

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Diplomová práce

Bc. Terezie Forbelská

Vnímání genderových stereotypů z vybraných oblastí žáky
středních škol na Zlínsku

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Místopřísežně prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „*Vnímání genderových stereotypů z vybraných oblastí žáky středních škol na Zlínsku*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne

.....
podpis

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych touto cestou co nejsrdečněji poděkovat vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Tomáši Hubálkovi, Ph.D. za čas, který mi věnoval, za trpělivost, cenné rady, odborné konzultace a za nespočet podnětů, které mi pomohly tuto práci dokončit. Dále bych ráda poděkovala manželovi, rodičům a blízkým přátelům za podporu během studia.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 VYMEZENÍ POJMU GENDER	8
1.1 Pojetí genderu z hlediska biologického a sociologického (esencialismus a konstruktivismus)	9
1.2 Vymezení souvisejících termínů	13
2 GENDER A ŠKOLSTVÍ	20
2.1 Škola – klíčová instituce	20
2.2 Nástroje genderové socializace	24
2.2.1 Kurikulární dokumenty	25
2.2.2 Pedagogická komunikace	27
EMPIRICKÁ ČÁST	34
3 METODOLOGIE	34
3.1 Stanovení hlavního cíle a dílčích výzkumných problémů	35
3.2 Metody sběru dat	39
3.3 Výběr výzkumného vzorku a analýza dat	43
4 VYHODNOCOVÁNÍ A INTERPRETACE DAT	46
4.1 Gymnázium Kroměříž	46
4.1.1 Respondent č. 1: Vendula	47
4.1.2 Respondenti č. 2–5: č. 2 Radovan, č. 3 Patrik, č. 4 Michaela, č. 5 Natálie	50
4.2 Arcibiskupské gymnázium v Kroměříži	64
4.2.1 Respondent č. 6: Cecil	66
4.2.2 Respondenti č. 7–10: č. 7 David, č. 8 Jakub, č. 9 Veronika, č. 10 Andrea	70
4.3 Shrnutí výzkumného šetření	82

5 ZÁVĚR	88
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	90
LITERATURA.....	90
ELEKTRONICKÉ ZDROJE	92
SEZNAM TABULEK.....	94
ANOTACE.....	95

ÚVOD

Diplomová práce s názvem Vnímání genderových stereotypů z vybraných oblastí žáky středních škol na Zlínsku je orientována na problematiku genderových stereotypů, konkrétně tří oblastí: osobnost jedince, společnost a školství. Gender obecně je sférou, která se neustále mění, která v lidech probouzí neklid a buřičskou touhu bojovat za své přesvědčení. Tento „názorový vývoj“ se budeme snažit popsat a zachytit v naší práci.

Teoretická část práce je rozdělena do dvou větších celků. První z nich představuje seznámení se s pojmem gender v jeho mnohoznačnosti. Rovněž definujeme příbuzné termíny (genderová role, genderová identita, genderové stereotypy) tvořící jakýsi podklad našeho zkoumání. Větší prostor je věnován představení genderových stereotypů jakožto nezbytného teoretického základu naší práce. V neposlední řadě se dotkneme třech důsledků genderových stereotypů ovlivňujících naše chování.

Druhý celek s názvem gender a školství představuje zásadní kapitolu, které je věnována primární pozornost. Škola je jedním ze základních socializačních činitelů přispívajících k utváření identity jednotlivých studentů. Pro nás bude důležitá genderová identita, jež také úzce souvisí se školním prostředím. Coby budoucí učitelé si uvědomujeme výsadní pozici, jakou škola může zastávat v životě jednotlivců. Škola disponuje několika prostředky, chcete-li nástroji genderové socializace. V naší práci zmíníme jak kurikulum formální, tak i neformální, přičemž neformální kurikulum související s pedagogickou komunikací pro nás představuje nejdůležitější element celé práce. Podrobně rozebereme projevy genderově zatížené komunikace (generické maskulinum, genderové jazykové stereotypy, oslovení, sexuální podtext, hodnocení, pochvaly, napomínání, pokyny), které se promítnou i do samotného výzkumného šetření.

