehledné. Společnost se zde může jevit jako „mnohovrstevný útvar, jako soustava pozic či statusů.“³⁴

Druhá idea pak nahlíží na sociální strukturu jako na systém vztahů mezi základními elementy (minimálně musejí být dva). Jde tedy o systém, jež je tvořen z odlišných subjektů. Mezistupňům a zprostředkujícím článkům se nesmí věnovat pozornost. Tímto se lze dostat k pojmu třída. Třída je velká skupina, jež zaujímá určité postavení „v rámci sociálního systému“³⁵

Sociologové při práci s pojmem struktura nemusí pracovat pouze s pojmy třída a vrstva. Někde ve středu střetu mezi těmito dvěma pojmy vznikla elita. Protikladem elity je masa. Vzájemný vztah těchto představ je možné vysvětlit jako rozpor zájmů mezi vládnoucími a ovládanými.³⁶

³⁰ Tamtéž, s. 55.

³¹ Buriánek, J. *Sociologie*. Praha: FORTUNA, 2003, s. 50.

³² Tamtéž, s. 50-51.

³³ Tamtéž, s. 52.

³⁴ Tamtéž, s. 52.

³⁵ Tamtéž, s. 52.

³⁶ Buriánek, J. *Sociologie*. Praha: FORTUNA, 2003, s. 52.

Sociální jednání

Jednání je tvořeno strukturami a procesy, které jsou vytvářeny lidmi a mají smysluplné závěry. Tyto záměry úspěšně či neúspěšně realizují v konkrétních situacích. „Lidské jednání je kulturní v tom, že významy a záměry týkající se činů jsou utvářeny z hlediska symbolických systémů, které jsou nejvšeobecněji soustředěny kolem toho, co je univerzální pro lidské společnosti, kolem jazyka.“³⁷

Sociální jednání probíhá na základě vzájemné interakce mezi sociálními partnery. Jedinec zjišťuje efektivitu svého jednání a přijatelnost svých činů na základě jednotlivých impulzů a reakcí. Toto jednání má pro jedince subjektivní smysl, tím se liší od chování, se kterým může být v běžné řeči zaměňováno.³⁸

Max Weber ve svém díle *Metodologie, sociologie a politika*³⁹ uvádí, že předmětem sociologie by mělo být právě sociální jednání. Dle Webera je toto jednání záměrným. Rozlišuje tři základní charakteristiky sociálního jednání:

- 1) Jedinec (aktér) musí při svém jednání počítat s ostatními aktéry. V tomto případě nelze přemýšlet o sociálním jednání v jeho pravém významu.
- 2) „Sociální jednání je jednáním, v němž ostatní spatřují nějaký význam. Například podání ruky, jímž se vyjadřuje pozdrav, je činností, jejíž význam je obecně srozumitelný“⁴⁰
- 3) Jednání je vnímáno jako sociologické, jeli brán v úvahu způsob interpretace ostatních a reakce, jež vyvolalo.⁴¹

Jedním z mnoha druhů sociálního jednání je jednání účelově racionální, jež je charakteristické pro moderní společnost. Jde o „definici určitého cíle a prostředků“⁴², s nimiž má být dosaženo určitého cíle. Druh tohoto jednání pochází ze sféry podnikání. S postupem času se však rozšířilo do oblastí společenského života, a tak se v současnosti stalo dominantním.⁴³

Jak již bylo na začátku této části uvedeno, jednání je tvořeno z toho, co je pro lidskou společnost univerzální. Je tedy univerzální rozlišný způsob jednání s chlapci a děvčaty?

³⁷ Thompson, K. Klíčové citace v sociologii. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2004, s. 49.

³⁸ Jandourek, J. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2007, s. 115-116.

³⁹ Odkaz

⁴⁰ Montoussé, M., Renaud, G. *Přehled sociologie*. Praha: Portál, s. r. o., 2005, s. 26.

⁴¹ Tamtéž, s. 26

⁴² Tamtéž, s. 26.

⁴³ Tamtéž, s. 26

4. Gender

Pojem „gender“ pochází z latiny, kde toto slovo znamená rod. Vědecké obory jako psychologie, lingvistika, antropologie, filosofie či dokonce pedagogika považují tuto oblast za svůj předmět. V odborných rozpravách se ovšem tento pojem začal užívat až v 70. letech minulého století, a to ve smyslu prokázání toho, že obraz muže a obraz ženy tvoří kultura dané společnosti. Jedná se tedy o ty aspekty, které tradičně spojujeme s pohlavím, které je možné vztahovat k sociální rovině tázání a nikoliv k rovině biologické.

„Nejbližším českým ekvivalentem pojmu gender je rod. Toto označení však není zcela adekvátní a navozuje nepřesné souvislosti, proto se většinou pojem gender přejímá v původním tvaru“⁴⁴

Sociolog Ivo Možný rozlišuje v problematice pohlaví „dvojí optiku“, kterou odlišuje terminologicky. V jednom případě hovoří o ženském a mužském rodu, v druhém pak o mužském a ženském pohlaví.⁴⁵

Jandourek ve svém *Úvodu do sociologie*⁴⁶ říká, že pojem rod se mezi sociology i veřejností neujal, protože každý vědní obor si pod tímto představí odlišný význam. Chceme-li mluvit o sociálním chování, pak podle Jandourka se s tímto nerodíme, ale musíme se jej naučit. Nedá se tedy říci, že se rodíme s tím, že se chováme jako žena nebo jako muž, z velké části se tomu musíme naučit. Na světě je spousta různých kultur a každá kultura má vlastní vzorec chování muže a chování ženy. Je zajímavé pozorovat představy o biologickém pohlaví a představy o sociálních konstrukcích napříč kulturami. Skoro všechny kultury vnímají biologické pohlaví podobně, sociální konstrukce jsou však naprosto odlišné. Co jedna kultura vnímá jako ryze femininní vlastnost, uznává jiná kultura jako vlastnost maskulinní. Tato skutečnost je empiricky dokázána ve výzkumu Margaret Mead, která zkoumala různé kmeny v Polynésii. Rozdíl mezi biologicky daným chováním a sociálním chováním řeší oblasti jako feminismus, sociologie a gender studies.

Do oboru gender studies velmi přispívá i entometodologie (proud soudobé sociologie, který se soustřeďuje na analýzu každodenní sociální interakce a na rozbor metod, jež lidé v interakci používají k tomu, aby mu porozuměli⁴⁷), která řeší problematiku např. s přeoperováním pohlaví a následným učením se, jak jednat jako

⁴⁴ Maříková, H., Petrušek, M., Vodáková, A. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, s. 305.

⁴⁵ Vomáčka, J. *Děvčata a chlapci: K pedagogické problematice jejich intersexuálních zvláštností*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1994, s. 105.

⁴⁶ Odkaz

⁴⁷ Maříková, H., Petrušek, M., Vodáková, A. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, s. 283.

žena, či jako muž.

Výrazný rozdíl vnímání mužského a ženského pohlaví je vidět již při těhotenství, kdy nastávající rodiče ví, že budou mít buď holčičku, nebo chlapečka. Již v brzkém dětství se učíme jednat žensky nebo mužsky. Již od kojeneckého období dítěte rodiče neverbálně sdělují, zda je miminko chlapec či dívka a to barvou oblečení, kočárku a zařízení pokoje. Chlapci dostávají hračky jako auta, tanky, meče a jiné zbraně, děvčata pak dostávají panenky, plyšová zvířátka nebo atrapy kuchyněk. Nejen hračky a oblečky jsou rozdílné. Rozdíly jsou i v přístupu a zacházení s dětmi. Stereotypy jako „děvčátka se přeci neperou“ nebo „chlapci nebijí děvčata“ poslouchá každý jedinec prakticky denně.

Následek těchto stereotypů je pak takový, že děvčata by měla být slabá a velice emotivní. Od chlapců se očekává, že budou agresivní, méně emotivní, racionálnější a silnější.

Nejde ale jen o to, co děti vědomě učíme, během jejich učení se sociálnímu chování okoukávají i to, co vidí ve svém okolí. Pro chlapce je největším vzorem jejich otec, který může být v jejich očích dokonalý. Děvčata napodobují matku popřípadě starší sestru. Musíme však myslet na to, že děti nenapodobují jen rodiče či sourozence, silný vliv na ně má i televize, kino ale i literatura v podobě komiksů a dětských časopisů. Nejčastěji se snaží napodobit hlavního hrdinu či naopak zápornou postavu. Jasně vymezení toho, co je „ženské“ a co je „mužské“ najdeme v pohádkách. Princezny jsou křehké, často velice slabé a citlivé, na druhou stranu muži v pohádkách bývají silní, stateční a nebojácní.

V současné moderní společnosti se již upustilo od představy, že žena má být v domácnosti a pečovat o rodinu, avšak i ve větší části kultur převládá stereotyp mužské nadvlády. Žena se může vzdělávat stejně jako muž a budovat si svou vlastní kariéru. Jsou však stále funkce, ve kterých ženu najdeme jen zřídka, jsou to například vedoucí pozice či místa, kde je potřeba síla, tedy popelář či zedník.

Pro fenomén genderu je velice důležité, že se může v sociálním slova smyslu měnit. Není tedy závazný ani pevný, funguje na základě sociálních norem. Každý si do této role smí přidávat obsah, který si sám určí. Nedá se tedy dopředu říci, která podoba je správná a která nikoli.⁴⁸

V naší každodenní společnosti se nerozlišuje gender od pohlaví. Většina lidí si ani neuvědomuje, že existuje pojem genderu. Uznávají jen biologické pohlaví a dávají jej do souvislosti s jistými rolemi a identitami. Dítě pak nedokáže poodstoupit od své

⁴⁸ Jandourek, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003, s. 109-111.

genderové role, protože to považuje za „nenormální“ jednání.⁴⁹

Genderové role

Ihned po narození zazní slova typu „je to chlapeček“ nebo „je to děvčátko“. Toto prohlášení se však netýká jen biologických vlastností jedince, udává i směr, kterým se bude jedinec dále vyvíjet. Na jedné straně se tedy hovoří o biologickém pohlaví dítěte, na druhé straně o sociální, nebo také genderovou roli.⁵⁰

V mnoha experimentech se nakonec dokázalo, že právě genderové stereotypy a klišé o pohlavních rolích ovlivňují vnímání novorozených dětí. Stačí jen, aby novorozeně bylo určeno jako chlapeček a hned byl silný, aktivní a velký, kdežto při určení toho samého novorozence jako děvčátka, bylo křehké, milé a pěkné.