V úvodu empirické části jsou představena metodologická stanoviska, která byla zvolena v souladu s hlavním výzkumným cílem práce: prozkoumat a popsat, zda studenti vnímají odlišný přístup ze strany učitelů k dívkám/chlapcům a v čem se tento přístup liší. Jsme bytostně přesvědčeni, že lidské vztahy tvoří základ naší společnosti, je tedy nutné snažit se je pochopit. Genderová problematika je v českém prostředí poměrně novým fenoménem, obzvláště pokud mluvíme o vztahu gender a školství. Jako představitelé budoucích učitelů bychom se měli na vzdělávací realitu dívat vícero pohledy a zvažovat, nakolik je naše působení a náš vliv zatížen genderovými stereotypy. Domníváme se, že touto

prací můžeme otevřít diskusi nad tímto tématem. Mnohdy se jako jedinci vůbec nepozastavujeme nad tím, jak námi zvolený způsob interakce může ovlivnit druhé, a to jak v pozitivním, tak i v negativním smyslu slova. Tímto naším snažením se chceme v rychle se vyvíjejícím světě zastavit a zachytit proměnlivost našich vztahů – ať k sobě navzájem, tak k problematice genderu.

Praktická část je realizována formou kvalitativně orientovaného pedagogického výzkumu, metodou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru a metodou nedokončených vět. Na základě hlavního cíle definujeme dílčí výzkumné otázky (problémy), které jsme rozdělili do pěti menších celků. Rozhovorů se účastnilo celkem 10 respondentů, pět zástupců z Gymnázia v Kroměříži a pět zástupců z Arcibiskupského gymnázia v Kroměříži. Oslovili jsme osm studentů maturitních ročníků a dva vyučující ZSV. Rovněž jsme dbali na genderovou vyváženost tak, aby zazněly názory obou pohlaví. Před samotným vyhodnocováním výzkumného šetření jsme blíže charakterizovali výběr výzkumného vzorku, volbu metod sběru dat a jejich následnou analýzu.

Naším záměrem bylo získat širší náhled na vnímání genderové problematiky v oblasti komunikace v dané instituci. Díky zastoupení studentů i učitelů jsme nahlédli do fungování škol. Na jedné straně tak vidíme formální nastavení školy odrážející se ve Školním vzdělávacím programu (dále ŠVP), na straně druhé reálné vnímání zástupců vzdělávacího procesu, kteří každodenně zakouší atmosféru školy. Jsme přesvědčeni, že jako budoucí učitelé bychom měli znát ŠVP školy, na které působíme, a měli bychom s touto koncepcí do jisté míry souznít, neboť teoretické představení školy je jedna věc, ale skutečnou školu tvoří až jednotliví lidé. Pokud víme, že škola směřuje k výchování osobností, my učitelé sami bychom měli osobností být. Možná, že tato práce ukáže, že teoretické pojetí školy naprosto neodpovídá „výslednému produktu“. Možná, že tomu bude naopak. S jistotou však můžeme konstatovat, že studenti do značné míry odráží nastavení školy. A my – učitelé – taktéž (ne)prispíváme k výchově budoucí generace a jejího vnímání světa. Předkládaná diplomová práce tak může být i neobvyklou reflexí zmiňovaných dvou gymnázií a jejich pedagogů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU GENDER

Vzhledem k tomu, že se oborové zaměření diplomové práce značně prolíná s bakalářskou prací, rozhodli jsme se vymezení základního termínu gender uchopit možná poněkud netradičně. Nejprve si musíme uvědomit, nakolik je problematika genderu spjata s mnoha vědními disciplínami. „*Feminismus, emancipaci ženy a gender studies neboli rodová studia není možné ani ztotožnit, ani zcela oddělit. Tyto obory se vyvíjely v návaznosti na proces získávání poznatků o postavení ženy ve společnosti v nejrůznějších speciálních vědách, konkrétně v antropologii, etnografii, sociologii, somatologii, psychologii, sociální psychologii, ekonomii, historii, v dějinách umění, estetice i některých dalších oborech.*“¹ Byla by velká škoda nevyužít tuto multidisciplinaritu k osvětlení stěžejního pojmu gender. Ona netradičnost bude spočívat také ve snaze dohledat a využít zdroje jak české, tak i americké a ruské odborné literatury. Díky zahraničním zdrojům získáme širší náhled na tuto problematiku.