Při výchově chlapců matky více dbají na to, aby byli více samostatní, snaží se řídit jejich biorytmem, nechají je jednat dle jejich vlastního uvážení. Vedou je k tomu, aby si věci dokázali sami zařídit. U děvčat jsou matky mnohem více ochránářské, více je opatrují a volí způsob výchovy, který říká, že „maminka to umí nejlépe“.⁵¹

Pojem genderové role naplňuje fakt, že jde o druh sociálních rolí, které jsou ve společnosti zastávány jedinci. Jde tedy o očekávaný způsob chování daného jedince ve společnosti (například od babičky se očekává, že bude milovat svá vnoučata). Každá společnost má však odlišná očekávání, a tak žena v muslimském světě má jinou roli než žena ve světě křesťanském. Každý jedinec by měl vědět, ke které společnosti patří. Svou rolí vyjadřuje to, čím je, čím by chtěl být ale i to, jak chce, aby ho jeho okolí vnímalo.

O sociálních rolích lze říci, že se hrát musí. Ne však za každých okolností. Jsou role, které jsou jedinci přisouzeny, ale existují i role, které si vybírá jedinec sám. Některé role smí jedinec postupem času opustit, například role příbuzenské.

Jedinec se rodí do společnosti, která udává, jak by měly genderové role vypadat. Každý člen společnosti by měl tyto představy naplnit a většinou se neočekává, že by jedinec tuto roli někdy opustil nebo začal žít v roli opačné. Nikdo nečeká, že by žena začala žít jako muž a opačně. Dnešní společnost ženu a muže vnímá bez ohledu na jejich společenské postavení. Mužství a ženství se chápe jako „biologický fakt, o

⁴⁹ Fafejta, M. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: Jana Piszkievicze, 2004, s. 57.

⁵⁰ Cviková, J., Juráňová, J. *Ružový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dôsledky*. 1. vyd. Bratislava: Aspekt, 2003, s. 35.

⁵¹ Oakley, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000, s. 132.

kterém není třeba diskutovat.“⁵²

Společnost jedinci přiřazuje vlastnosti podle toho, zda je to muž či žena. Očekává, že je to tak přirozené. Postaví-li se jedinec proti tomuto faktu, pak se staví proti přirozenosti. Sociologie to ale vidí jinak. Snaží se oddělit pohlaví od genderu.⁵³

Rolová dispozice je předpoklad pro zvládnutí role, jedinec tedy musí mít osobní sklony či předpoklady pro zvládnutí dané role. To, že je každý jedinec jiný, umožňuje pozměnění role a prosazení vlastního pojetí. Společnost se také nemusí zcela dohodnout na tom, co od jedince očekává. Tento fakt ale může přinést problém, který se nazývá rolová ambivalence, tedy rolová rozpornost.

V souvislosti se sociálními rolemi se objevuje i rolová distance, to je situace, kdy se jedinec rozhodne, že se nebude chovat tak, jak se od něj očekává. Jde například o matky, které dají přednost kariéře, odmítnou mateřskou dovolenou a raději si najmou chůvu.

„Role se ustavují v souběžné normativní specializaci, probíhající ve společnosti, a sociální generalizací prováděné každým jejím členem.“⁵⁴

Genderové stereotypy

Pojem genderové stereotypy přinesl americký novinář W. Lippman v roce 1922. Upozornil tak na existenci určitých „ustrnulých představ ve vědomí lidí“⁵⁵. Tyto představy jedinec získává jinak, než vlastní sociální zkušeností. Nabytí stereotypů probíhá skrze rodinnou výchovu ale i přejímáním z nejbližšího okolí (ve vzdělávacích institucích apod.). Největší vliv má na jedince jeho vzor (otec, kladný či záporný komiksový hrdina aj.). Další podíl přichází ze skupinových norem (pravidla institucí, které jedinec navštěvuje). Představy o tom, jak by se měla chovat „správná“ žena a jak „správný muž“, které jedinec získá vlastní zkušeností, se velice špatně mění. Často nelze změny docílit logickým argumentem, nejlepší prostředek je další, většinou naprosto rozporující, osobní zkušenost.

„Přesvědčení, že odlišnost ženské a mužské role přirozeně vyplývá z biologické odlišnosti ženy a muže, je jedním z nejstabilnějších pilířů fungování naší kultury. Má velikou moc. Ignoruje vše, co ho podrývá – historická, sociologická či psychologická

⁵² Fafejta, M. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. 1. vyd. Věrovany: Jan Piszkiwicz, 2004, s. 32.

⁵³ Tamtéž, s. 32.

⁵⁴ Maříková, H., Petrušek M., Vodáková, A. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, s. 1424.

⁵⁵ Tamtéž, s. 1230.

fakta. Popírá dokonce i vlastní zkušenost.⁵⁶

Genderové stereotypy zjednodušeně popisují to, jak má vypadat role muže ve společnosti a jak má vypadat role ženy. Jde o představy univerzální a neměnné, to znamená, že jsou platné pro všechny členy stejného pohlaví dané společnosti. Nejčastější představa „správného“ muže je taková, že muž nenese žádné ženské vlastnosti, v pracovním životě dosáhne vysoké pozice. To je nutnost, neboť jeho žena, která je v domácnosti, utratí hodně peněz. Další představy říkají, že muž je velice dobrý ve sportu a dokáže si se vším poradit, jeho velikým rysem je síla a dominance, musí být také soutěživý a nezávislý. Dívčí stereotypní chování je pak naprostým opakem toho chlapeckého. Dívka by měla tedy být empatická, laskavá, jemná, bezmocná a závislá.⁵⁷

V moderní společnosti jsou však jedinci, kteří těmto představám nepodléhají. Tito jedinci jsou částí společnosti odmítáni, částí uznáváni.⁵⁸

„Každá společnost svým členům předepisuje určité vlastnosti, způsoby chování a vzorce vzájemné interakce v závislosti na jejich pohlaví. Tyto předpisy jsou zakotveny ve společenských institucích, jakou jsou hospodářství, politický systém, vzdělávací systém, náboženství, rodinné uspořádání a jiné.“⁵⁹

Genderové teorie (Teorie genderových rozdílů, teorie genderové nerovnosti, teorie genderového útlaku)

Teorie genderových rozdílů se hlavně zabývá tématem odlišnosti mužského a ženského vnitřního světa. Podle tohoto myšlení ženy vnímají sociální realitu jinak než muži. Sociální realitou se myslí hodnoty, zájmy, motivace k výkonu, smysl identity nebo procesy vědomí.

Sigmund Freud hlásal, že rozdíl mezi mužem a ženou je daný rozdílnými genitáliemi.⁶⁰ „Institucionální vysvětlení si všímá úlohy ženy jako matky, manželky a domácí pracovnice, tedy hospodyně. Kvůli těmto úkolům mají mít ženy jiné cíle, zájmy a hodnoty“⁶¹ než muži. Sociálně-psychologický proud pak svá vysvětlení dělí na fenomenologické a socializační. Fenomenologický pohled znamená, že jedinec

⁵⁶ Cviková, J., Juráňová, J. *Ružový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dôsledky*. 1. vyd. Bratislava: Aspekt, 2003. s. 11.

⁵⁷ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 118.

⁵⁸ Karsten, H. *Ženy - muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2006, s. 78.

⁵⁹ Renzetti, C. M., Curran, D. J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 23.

⁶⁰ Tamtéž, s. 23.

⁶¹ Jandourek, J. *Úvod do sociologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 121.

nahlíží na svět v dichotomických kategoriích, například tedy mužskost a ženskost. „Socializační teorie si všímají toho, jak jsou v procesu učení se rolí děti tlačeny do rolí ženských a mužských.“⁶²

Teorie genderové nerovnosti poukazují na postavení žen a mužů ve společnosti. Kladou důraz na to, že toto postavení je nejen různé, ale že je dokonce nerovné. Žena, jež pracuje na stejné pracovní pozici jako muž, dostává méně peněz než muž a také méně příležitostí k seberealizaci. Jde tedy o jakousi sociální strukturu, ve které je jasně vidět nerovnost mezi ženou a mužem.

Tato nerovnost nepramení z biologických daností, ale naopak v uspořádání dané společnosti. Každý muž a žena má potřebu svobody a touží po seberealizaci. Je tedy nutné podmínky svobody rozšířit. Feminismus, jež otázku nerovnosti řeší, se dá rozdělit na dva proudy – liberální (vnímá rozdíly mezi veřejnou a soukromou sférou) a marxistický (spojuje marxistickou analýzu tříd s feministickým sociálním protestem).

Teorie genderového útlaku říká, že muži udržují ženy jako podřízené osoby. Mocenská struktura tedy vytvořila záměrně patriarchát, jež vychází z biologických faktorů, socializačních procesů a rozdělení rolí v třídní společnosti.

„Mezi teoriemi genderového útlaku můžeme nalézt podle G. Ritzera tři základní proudy: psychoanalytickou feministickou teorii, radikální feminismus a socialistický feminismus.“⁶³ Psychoanalytická feministická teorie se zabývá tím, co je nevědomé, skryté a potlačené v dynamice lidské osobnosti. Radikální feminismus vychází hodně z marxistického učení a z psychoanalýzy. Všechny společnosti považuje za utlačitelské, to znamená, že v každé společnosti vykonávají jedni lidé to, co po nich chtějí druzí lidé. Socialistický feminismus se snaží propojit marxistické a radikální feministické myšlení.⁶⁴

5. Socializace

Ve společnosti fungují určité představy o mužství a o ženství. Být součástí této společnosti znamená, žít pod tlakem, který vytváří sociální konstrukce, kterými se lidé musí řídit, aby tyto představy naplnili. V opačném případě může být ženství či mužství daného jedince zpochybňováno.⁶⁵

⁶² Tamtéž, s. 121.

⁶³ Jandourek, J. *Úvod do sociologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 121.

⁶⁴ Tamtéž, s. 121- 125.

⁶⁵ Jarkovská, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2. vyd. Brno: NESEHNUTÍ, 2005, s. 4.

Ač je pojem socializace stěžejním pro obor sociální psychologie a také sociologie, „neexistuje dosud jednotné pojetí socializace.“⁶⁶ Proces socializace je nejobecněji pojímán jako soubor procesů, které probíhají mezi společností a jedincem, při začleňování jedince do společnosti.⁶⁷

Každá lidská společnost pokládá za důležité jiné vlastnosti a dovednosti, jež se z části mohou mírně posouvat. Pro přežití v určité společnosti je nutné si osvojit právě takové vlastnosti, které daná společnost vyžaduje. Procesu, během kterého si jedinec osvojuje dovednosti, se říká socializace.

Každý jedinec se rodí jako „nepopsaná deska“. Teprve v průběhu života se učí všem rolím, které jsou po něm vyžadovány.

Pod pojmem obsah socializace se pak rozumí vše, co pomáhá jedinci vytvořit „vnitřní psychologické předpoklady realizace nejrůznějších sociálních rolí a současně s tím i předpoklady univerzálních způsobů participace společných všem jedincům dané společnosti.“⁶⁸

„Socializace podle genderu začíná ihned po narození, a k rozdílnému přístupu rodičů k synům a dcerám se přidávají další nespočetné kulturní vlivy, které posilují rozdíly a nerovnost mezi pohlavími.“⁶⁹ Výsledkem procesu socializace by pak měl být jedinec, který se stal osobou sociálně zralou. Za úspěšnou se socializace považuje tehdy, když se jedinec „ztotožní s genderovou identitou“⁷⁰, která mu byla předem dána, nesmí ji tedy zpochybňovat ani jedinec, ani jeho okolí.⁷¹

Socializace dítěte školního věku

„Socializační vývoj dítěte probíhá postupně.“⁷² Na jedince působí již v průběhu jeho dětství sociální skupiny, ke kterým patří. Každá skupina působí na jedince jinak, specificky, a zkušenost nabytá tímto působením přispívá k rozvoji kompetencí jedince.

Ve školním věku roste význam socializačních požadavků školy. Aby jedinec zvládl tyto požadavky, musí rozvíjet své dovednosti a schopnosti. Význam má i vrstevnická skupina, ale dospělí mají ještě stále větší vliv.

⁶⁶ Trpišovská, D. *Kapitoly ze sociální psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000, s. 44.

⁶⁷ Tamtéž, s. 44.

⁶⁸ Výrost, J., Slaměnik, I. *Sociální psychologie: 2.*, přepracované vydání. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 49-50.

⁶⁹ Jarkovská, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2. vyd. Brno: NESEHNUTÍ, 2005, s. 6.

⁷⁰ Fafejta, M. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. 1. vyd. Věrovany: Jan Piszkievicze, 2004, s. 32.

⁷¹ Tamtéž, s. 32.

⁷² Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 159.

Roli školáka si dítě nemůže vybrat. Není to výběrová role, ale jedinec ji získá automaticky. Tato role je pro jedince velice důležitá a je ohraničena rituály. Zpracování je individuální a každé dítě k ní zaujímá jiný postoj. Postoj je dán dvěma různými aspekty. Prvním je míra identifikace s touto rolí. To znamená význam, který má pro jedince. Druhým aspektem je míra sociální prestiže, tedy o obecný význam tohoto pojmu.

Role školáka je rozdělena do dvou dílčích rolí:

- *Podřízená role žáka* – je určena institucí. Obsah této role předepisuje školní řád. Rozvíjí se zde schopnosti a dovednosti. Další postavení jedince ve společnosti je určeno mírou úspěšnosti jedince ve škole.
- *Souřadná role spolužáka* – tuto roli lze definovat i jako roli vrstevníka či kamaráda. „Způsob, jakým ji dítě zvládne, bude významný nejenom pro prožití školního věku, ale ovlivní i jeho budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy. Je základem sociální úspěšnosti jiného druhu, jde zde spíše o schopnost získat určitou pozici a být přijímán různými lidmi na stejné úrovni, např. v partnerských vztazích či mezi spolupracovníky.“⁷³

Činitelé socializace

Do sociální společnosti přichází jedinec biologickou cestou, tedy narozením a odchází z ní opět biologickou cestou, tedy smrtí. Mezi těmito dvěma životními předěly na jedince působí různé vlivy.⁷⁴

V procesu socializace je jedinec považován za objekt socializace, působí na něj každá sociální skupina, do které jedinec patří, či je do ní začleněn. Skupiny, které působí na jedince během socializace, se nazývají subjektem socializace. Největší vliv na socializaci jedince mají ale skupiny, kdo kterých je jedinec trvale začleněn. Jde tedy hlavně o rodinu, školu, vrstevníky ale také o hromadné sdělovací prostředky.⁷⁵

Rozdíly ve výchovných cílech znamenají pro obě pohlaví nevýhody. Děvčatům se během výchovy tlumí jejich sebevědomí tím, že se jim nedostává podpory v oblasti samostatnosti a nezávislosti. Většinou se jim zabraňuje stavět se na vlastní nohy. Chlapci naopak bývají povzbuzováni, aby se osamostatnili a aby se odpoutali od

⁷³ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 159-160.

⁷⁴ Trpišovská, D. *Kapitoly ze sociální psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000, s. 46.

⁷⁵ Výrost, J., Slaměnik, I. *Sociální psychologie: 2., přepracované vydání*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 51.

jejich matky a začali se přibližovat otci. To by ale mohl být problém, protože v raném dětství pokládají právě matku za nejdůležitější osobu. Otec učí chlapce odpovídajícímu chování pro mužskou roli. Chlapci jsou pak méně citliví a mohou hůře navazovat mezilidské vztahy, protože otec se u nich snaží potlačit projevy slabosti či empatie.⁷⁶

Pedagog má na jedince veliký vliv, neboť právě on má moc ovlivnit chování nejen jedince ale i celé skupiny. „Tento vliv uplatňují tam, kde bude mít pravděpodobně dlouhodobé účinky, a to v prostředí mimo domov.“⁷⁷ Tento vliv je způsoben mocí a odpovědností, díky které mají kontrolu nad celou skupinou i nad jednotlivcem.⁷⁸

6. Tradice a modernita

Pojem tradice označuje sociální proces, pomocí kterého jsou z generace na generaci přenášeny duchovní hodnoty, hodnotové postoje, zvyky, obyčeje a další složky kulturního dědictví. Výjimkou nejsou ani sociální normy, předsudky, stereotypy, vzorce chování a mnoho dalších jevů. „Tradice předávaného dědictví obsahuje řadu sociálních samozřejmostí.“⁷⁹ Tradice je jakousi sociální institucí, jež ovlivňuje průběh a cíle sociálně adaptačních a socializačních procesů, a to nejen jedince ale i celé skupiny či společnosti. Je brána jako neformální sociální kontrola, často má charakter autority. Právě tradice řídí a kontroluje důležité sociální změny, které se dějí. Udává jim řád. „V každé společnosti existuje relativně značná variabilita tradičních norem, hodnot, názorů atd., a to nejen mezi jednotlivými sociálními kategoriemi, vrstvami či geografickými oblastmi.“⁸⁰ V historicky předešlých obdobích byla tradice zdrojem kontinuity, stability a úctyhodnosti. Byla důležitým integračním faktorem. Díky tomuto faktoru bylo mnoho společenských útvarů schopno ustát kritická období a zachovat si tak svou identitu. Postupem času se v důsledku postupující industrializace význam tradice zmenšuje.⁸¹

Pojem modernity se v oblastech sociálních věd, hlavně v oblasti sociologie, skloňuje velice často. Tímto pojmem se sociální vědy snaží zachytit fundamentální soubor procesů a společenských změn, který započal (původně v Evropě) v 15. století a vrcholil v souvislosti s tzv. průmyslovou revolucí v 19. století. Jde o to, jak se

⁷⁶ Karsten, H. *Ženy - muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2006, s. 77.

⁷⁷ Výrost, J., Slaměník, I. *Sociální psychologie: 2., přepracované vydání*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 52.

⁷⁸ Tamtéž, s. 52.

⁷⁹ Geist, B. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, a. s., 1992, s. 513.

⁸⁰ Tamtéž, s. 513.

⁸¹ Tamtéž, s. 513.

minulost a současnost vzájemně ovlivňují.⁸²

Sociologie přetváří představu o stavu společnosti, kterou má společnost sama, v každém historickém období. Přetváření tím ozřejmuje sociální praktiky i historické změny. Tím však nezmenšuje základní nejistoty, jež jsou součástí představ o moderním světě.⁸³

7. Školní věk

Pod pojmem školní věk se rozumí období, kdy jedinec navštěvuje základní školu. Tuto dobu můžeme rozdělit do tří fází:

- *Raný školní věk* – období mezi 6 a 9 lety. Charakteristickými rysy jsou změna životní situace a různé vývojové změny (především ve vztahu ke škole)
- *Střední školní věk* – období mezi 9 až 12 lety. Jde o dobu, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a také začíná dospívat. V této fázi začínají nejen sociální změny ale i biologické.
- *Starší školní věk* – od 12 let do ukončení základní školy. Tato fáze se často označuje jako pubescence⁸⁴

Základní škola

První významná sociální instituce, do které dítě přichází, je škola. Dítě již není jen pod vlivem rodiny, ale přichází do kontaktu s okolním světem, jež na něj působí. Je to důležité místo pro socializaci, nebo právě zde získá dítě mnohdy odlišné zkušenosti, než které získalo v rodině. Dítěti se zde rozvíjejí schopnosti i dovednosti přesně tak, jak to požaduje společnost. Formuje se zde i základ pro „budoucí sociální pozice každého žáka“⁸⁵, neboť úspěch na základní škole je do značné míry základem pro další studium a následně lepší profesi. Právě instituce školy má mnohdy zásadní vliv na způsob dětského sebehodnocení. „Selhání ve škole může být rozhodující pro další směřování jedince.“⁸⁶ Nástup na základní školu může odpoutat závislost dítěte na rodině. Vliv rodiny je postupně „nahrazován působením jiných sociálních

⁸² Keller, J. Dějiny klasické sociologie. 2. vyd. Praha: SLON, 2007, s. 11.

⁸³ Martuccelli, D. Sociologie modernity. Itinerář 20. století. 1. vyd. Brno: CDK, 2008, s. 5-6.

⁸⁴ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 148.

⁸⁵ Tamtéž, s. 148.

⁸⁶ Tamtéž, s. 148.

skupin.⁸⁷

Dle Švarcové právě základní školy utvářejí základ vzdělanosti občanů. Jedinec zde dostává základní vzdělání, vychování, příprava na život občanský, osobní a pracovní. Doba trvání školní docházky trvá devět let, člení se na dva stupně (první a druhý).

Švarcová v *Základech pedagogiky*⁸⁸ uvádí, že vzdělávání na základní škole slouží k tomu, aby si žáci osvojili strategie učení a na jejich základě se motivovali k celoživotnímu učení, disciplíně a ukázněnosti.

Začátkem základního vzdělávání je zápis do školy. K tomuto rituálu se musí dostavit každé dítě, které dosáhne do 31. srpna daného roku věku šesti let.⁸⁹

Lucie Jarkovská v *Genderových aspektech českého školství*⁹⁰ uvádí, že škola není jen prostor, ve kterém dívky a chlapci získávají vědomosti. Je to také místo, kde dochází k „produkci kulturních a sociálních významů, jejichž prostřednictvím se dívky a chlapci učí porozumět společnosti jako sociálnímu systému s jeho hierarchiemi a vztahy, němž hledají své místo.“⁹¹

Důležitým sociálním mezníkem je v životě jedince nástup do školy. Důležitý je proto, neboť dítě získává novou roli, roli školáka. Období, kdy dítě vstupuje na základní školu, je časově ohraničeno a bývá i ritualizováno. Prvním rituálem je zápis do školy, druhým pak první školní den. První školní den stvrzuje přeměnu sociální role dítěte.

Roli školáka si dítě nemůže vybrat. Při dosažení jistého věku ji jedinec získá automaticky. Oblast, kterou škola u dítěte rozvíjí, je oblast socializace. Tento proces se děje jiným způsobem, než v rodině.

„Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka důležitá, i když jejich význam může být různý.“⁹² Kompetence, které jsou nutné k tomu, aby dítě přijatelně zvládlo školní požadavky, jsou školní zralost („Stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.“⁹³) a školní připravenost („Biologické, psychické a sociální předpoklady dítěte pro vstup do školy. Jde o komplexní charakteristiku, která zahrnuje jak úroveň biologického a

⁸⁷ Tamtéž, s. 148.

⁸⁸ Odkaz

⁸⁹ Švarcová, I. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Praha: VŠCHT Praha, 2005, s. 68.

⁹⁰ Odkaz

⁹¹ Jarkovská, L. Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*. 2008, č. 4, s. 685- 691.

⁹² Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 136.

⁹³ Průcha, J. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2013, s. 304.

psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí⁹⁴.)

⁹⁴ Tamtéž, s. 301.

III. Chlapec vědátor a děvče miláček: některé genderové rozdíly ve škole

V této části se budu zabývat přímo genderovými rozdíly v přístupu vyučujících k žákům a žákyním. Zaměřím se také na genderové nerovnosti v učebnicích.

8. Genderové rozdíly v pedagogice

Rozdíly mezi dívkou a chlapcem, ženou a mužem se začínají objevovat již na prvních stupních vzdělávacího systému. Při výchově a vzdělávání mimo rodinu jsou dívky naváděny na určitá povolání (zdravotní sestra, učitelka) a bez ohledu na individuální předpoklady bývají odrazovány od oborů, které jsou tradičně mužské (atomový fyzik, popelář, hasič).⁹⁵

Na první pohled by se dalo říci, že se v dnešní moderní pedagogice již genderové rozdíly nevyskytují, tedy až na hodiny tělocviku.⁹⁶ Ve skutečnosti se však vyskytuje mnoho situací, které mluví o opaku.

Problematikou genderových rozdílů v pedagogice se zabývala např. Susan McGee Bailey (sociologie), jejíž výzkumy dokazují, že od mateřské školy až po univerzitu věnují učitelé více pozornosti chlapcům než děvčatům. Podle Bailey se právě chlapci více zapojují do výuky, více na sebe poutají pozornost a daleko častěji vykřikují. „Učitelé reagují odlišně na vykřikování dívek a chlapců.“⁹⁷

Výzkumy, které se věnují instituci školy, uvádí tři hlavní přístupy k oblasti, kterou studují:

- 1) výzkum makroúrovni – tento výzkum se zaměřuje na nerovnosti a struktury
(jde o školský systém, vliv společnosti na vzdělání a opačně),
- 2) výzkum interpersonálních interakcí a každodenního života jedinců – zde jde o vztahy mezi žáky, osobní příběhy žáků, žákyň a vyučujících,
- 3) výzkum vzdělávacího obsahu – osnovy, učebnice, kurikulum.

„Vzdělávání je ovlivněno mnohými genderovými asymetriemi.“⁹⁸

Rita M. Kelly (sociologie) poznamenává, že ženám bylo v sekundárním vzdělávání

⁹⁵ Plesková, K., Frank, P., Bosáková, M., Kuglerová, D. *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů: Pracovní sešit*. 2. vyd. Brno: NESEHNUTÍ, 2005, s. 19.

⁹⁶ Giddens, A. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo. 2013. s. 779.

⁹⁷ Průcha, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 78.

⁹⁸ Tamtéž, s. 79.

přiřazeno všeobecně akademické vzdělání, tedy učitelské obory, pozice sekretářek či úřednic. Muži jsou vedeni k technickým oborům, jež jsou propojeny se strukturou zaměstnanosti, přičemž toto členění můžeme sledovat i v českém školství.

Situaci, kterou uváděla Rita M. Kelly v roce 1991, je aktuální v českém školství o patnáct let později. „Dané rozdělení je obvykle vnímáno jako důsledek genderově stereotypního či tradičního vnímání mužských a ženských rolí, podle kterého jsou ženy považovány za empatické a emocionální bytosti se sklonem k pečovatelskému a muži za racionální, nezávislé osobnosti se schopností logického objektivního úsudku.“⁹⁹

Ve své studii *Politika genderové rovnosti ve vzdělání*¹⁰⁰ Smetáčková uvádí, že škola je klíčová socializační instituce. Jejím hlavním účelem je předat nejmladší generaci „představu světa“, která je podepřena autoritami, a která prohlubuje kontinuitu společnosti. Právě škola v dětech prohlubuje představy o tom, co znamená být „správným mužem či ženou“. Formální a neformální kurikulum je zdrojem genderového uspořádání ve školním vzdělávání. „Chlapci jsou podporováni v aktivitě, průbojnosti, logickém myšlení, technickém a fyzicky-výkonnostním zaměření, zatímco dívky spíše v pasivitě, pamětním učení, estetickém cítění, zaměření na emoce a vztahy.“¹⁰¹

Dale Spender (Austrálie) se zabývala vlivem výuky na utváření ženské osobnosti. Během výzkumu zjistila, že vyučující se zaměřují více na chlapce. Ti jsou mnohem častěji úkolováni složitějšími úkoly. Takto mimo jiné vyučující zvládají jejich neposednost a zabraňují jim vyrušovat. I ke studijním výsledkům se přistupuje dle Spender jinak. Převládá představa, že děvčata jsou během výuky snaživější a pečlivější. Objeví-li se dívka, která je neposedná či nemá dobré studijní výsledky, bývá přísněji potrestána než by byl chlapec, který by se choval stejně. Naopak chlapci jsou posuzováni mírněji, vyučující jsou k nim tolerantnější, protože od chlapců se čeká, že budou „živější“.¹⁰²

Prostředek, kterým dochází k realizaci genderových představ, je rozdělení předmětů na chlapecké předměty a dívčí předměty. Dalšími nástroji jsou odlišný postoj vyučujících vůči chlapcům a děvčatům, rozdílné požadavky ve vztahu k učení, odlišné metody hodnocení, učební pomůcky, které rozřazují ženy do tradičních ženských povolání a mužům přidělují tradičně mužská povolání. V důsledku těchto

⁹⁹ Jarkovská, L. Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*. 2008, č. 4, s. 685- 691

¹⁰⁰ Odkaz

¹⁰¹ Smetáčková, I. Politika genderové rovnosti ve vzdělání. *Rovné příležitosti*. 2009, č. 2, s. 10-12

¹⁰² Jarkovská, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2. vyd. Brno: NESEHNUTÍ, 2005, s. 7.

faktorů dochází k odlišné socializaci u chlapců i děvčat.¹⁰³

„Ve společnostech, ve kterých dojde k reflexi genderových nerovností, začnou být různými sociálními aktéry vznášeny požadavky, aby škola odmítala genderové stereotypy a tím podporovala rovné příležitosti žen a mužů.“¹⁰⁴ Podle sociálních aktérů by měli být chlapci a děvčata vzděláváni stejně, to znamená, že by měli být vystaveni stejným předmětům ale i metodám hodnocení.

V publikaci „*Ženy, muži a společnost*“¹⁰⁵ (Curran, Rezentti) se píše, že učitelé na základních školách bývají tázáni, zda dělají rozdíly v přístupu k žákům a žákyním. Nejčastější odpověď byla, že neberou ohled na pohlaví a jednají se všemi dětmi stejně. Výzkumy však ukazují, že odlišnost v jednání učitel – žák/žákyně je. Rozdílnost bývá nejméně ve dvou faktorech, a to ve frekvenci a v obsahu.

„Pokud jde o frekvenci, výzkumy prokazují, že žáci mužského pohlaví komunikují s vyučujícím – bez ohledu na jeho pohlaví – častěji než dívky. Učitelé věnují chlapcům více pozornosti a větší část celkového vyučujícího času.“¹⁰⁶ Důvod může být takový, že chlapci vyžadují více pozornosti a kladou si vyšší nároky. Často na sebe poutají pozornosti vykřikováním. Provedené výzkumy se však všimly zajímavého jevu. Vykřikuje-li chlapec, učitel to toleruje. Dělá-li to samé dívka, je kárána.

Odborníci v oblasti vzdělávání Myra a David Sadker přišli na to, že učitelé opravují chyby víc u chlapců, nežli u dívek. Chlapci jsou přímo vedeni k tomu, aby své chyby hledali a opravovali. Žáci na rozdíl od žákyň bývají také častěji úkolováni úkoly, které jsou náročné na myšlení. Učitelé je nutí, aby dospěli k „optimálnímu řešení.“¹⁰⁷ Rozdíl je i v odpovídání na otázky, kde učitelé mají ve zvyku přesněji zodpovídat ty otázky, které byly položeny chlapci.¹⁰⁸

9. Interakce mezi žáky a učitelem/učitelkou

Během komunikace s žactvem se „vyučující obvykle domnívají, že nedělají rozdíly mezi chlapci a dívkami, že s nimi jednají stejně.“¹⁰⁹ Provedené výzkumy však ukázaly, že je tomu naopak. Problematika genderu má v pedagogické komunikaci

¹⁰³ Tamtéž, s. 10-12

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 10-12

¹⁰⁵ Odkaz

¹⁰⁶ Renzetti, C. M., Curran, D. J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 132.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 132.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 132.

¹⁰⁹ Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007, s. 14.

velikou roli a není možnost se jí vyhnout. Důvodem je, že očekávání jedince ovlivňuje rozdělení na ženy a muže. Toto vymezení řídí i reakce na různé situace.

„Od dětství je lidem vštěpováno, že lidstvo se dělí na muže a ženy, kteří vypadají a chovají se různě, vykonávají různé činnosti a mají různé sociální postavení.“¹¹⁰ Přesto, že každý muž a každá žena oplývají vlastnostmi, které jsou společností uznané jako ženské či mužské, nelze dopředu předpokládat charakter jednotlivého jedince. Při komunikaci s mužem se uplatňují jiné vzorce jednání než při komunikaci s ženou. Do vzorců jednání se pak promítají genderové stereotypy i vlastní zkušenost.

K nevyrovnanému postoji k děvčatům a chlapcům dochází již při oslovení dětí jako „žáků“. „Používání generického maskulina, které má teoreticky zahrnovat chlapce i dívky, však naznačuje, co je považováno ve školním prostředí za normu. Dívky se tak mohou cítit opomíjeny.“¹¹¹

Ve výzkumech bylo prokázáno, že pedagogové mívají sklony upřednostňovat chlapce před děvčaty. Více chlapce vyvolávají, věnují jim čas pro odpověď a precizněji komentují jejich výkony či otázky. Tyto sklony bývají vysvětlovány tím, že chlapci přeci více zlobí a je třeba je zabavit.

I očekávání vůči chlapcům a dívkám se liší. Je to důvod, proč jsou zadané úkoly různé. Děvčata se starají o výzdobu třídy, chlapci se zabývají silovými pracemi.¹¹²

Jedna z mnoha důležitých věcí, která se odehrává v prostředí školy, je oslovování žáků a žákyň. Jde tu o užívání „generického maskulina“. Učitel by se měl tedy vyvarovat jednotného oslovení „žáci“ a přejít ke genderově rovnocennému „žáci a žákyň“ či k neutrálnímu označení „žactvo“.

Další nerovností je užívání křestních jmen a příjmení. Je dokázáno, že u chlapců se přechází mnohem dřív k oslovování pomocí příjmení. U děvčat se užívá křestní jméno do vyššího věku. Velmi často se místo křestního jména u děvčat užívá zdrobnělina (př. Terezko, Haničko) ale u chlapců je to méně časté. Mnohem více vyučující osloví chlapce „Horáku“ než „Honzíku“. Užívání příjmení u chlapců má za následek, že se brzy připojí ke jménu i „pan“. Toto může vést ke snížení statusu dívek ve společnosti.

Další způsob, jakým pedagogové zvětšují rozdíl mezi ženou a mužem, je způsob, jakým během výuky zadávají úkoly. „Mladí lidé si odnášejí do života jasnou

¹¹⁰ Tamtéž, s. 14.

¹¹¹ Tamtéž, s. 14.

¹¹² Tamtéž, s. 36

představu o dělbě mužské a ženské práce, kterou si dílem vytvořili v rodině a působení vyučujících ji v průběhu školního života systematicky utvrzovalo a legitimizovalo.¹¹³

Pedagogický sbor velmi rád přiděluje dívkám takové úkoly, u kterých je třeba spolehlivosti, trpělivosti či estetické citění (výzdoba třídy, utření stolu). Pro chlapce jsou připravovány úkoly, jež se vyznačují prestiží. Tyto úkoly vyžadují intelekt, fyzickou sílu, jsou dobře viditelné, ocenitelné a nejsou časově náročné. Jde tedy o to, že chlapci dostávají úkoly, které jsou ihned viditelné. Dochází tak k častější pochvale a ocenění. U děvčat se výsledek zadaného úkolu objeví až po delší době, někdy zůstává bez povšimnutí.

Způsob zadání těchto úkolů může být podán tak, že žáci i žákyně jej vnímají jako lichotku. Nikdo z nich si ani neuvědomuje, že tyto formulace vytvářejí dva světy, které jsou odlišné.

Příklad odlišnosti při zadávání úkolu:

Děvčata, dohlédněte na zalévání květin, jste přeci jen svědomitější.

*Chlapci, přestěhujte ve třídě stoly, máte přeci více síly.*¹¹⁴

Na prvním úkolu, jež je přidělen dívkám, je vidět, že zde není třeba přemýšlení ani vynaložení nějaké fyzické námahy. Jediná vlastnost, která je zde vyžadována, je svědomitost (aby květiny neuschly). Výsledek tohoto úkolu není tak prestižní, neboť není vidět. Naproti tomu úkol, který byl zadán chlapcům je více prestižní, neboť každý, do třídy přijde, uvidí, že jsou stoly přestěhovány.

Veškerá komunikace vyučujících s žáky pramení z představ o vlastnostech dívek a chlapců. Díky genderově stereotypním představám je ovlivněn přístup pedagogů k chlapcům a dívkám.

Ze strany školního vzdělávání je hlavní rozdíl v tom, jak se dívka či chlapec učí. Děvčata jsou považována za schopnější naučit se látku, tímto však jejich schopnost končí. Vyučující často předpokládají, že děvčata naučenou látku nebudou schopna používat. Z toho vyplývá, že děvčata jsou považována za bezduchá s nedostatkem tvořivosti či inteligence. Jedná se vlastně o kruh sociálního očekávání, sociálního tlaku a sociálního jednání, pregnantně vyjádřeného Robertem K. Mertonem v pojmu sebenaplňujícího se prorocství. K. Merton ve svém díle „*Studie ze sociologické teorie – Sebenaplňující se prorocství*“¹¹⁵ uvádí, že vlastnosti, jež se v jedné skupině považují

¹¹³ Tamtéž, s. 37.

¹¹⁴ Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007, s. 37-38.

¹¹⁵ Odkaz

za přednosti, jsou ve skupině jiné hodnoceny negativně.¹¹⁶ Například, je-li ve školní třídě jedinec, jež se učí lépe, než ostatní, je mezi svými přáteli považován za vzor. V té samé třídě se však najdou jedinci, kteří tuto vlastnost mohou považovat za negativní.

Představy vyučujících o chlapcích jsou jiné. Předpokládá se, že chlapci nebudou věnovat přípravě tolik času jako dívky, ale na rozdíl od dívek budou schopni ihned zareagovat a „něco vymyslí“. Počítá se tedy s tím, že chlapci oplývají větší inteligencí, ač ji nedokáží projevit způsobem, který se ve škole vyžaduje – tedy naučením se požadované látky. Dochází pak k omlouvám chlapců ze strany pedagogů:

„*Sice se to nenaučil, ale dokázal to vymyslet*“¹¹⁷

Na tomto příkladu je demonstrováno, že vyučující očekává od chlapce logické myšlení, které mu nahrazuje povinnost něco se naučit. Ve skutečnosti se tedy u chlapce nehodnotí to, co se naučí, nýbrž to, co vymyslí. U děvčete by tento způsob přístupu ke vzdělání nebyl akceptován. Vždy je vyžadováno, aby se děvče učilo dle představ učitele/učitelky. Není u něj prostor k logickému myšlení.

„Problematický bývá z genderového hlediska způsob, jak a za co vyučující chválí a napomínají žáky a žákyně.“¹¹⁸ Vyučující posuzují žactvo dle genderově stereotypních představ o podobě mužství a ženství. Tyto představy žákyně a žáci pochytí a postupně se snaží vyhovět tomu, jak by se měla schovat „správná“ žena a jak „správný“ muž. Touto cestou se posilují a reprodukují genderové představy.

U dívek se předpokládá a oceňuje píle a spolehlivost. Odvaha, nápaditost či originalita se u dívek spíše omezuje, neboť jde o chlapecké vlastnosti. Vyučující učí dívky povaze „poslušného“ pohlaví. Dívky jsou více napomínané za užití hrubých slov či za hrubé a agresivní chování. Chlapec není tímto směrem tolik omezován, protože se tyto projevy považují za projev mužský rysů.¹¹⁹

Za povšimnutí stojí, že již od velice útlého věku bývají chlapci mnohem častěji chváleni za intelektuální výkony. Tituly jako „největší vědátor“ či „nejpilnější žák“ bývají pro chlapce nejčastější. U dívek se cení upravený zevnějšek, příjemné vystupování či vzorné chování. Ocenění, která dívky velice často získávají, jsou „miláček všech“, „ideální povaha“ či „vzorné chování“.¹²⁰

¹¹⁶ Merton, K. R. *Studie ze sociologické teorie*. 2. vyd. Praha: SLON, 2007, s. 196-219.

¹¹⁷ Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007, s. 38.

¹¹⁸ Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007, s. 38.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 39.

¹²⁰ Renzetti, C. M., Curran, D. J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 132.

Řešením tohoto „problému“ je nabourávat systematicky hodnoty, které se tak utváří. Velmi doporučované jsou hry, ve kterých se ukazují výhody vstřícného jednání, schopnosti se dohodnout ale i empatie.¹²¹

Důležitá je forma a typ pochval a trestů, které ve vztahu k dívkám a chlapcům vyučující použijí. „Zajímavé například je, že k umravňování dětí se často používá přesazení chlapců k dívkám. Tím se zdůrazňuje představa, že chlapci a dívky jsou zásadně jiní a vzájemně spolu nekomunikují.“¹²²

10. Školní prospěch

Známka a s ní spojené známkování je důležitým zdrojem informací o úspěšnosti dítěte z hlediska školních požadavků. Pomocí známek si vyučující rozřazují děti na úspěšné a neúspěšné.¹²³

„Školní prospěch má určitou sociální hodnotu, která není však ve všech rodinách stejná. Dítě akceptuje názor dospělých, především rodičů, a přejímá jejich kritéria (př. jaké známky jsou ještě přijatelné a jaké už ne).“¹²⁴ V prvních letech na základní škole je úspěch či případný neúspěch spíše vztahového charakteru. Dítě se neučí kvůli sobě ale kvůli lidem, kteří jsou pro něj nejvýznamnější. Touží po jejich uznání a ocenění. To pro ně má mnohem větší význam, než známka samotná.

„Kritéria hodnocení jsou konstruována tak, že jedince určitých sociálních charakteristik zvýhodňují a jiné znevýhodňují.“¹²⁵ Ve vztahu vzdělání a genderu je více problémů, než např. ve vztahu socioekonomického statusu a vzdělanosti. Jeden z důvodů je, že ještě před 150 lety neměly ženy možnost vzdělání. Dnes je pro ně místo na každém vzdělávacím stupni. V posledních výzkumech se dokonce ukázalo, že větší ambice ve vzdělání mají dívky než chlapci. Dokonce jejich zastoupení ve vzdělání je vyšší, než u chlapců a mužů.¹²⁶

Z genderového hlediska jsou požadavky na základní škole více orientované na dívky, pro chlapce jsou hůře splnitelné. „Ideálu žáka ve větší míře odpovídají vlastnosti přičítané děvčatům.“¹²⁷

Při školním vzdělávání se od chlapců očekává, že budou mít menší schopnost

¹²¹ Smetáčková, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007, s. 39.

¹²² Tamtéž, s. 39.

¹²³ Tamtéž, s. 47-48.

¹²⁴ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospělost*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 334.

¹²⁵ Jarkovská, L. Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*. 2008, č. 4, s. 685- 691

¹²⁶ Tamtéž, s. 685- 691

¹²⁷ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospělost*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 335.

konformity, budou impulzivní či, že budou mít menší zájem o výuku. Učitel od chlapců očekává, že chlapci nebudou klidní, nebudou pilní a že budou rušit výuku. Většinou k nim nemá takovou důvěru, jakou má k dívkám. Více chlapce kritizuje a jeho pozornost upoutávají nežádoucím jednáním. Zejména ženská část pedagogického sboru je přesvědčena, že chlapci potřebují více kontroly, není možné nechat je pracovat samostatně ani se na ně spolehnout.

Děvčata jsou pak podle předpokladů učitele více přizpůsobivá, pilná, poslušná ale i svědomitá a spolehlivá. Dle stereotypních představ potřebují děvčata oporu a pomoc kantorů, a tak ve vztahu k děvčatům převládá tendence protekce. Tendence soupeřivého chování se naopak od děvčat neočekává. Pokud je tomu naopak, zvyšuje se na ně tlak, aby se požadované vlastnosti posílily.

„Sociální očekávání ovlivňuje do určité míry i rozvoj různých schopností a dovedností školáků odlišného pohlaví. Školské hodnocení je genderově diferencováno i ve vztahu k jednotlivým vyučovacím předmětům. Mýtus lepších předpokladů a tudíž i pravděpodobnější úspěšnosti chlapců v matematice a dívek v českém jazyce sdílejí rodiče i učitelé. Názor učitelů se projeví v rozdílné interpretaci výsledků práce chlapců a dívek.“¹²⁸ Když prospěch v daných předmětech naplňuje očekávání, není třeba přemýšlet o změně. Pro děvčata je snazší přijmout neúspěch v matematice, když je zdůvodněn jejich dívčí rolí. Stejně je to s chlapci a českým jazykem či jinými předměty, které jsou považované za dívčí.

„V jednotlivých předmětech se může projevit rozdílnost v preferenci určitého způsobu uvažování.“¹²⁹ V předmětech jako je matematika či chemie je třeba exaktního uvažování. Není zde prostor pro pochyby či případné chyby. Nemusí se zde výsledek dlouze vyjadřovat. Postačí stručnost. Je to způsob myšlení, který se očekává od chlapců. Mělo by pro ně být přijatelnější, mohou-li se vyjadřovat stručně a jednoznačně. V humanitních předmětech je to jiné. Je tu prostor pro interpretaci, individuální zpracování a vyjevení vlastních myšlenek. O kvalitě výsledku se dá mluvit jen stěží, protože není vždy jasná a jednoznačná. Všeobecně se očekává, že právě tento způsob myšlení je pro dívky přijatelnější a je sociálně podporován a očekáván.¹³⁰

¹²⁸ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospělost*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, s. 335.

¹²⁹ Tamtéž, s. 335.

¹³⁰ Tamtéž, s. 335 - 336.

11. Genderové stereotypy ve vybraných učebnicích a učebních materiálech

Způsoby, jak se do školy dostávají genderové stereotypy, jsou různé. Tyto stereotypy zatěžují každodenní školní život. Jedna z cest, kterou přicházejí stereotypy do škol, jsou učebnice a různé učební materiály.

„Učivo představuje konkrétní a nosnou podstatu školního vzdělávání.“¹³¹ Přesto není neutrálním, univerzálním ani objektivním přehledem toho, co určitý obor nabízí. Je tomu právě naopak.¹³²

V učebních textech patří ženám činnosti, jež jsou spojené s domácností, muži jsou pak spojováni s činnostmi mimo domov (sport, zaměstnání, setkání s přáteli). V učebnicích, které jsou novější, nemá žena oblečenou zástěru, tak jako kdysi, tradiční obraz ženy však přetrvává. Úděl ženy je stále podřizovat se mužům, přijímat jejich pokyny a plnit jejich přání. Největším štěstím, kterého mohou dosáhnout, je manželství, dům a mateřství. Muže pak uspokojuje úspěch v zaměstnání. Naplňuje je kariéra a sport. Rodinu mají jen jako místo, kde mohou nabýt energii a odpočinout si. Díky těmto stereotypům přetrvávají v učebnicích představy o povoláních, které jsou typicky ženské a které jsou mužské. Najde-li se v učebnicích žena, která pracuje, má podobu mladé, bezdětné ženy či již starší, úspěšné matky. „Téma dvojího zatížení ženy jako pracující matky se přechází mlčením.“¹³³ V učebnicích provozují ženy povolání, která jsou označována jako typicky ženská – číšnice, uklízečka či zdravotní sestra. Činnosti mužů bývají rozmanitější, převyšují ženskou práci (ve vážnosti, společenském uznání a finančních příjmech).

¹³¹ Smetáčková, I. *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2006, s. 26.

¹³² Jarkovská, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2. vyd. Brno: NESEHNUTÍ, 2005, s. 10.

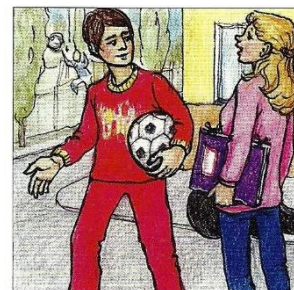
¹³³ Karsten, H. *Ženy - muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2006, s. 46.

Rozbor učebnice *Výchova k občanství (7. třída)*

V této části se budu věnovat rozboru a analýze genderu v rámci učebnice *Výchova k občanství (7. třída)*. Hned na šesté straně této učebnice jsou vyobrazeny dvě hrající si děti – chlapec a dívka. Chlapec si zde hraje s kostkami a autíčkem a děvče drží v ruce panenku. Z tohoto obrazu vychází první stereotyp, a to takový, že dívka/žena se má starat o děti a chlapec/muž pracuje.



Další obrázek vyobrazuje věk mezi 15 a 18 lety. Děvče drží na tomto obrázku hudební nástroj a míří asi na hodinu houslí, chlapec sportuje. I v tomto lze spatřit nerovné zobrazení genderových vzorců.



V části textu učebnice, která je věnována agresivnímu a asertivnímu jednání, je popsáno, jak které jednání probíhá. U agresivního jednání jsou zobrazeni dva chlapci, kteří se perou. To znázorňuje mužskou vlastnost – sílu či dominanci. U asertivního jednání spolu jednájí dvě dívky – poukázání na to, že děvčata jsou jemná a citlivá.



asertivní rozhovor



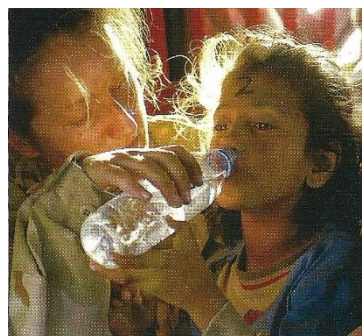
agresivní rozhovor

Hned na další straně učebnice řeší podání ruky. Při situaci, kdy si podávají ruce nadřízený a podřízený jsou opět vyobrazeni dva muži. Ukázka toho, že muži by měli pracovat.

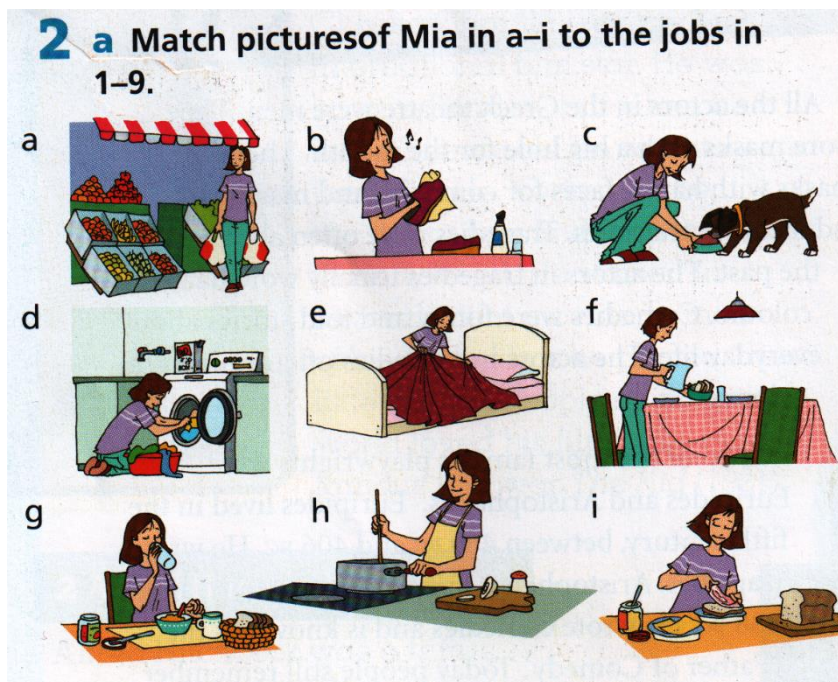


nadřízený a podřízený

V kapitole o globálních problémech je vyobrazeno vojsko, které řeší různé konflikty. Opět se na této fotografii nacházejí vojáci-muži. Příklad toho, že povolání, kde je potřeba síla a odvaha, vykonávají muži. Naopak pomocný zdravotní personál je v této učebnici zobrazen jen v podobě žen – stereotyp toho, že ženy pečují o druhé.



Vyobrazení genderových rolí v dalších učebnicích



Obrázek 1: Zobrazení činností ženy během dne v učebnici angličtiny pro 7. třídu



Obrázek 2: Rozdělení domácích prací - učebnice němčiny

12. Utváření a zásady genderově pozitivní výuky

Řada sociologů vidí řešení genderových nerovností při vzdělání rozdělením škol dle pohlaví. Samozřejmě nejde o to, že žáci budou segregace rozřazováni do „příslušných“ genderově vymezených studijních oblastí. „Naopak se domnívají, že vzdělávací instituce vyhrazené jednomu pohlaví napomáhají jak mužům, tak i ženám věnovat se studijním předmětům, v nichž byli příslušníci jejich pohlaví tradičně v menšině.“¹³⁴ Prokázáno jsou pozitivní důsledky oddělené výuky pro dívky. Děvčata, jež navštěvují dívčí školy, mají vyšší sebevědomí. Díky tomu nacházejí v budoucnosti prestižní, dobře placené zaměstnání. V těchto školách je možné, aby se dívky specializovaly i na tradičně mužské obory a necítily se přitom jako menšina, či u tohoto studia nebyla zlehčována jejich snaha.

Jsou však i odpůrci segregace, jež tvrdí, že taková dělení sice dívkám pomáhají, neřeší ale problematiku genderové nerovnosti ani diskriminace, jež je charakteristická pro naši společnost. Další možností jsou cesty zavádění genderově vyváženého kurikula, kam budou začleněny studijní materiály o ženách, ale i občanech jiných barev pleti než bílé a o homosexuálech.¹³⁵

Aby pedagog minimalizoval zažití genderové stereotypy, měl by:

- „reflektovat odlišný přístup k dívkám a chlapcům
- respektovat rozdíly mezi pohlavími, ale a priori je nepředpokládat
- usilovat o rovný přístup k chlapcům i dívkám
- vyvarovat se genderově stereotypních výroků jako: „no je pravda, Haničko, že tohle u plotny potřebovat nebudeš“ nebo „přeci se, Michale, nenecháš zahanbit holkou“
- pokud v používaných učebních materiálech objeví genderové stereotypy, mluvit o nich s dětmi, zpochybňovat jejich samozřejmost
- vyhledávat alternativní genderové vzory pro chlapce i dívky, např. ženy kosmonautky, muži na rodičovské dovolené apod., kterými rozšíří dětem možnost volby vlastní budoucnosti“¹³⁶

Když by škola začala pracovat tak, aby nepodporovala genderové stereotypy, docílí tím, že žáci začnou mít zájem o předměty bez ohledu na pohlaví, a posílí tak hodnotu vzdělávání na prioritu žákyň a žáků.¹³⁷

¹³⁴ Renzetti, C. M., Curran, D. J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 164.

¹³⁵ Tamtéž, s. 164 – 166.

¹³⁶ Jarkovská, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2. vyd. Brno: NESEHNUTÍ, 2005, s. 10 – 11.

¹³⁷ Smetáčková, I. *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2006, s. 22.

IV. Závěr

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo charakterizovat a objasnit srovnání zacházení s chlapci a děvčaty na základních školách, zjistit a prozkoumat dostupnou literaturu.

V provedených výzkumech bylo dokázáno, že s chlapci a děvčaty se zachází rozdílně. Velká část pedagogů, rodičů ale i vychovatelů volí takovou výchovu, která upřednostňuje chlapce a znevýhodňuje dívky. Na tomto faktu se shodne většina odborníků, kteří provedli nesčetné množství průzkumů ale i laiků.

Odborníci v oboru genderové pedagogiky požadují razantní proměnu tradiční výchovy. Nesouhlasí s dvojitým posuzováním stejné situace, kdy děvče je za jistý projev svého chování káráno, ale u chlapce je stejná situace brána za projev sebeprosazení.

Má-li se skutečně začít se změnou tradičních rolí, mělo by se tak stát v co nejranějším věku jedince. Ke změně může dojít jen v tom případě, budou-li pedagogové, vychovatelé i rodiče nejdříve reflektovat sami sebe a své chápání genderových rolí. Toto se může dít, jen když se nejdříve vypořádají s vlastní pohlavní rolí ale i se zkušenostmi, které do této doby nabyli. Měli by být schopni sami kriticky vnímat své chování a jednání ve chvíli, kdy se dopustí genderově stereotypních projevů. Důležité je uvědomění, že ve studijních materiálech by měly být ve větším množství zastoupené ženy.

„Výchova, která by dávala stejné šance oběma pohlavím, by se tedy musela postarat jednak o to, aby chlapci i dívky dostali příležitost vyvíjet se k nezávislosti a sebejistotě, jednak o to, aby chlapci ani děvčata nemuseli tajit své slabé stránky a mohli rozvíjet svou citlivost a vnímavost k citům a pocitům bližních.“¹³⁸

Hlavně rodiče bývají odpovědní za výchovu dětí, v reálném životě ale přispívají i jiné faktory k socializaci dívek a chlapců. Jsou to blízké osoby, vrstevníci, přátelé ale i učitelé a vychovatelé.¹³⁹

Cílem genderově vyvážené výuky je zajištění toho, aby vzdělávací proces byl skutečně procesem demokratickým, který zohledňuje multikulturní svět (zahrnující muže i ženy). „ Teprve až se tato vize stane skutečností, můžeme mluvit o školství jako o emancipujícím činiteli sociální změny, nikoli jako o ochránci společenského

¹³⁸ Karsten, H. *Ženy - muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2006, s. 69.

¹³⁹ Tamtéž, s. 69.

statutu quo (současný stav).¹⁴⁰

Během studia literatury jsem zjistila, že v českých základních školách dochází ke genderovým nerovnostem v přístupu pedagogických pracovníků a pracovníků k chlapcům a dívkám, a že i učebnice, jež jsou užívané, jsou z velké části genderově nestabilní. Ženy jsou zde vyobrazovány jako ty, jež by měly hlavně pracovat doma a starat se o rodinu. Muž by měl pracovat na své kariéře, sportovat a rodinu mít jen jako místo, kde si odpočine. Takovéto představy jsou ve školství předávány dětem, a tak se šíří z generace na generaci.

Závěrem mohu tedy konstatovat, že na základních školách se stále rozdílně zachází s chlapci a děvčaty. Odlišné zacházení nepochází pouze s interakce mezi učitelem a žákem či žákyní ale i z učebnic a dalších studijních materiálů. Stereotypy, se kterými se děti setkávají na základních školách, předávají v dospělém životě svým dětem. Je tedy potřeba tyto stereotypy eliminovat a s dětmi zacházet stejně.

¹⁴⁰ Renzetti, C. M., Curran, D. J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 170.

Seznam použité literatury:

- AUFDERSTRASSE, Hartmut., BOCK, Heiko., MÜLLER, Jutta: *Themen aktuell: Deutsch als Fremdsprache: Niveaustufe A2*. Ismaning: Max Hueber, 2003.
- BURIÁNEK, Jiří: *Sociologie*. Praha: FORTUNA, 2003.
- CVIKOVÁ, Jana, JURÁŇOVÁ, Jana: *Ružový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava: Aspekt, 2003.
- ERIKSEN, Thomas, Hyllan: *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, s.r.o., 2008.
- FAFEJTA, Martin: *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: Jana Piszkievicze, 2004.
- GIDDENS, Anthony: *Sociologie*. Praha: Argo, 2013.
- GEIST, Bohumil: *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992.
- HAVLÍK, Radomír: *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2005.
- HUTCHINSON, Tom: *Project: učebnice angličtiny*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- JANDOUREK, Jan: *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012.
- JANDOUREK, Jan: *Sociologický slovník*. Praha: Portál, s. r. o., 2007.
- JANDOUREK, Jan: *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003.
- JANOŠOVÁ, Pavlína: *Dívčí a chlapecká identita: Úskali vývoje*. Praha: GradaPublishing, a.s., 2008.
- JARKOVSKÁ, Lucie: *Genderové aspekty českého školství. Sociologický časopis*. 2008, č. 4, s. 685- 691
- JARKOVSKÁ, Lucie: *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: NESEHNUTÍ, 2005.
- KARSTEN, Hartmut: *Ženy - muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, s.r.o., 2006.
- KELLER, Jan: *Dějiny klasické sociologie*. Praha: SLON, 2007.
- KOLLÁRIKOVÁ Zuzana, PUPALA Branislav: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
- KŘÍŽKOVÁ, Alena: *Slovník základních pojmů. Gender, rovné příležitosti*. 2000, č. 1, s. 5.
- LUNEROVÁ, Jitka: *Výchova k občanství pro 7. ročník*. Brno: Nová škola, 2010.

- MARTUCCELLI, Danilo: *Sociologie modernity: Itinerář 20. století*. Brno: CDK, 2008.
- MERTON, King Robert: *Studie ze sociologické teorie*. Praha: SLON, 2007.
- MÍDOVÁ, Ivana., JANOUŠKOVÁ, Kateřina., KARTŇÁK, Tomáš: Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis*. 2008, s. 29
- MONTOUSSÉ, Marc, RENOUARD, Gilles: *Přehled sociologie*. Praha: Portál, s. r. o., 2005.
- OAKLEY, Ann: *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, s.r.o., 2000.
- OPRAVILOVÁ Eva, GEBHARTOVÁ Vladimíra: *Rok v mateřské škole: Kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 2011.
- PLESKOVÁ Kateřina: *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů: Pracovní sešit*. Brno: NESEHNUTÍ, 2005.
- PRŮCHA, Jan: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, Jan: *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška., MAREŠ Jiří: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013.
- REZENTTI, Claire M., CURRAN, Daniel J: *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2005.
- ROBERTS, Lucas: *Happy house*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- SMETÁČKOVÁ, Irena: *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2006.
- SMETÁČKOVÁ, Irena: *Politika genderové rovnosti ve vzdělání. Rovné příležitosti*. 2009, č. 2, s. 10-12
- SMETÁČKOVÁ, Irena: *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007.
- ŠRUT, Pavel: *Otíkova čítanka*. Olomouc: Prodos, 1994.
- ŠVARCOVÁ, Iva: *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT Praha, 2005.
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila: *Kapitoly ze sociální psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000.
- THOMPSON, Karl: *Klíčové citace v sociologii*. Brno: Barrister & Principal, 2004.
- VÁGNEROVÁ, Marie: *Vývojová psychologie: Dětství a dospělost*. Praha: Karolinum, 2012.
- VÁGNEROVÁ, Marie: *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.

- VALDROVÁ, Jana: Ženství jako příležitost. *Nová přítomnost*. 1999, č. 12, s. 8-9.
- VOMÁČKA, Jiří: *Děvčata a chlapci: K pedagogické problematice jejich intersexuálních zvláštností*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1994.
- VÝROST, Jozef., SLAMĚNÍK, Ivan: *Sociální psychologie: 2., přepracované vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009.
- WÁGNEROVÁ, Jarmila: *Učíme se číst*. Praha: SPN, 1998.
- WEBER, Max: *Metodologie, sociologie, politika*. Praha: OIKOYMENH, 2009.
- WINKLER Jiří, PETRUSEK Miloslav: *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996.
- ŽÁČEK, Jiří., ZMATLÍKOVÁ, Helena: *Malý čtenář*. Liberec: ALTER, s.r.o., 1995.
- ŽÁČEK, Jiří., ZMATLÍKOVÁ, Helena: *Moje první čítanka*. Všeň: ALTER, s. r. o., 1993.

Seznam příloh:

Příloha č. 1

ŽÁČEK, Jiří, ZMATLÍKOVÁ, Helena: *Moje první čítanka*. Všeň: ALTER, s. r. o., 1993.

Příloha č. 2

ŽÁČEK, Jiří, ZMATLÍKOVÁ, Helena: *Moje první čítanka*. Všeň: ALTER, s. r. o., 1993.

Příloha č. 3

ŽÁČEK, Jiří, ZMATLÍKOVÁ, Helena: *Moje první čítanka*. Všeň: ALTER, s. r. o., 1993.

Příloha č. 4

WÁGNEROVÁ, Jarmila: *Učíme se číst*. Praha: SPN, 1998.

Příloha č. 5

ŽÁČEK, Jiří, ZMATLÍKOVÁ, Helena: *Moje první čítanka*. Všeň: ALTER, s. r. o., 1993.

Příloha č. 6

ROBERTS, Lucas: *Happy house*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Příloha č. 7

ŽÁČEK, Jiří, ZMATLÍKOVÁ, Helena: *Moje první čítanka*. Všeň: ALTER, s. r. o., 1993.

Příloha č. 8

ŽÁČEK, Jiří, ZMATLÍKOVÁ, Helena: *Moje první čítanka*. Všeň: ALTER, s. r. o., 1993.

Příloha č. 9

ŽÁČEK, J., ZMATLÍKOVÁ, H.: *Malý čtenář*. Liberec: ALTER, s.r.o., 1995.

Příloha č. 10

ŠRUT, Pavel: *Otíková čítanka*. Olomouc: Prodos, 1994.

Příloha č. 11

WÁGNEROVÁ, Jarmila: *Učíme se číst*. Praha: SPN, 1998.

Příloha č. 12

WÁGNEROVÁ, Jarmila: *Učíme se číst*. Praha: SPN, 1998.

Příloha č. 13

ŽÁČEK, Jiří, ZMATLÍKOVÁ, Helena: *Moje první čítanka*. Všeň: ALTER, s. r. o., 1993.

Příloha č. 1

Obrázek od maminky

Maminka je učitelka. Ale teď je doma s malou Terezkou.

Až Terezka povyroste, maminka se vrátí do školy.

Maminka umí všechno. Vaří, pere, šije, stará se o dům.

A když má chvíli času, hraje na klavír a maluje.

„Abych nevyšla ze cviku,“ říká.

Tomovi nakreslila Mourka i štěně Matěje.

„A co já?“ řekl Tom. „Namaluj taky mě, mami!“

„Tak dobře,“ řekla maminka. „Posaď se tamhle na židli.

A nehýbej se! Musíš sedět jako hříbek v lese.

Čtvrt hodiny to vydržíš, nebo ne?“

„To se ví, mami,“ řekl Tom.

Ale Tom je neposedá. Nevydrží klidně sedět ani minutu.

„To spíš namaluju blesk než tebe, Tomáši,“ říká maminka.

„Ty sebou šiješ jako šídlo. Zkusíme to někdy jindy, ano?“

Až se naučíš klidně sedět.“

Ale už ráno podala Tomovi obrázek.

Je na něm Tom, jak spí.

„Ty sebou šiješ, i když spíš,“ směje se maminka.

„Ale přece jenom ne tolik, jako když jsi vzhůru.

Jinak bych tě musela malovat podle fotky!“



(9)

Příloha č. 2



U zubaře

Správný kluk se ničeho nebojí. Jako Tom.

Ale dnes má jít k zubaři. Tom se nebojí,
ale že by se těšil, to ne.

Raději by šel k zubaři až zítra. A ještě raději pozítří.

„Mami,“ řekl při snídani, „já mám asi horečku.“

Maminka mu sáhla na čelo: „To se ti jen zdá.

Běž si vyčistit zuby. A pospěš si, ať nepřijdeš pozdě!

Do střediska trefíš? Ještě pusu. Tak ahoj!“

Škoda, že zubní středisko je tak blízko!

To se ani nedá cestou zabloudit.

V čekárně sedí jen tři lidé. Kdyby jich tak bylo víc!

(40)

Příloha č. 3

Třeba by se mezitím porouchala vrtačka.
Na stěnách čekárny visí plakáty.
Na jednom se zubí zajíc a pod ním je nápis. Tom slabikuje:
JEZTE ZELENINU! BUDETE MÍT ZUBY JAKO JÁ!
„Další!“ volá sestřička v bílém plášti.
„To už jsem na řadě?“ diví se Tom. „Já bych ještě počkal.“
„Ale vždyť jsi tu sám,“ říká sestřička.
„Copak, copak, mladý muži?“ Pan doktor stojí ve dveřích.
„Ty se bojíš? No a co? Bojíš se, ale přišel jsi.
To znamená, že jsi statečný kluk.
Kdo umí zatnout zuby a vydržet, to je u mě chlap!
Tak pojď, ať to máš brzy za sebou.“
Tom sedí v křesle a vrtačku v puse ani necítí.
A jestli cítí, stejně ani nepípne.
Chlap musí něco vydržet, no ne?



BYL JEDEN FORMAN,
ten měl hůl,
pohádka je půl,
byl druhý forman,
ten měl bič,
a pohádka je pryč.

Z Čech

(41)

Příloha 3: příklad stereotypního pohledu na muže

Příloha č. 4



Příloha č. 5

Noví kamarádi

Tatínek odjel a strýček Pepa je v lese. Teta Ema vaří a maminka jí pomáhá. Malá Míla si hraje s Terezkou. Na Toma nemá nikdo čas. A tak se Tom vydal na průzkum okolí. Po cestě došel až do Zálesí. „Dobrý den,“ zdraví každého, koho potká. Na vsi se zdraví každý s každým, říkala maminka.

Hasičská zbrojnice, Obecní úřad, Smíšené zboží, čte Tom nápisy na domech. Vida, jak se hodí umět číst. Na rybníčku plave hejno hus. Na návsi se perou dva voříšci. Traktor veze vůz vrchovatě naložený senem.

„Hele, Pražák,“ ozvalo se. Tom se otočil a uviděl čtyři kluky.

„Já nejsem Pražák,“ řekl Tom, „já jsem z Veselí.“

„To je jedno. Kluci z města jsou vejtahové,“ řekl největší z kluků.

„Vejtahové jsou všude,“ řekl Tom.

„Umíš se prát?“ zkouší ho dlouhán.

„Trochu,“ říká Tom. Ale jestli se do něj pustí všichni čtyři, bude bit jako žito.

„Tak ukaž.“ Dlouhán kývl na nejmenšího z kluků.

„Honzíku, že mu nabančíš?“

„S menšími já se neperu,“ řekl Tom. „To není fér.“

„Tak si to rozdej se mnou!“ ušklíbl se dlouhán. „Ale máš kliku.

S menšími se neperu ani já.“ Mrknul na kamarády.

(64)

Příloha č. 6

2 School time!

12 Listen and point.



13 Listen and say.

-  a chair
-  a table
-  a pen
-  a teacher
-  a book
-  a clock

**13 Listen, then sing:
The classroom song.**

12 a chair a table a pen a teacher a book a clock Unit 2 Lesson 1 13

Příloha 6: příklad stereotypního pohledu na ženu

Příloha č. 7



Čtyři dlaně

Dneska ráno u snídaně
potkaly se čtyři dlaně.
Dvě jsou malé a dvě větší,
mluví spolu tajnou řečí.
Domluvte se, žádné hádky –
vždyť jste přece kamarádky!

Nač je dobrá řeč

Víte, nač je dobrá řeč?
Abychom si řekli: „Heč!
Známe tolik slov a vět,
budeme si rozumět.“
Abychom si řekli: „Víš,
takhle jsme si mnohem blíž.“

(64)

Příloha č. 8

Vlk: Ú, aúú, aúúú! Však já na vás vyzraju, vy malí chytráci!
A pak vás všechny sežeru!

Vyprávěč: Vlk utíkal rovnou do vsi ke kováři.
Nechal si upilovat jazyk, aby měl hlásek jako vlásek.
A honem zpátky za kůzlátky!



(21)

Příloha č. 9

Čert a Káča



Byla jednou jedna Kateřina, ale nikdo jí neřekl jinak než Káča. Už měla dávno čas na vdávání, ale žádný mládenec ji nechtěl za ženu. Ona totiž byla Káča tuze hubatá a hádavá. Každou neděli chodívala do hospody k muzice. Ale že byla tak hubatá a hádavá, žádný mládenec ji nikdy k tanci nepozval. Až si Káča jednou řekla: „Já bych tancovala třeba i s čertem!“

Vtom vešel do hospody chlapík v mysliveckém. Hodil muzikantům dukát a dal si zahrát sólo. Všecky dívky ze vsi čekaly, kterou z nich si myslivec vybere k tanci. Ale ten fešák s jiskrnými očima šel rovnou pro Káču. Káča byla štěstím celá bez sebe. Celý večer tancoval myslivec jen s ní. A když ji vyprovázel domů, vyhrkla: „Já bych šla s vámi na kraj světa!“

„Inu, proč ne?“ zasmál se myslivec. „Chyt' se mě kolem krku!“

Káča ho popadla kolem krku — a vtom se myslivec proměnil v čerta. Letěl s Káčou rovnou do pekla. Zabušil na pekelnou bránu.

(87)

Příloha č. 10



BERNARDÝNOVA UKOLÉBAVKA

Václav Čtvrtek

Když byla Kačenka docela malá, přinesla jí maminka docela malou panenku a řekla: „K malé holčičce patří malá panenka. Až bude Kačenka větší, dostane taky větší panenku.“ Poslouchal to tatínek a řekl:



„Malá panenka naši malou Kačenku neuhlídá. Tak já koupím malého pejska a on je bude hlídat obě dvě.“ A tatínek šel do krámu a řekl:

„Já bych chtěl malého pejska, ale aby pořádně rostl. Protože naše Kačenka taky poroste.“



A Kačenka rostla, ale panenka nerostla. Maminka musela Kačence každou chvíli kupovat větší panenku. A Kačenka rostla a pejsek taky rostl. Už z něho byl pes a tatínek si liboval:

„To jsem dobře koupil! Maminka musí Kačence kupovat každou chvíli pannu, ale pes roste sám.“

Příloha č. 11




TO JE PRINC. PRINC MÁ MEČ.



TO JE KRÁL. KRÁL MÁ KORUNU.

PRINC ZABIL DRAKA.

TO JE DRAK.



Modře podtrhávej na stránce všechna slova PRINC a spočítej.
Totéž udělej se slovem KRÁL, ale podtrhávej červeně.

19

Příloha 11: zobrazení muže jako silného jedince

Příloha č. 12

TO JE PRINC BAJAJA.

BAJAJA MÁ MEČ.



BAJAJA ZABIL DRAKA.

BAJAJA JE KRÁL.

Prohlédni si ještě jednou jméno prince,
dej v něm do kolečka všechna A a podtrhni všechna J.
Kolik A má Bajaja ve svém jméně a kolik J?

Příloha č. 13

Auto a autíčko



Tatínek opravuje auto a Tom opravuje autíčko.
Copak o to, rozebrat autíčko, to jde Tomovi ráz dva.
Ale když ho složil zase dohromady, autíčko nejede.
A ještě mu zbyla dvě zubatá kolečka a tři šroubky.
„Jak ti to jde?“ ptá se tatínek. „Já už jsem hotov.“
„Jde mi to dobře,“ říká Tom. „Jenomže to nechce jezdit.
Ale předtím jezdilo normálně.“
„Než ses do něj pustil, autíčko jezdilo, a teď nechce?“
„Ano, tati.“
„Tak se mu podíváme na zoubek!“ říká tatínek.
„A ty se dívej, ať víš, co kam patří!“
Když umí opravit velké auto, to by bylo,
aby si tatínek neporadil s malým!
„Sláva, už jezdí!“ volá Tom. „Příště si ho opravím sám.“
Až se naučím opravovat autíčko, myslí si Tom,
třeba mi pak tatínek dovolí opravovat i velké auto.
A možná mě nechá i trochu zajezdit!

(36)