Počátek genderové problematiky je neodmyslitelně spjat s feministickým hnutím v Americe (přelom 19. a 20. století). Zásadní zlom však nastává až při tzv. druhé vlně feminismu. „*Je již poměrně známo, že v důsledku společenského pohybu od 60. let se v západní společnosti a kultuře diferencují pocity a postoje sociální identity se všemi důsledky sociálními, politickými, kulturními, ale i teoretickými a filosofickými. Součástí této diferenciací se přirozeně stalo ženské hnutí a feminismus tzv. druhé (a dnes třetí) vlny; součástí společenské i teoretické reflexe se stala feministická dekonstrukce a feministická teorie, která vyvinula analytickou kategorii gender – rodu.*“²

Z krátkého úvodu je patrné, že gender je poměrně „mladý“ termín, obzvlášť v České republice. To podtrhuje i následný zpožděný vývoj v evropské kultuře. „*Pojem gender se u nás začal šířeti používat v 90. letech minulého století.*“³ Odborná literatura se však rozchází v tvrzení, kdo jako první tento termín použil a umožnil mu tak vstup do světa vědy. Český kulturolog a antropolog Václav Soukup je přesvědčen, že „*na uvedení pojmu gender*

¹ *Společnost žen a mužů z aspektu gender: [sborník studií vzniklých na základě semináře Společnost, ženy a muži z aspektu gender pořádaného Nadací Open Society Fund Praha].* Praha: Open Society Fund, 1999. ISBN 80-238-4770-8, s. 9.

² Tamtéž, s. 6.

³ *Co je to gender?* [online]. Praha [cit. 2020-11-27]. Dostupné z: <http://www.cavi.cz/gender.html>.

do společenských věd má velkou zásluhu americký psychoanalytik Robert Jesse Stoller, který ve své knize *Pohlaví a gender* (1968) oddělil biologickou kategorii pohlaví od kulturně konstruované kategorie gender.⁴ Marshall ve svém sociologickém slovníku toto prvenství přisuzuje britské feministce a socioložce Ann Oakleyové. Pro nás je však dostačující spojitost s druhou feministickou vlnou odkazující na počátek šedesátých let 20. století.

Dříve, než se pustíme do bližší charakteristiky genderu pomocí dvou genderových teorií, pojďme si přiblížit etymologii samotného slova. Výraz gender má původ v řečtině. „Slovo gender znamená v řečtině rod. Z řečtiny byl tento pojem přejet do celé řady evropských jazyků, a stal se tak jejich nedílnou součástí. V současné době je pojem gender přenášen do češtiny především z angličtiny, která je u nás dnes známější než řečtina.“⁵ Nabízí se otázka, proč tedy místo označení gender nepoužíváme termín rod. Důvodem je pestrost českého jazyka, ve kterém slovo rod nese hned několik významů (pohlaví, rod v gramatice, rodový původ, ...). Proto se výraz gender nepřekládá a používá se původní název.⁶

1.1 Pojetí genderu z hlediska biologického a sociologického (esencialismus a konstruktivismus)

„Gender is, above all, a matter of the social relations within which individuals and groups act. Enduring or widespread patterns among social relations are what social theory calls structures. In this sense, gender must be understood as a social structure. It is not an expression of biology, nor a fixed dichotomy in human life or character. It is a pattern in our social arrangements, and in the everyday activities or practices which those arrangements govern. Gender is a social structure, but of a particular kind. Gender involves a specific relationship with bodies.“⁷

⁴ SOUKUP, V. (2012): *Mužství a ženství v perspektivě feministické antropologie*. *Anthropologia integra*, 3(2), 37-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/AI2012-2-37>.

⁵ *Společnost žen a mužů z aspektu gender: [sborník studií vzniklých na základě semináře Společnost, ženy a muži z aspektu gender pořádaného Nadací Open Society Fund Praha]*. Praha: Open Society Fund, 1999. ISBN 80-238-4770-8, s. 9.

⁶ Tamtéž, s. 9–10.

⁷ CONNELL, Raewyn. *Gender: In World Perspective*. 2nd ed. Cambridge: Polity Press, 2009. ISBN 9-78-074564-567-4, s. 10.

Překlad autorky práce: Gender je ze všeho nejvíc záležitostí společenských vztahů, v rámci kterých konají jednotlivci a skupiny. Trvalé a všeobecně přijímané vzorce společenských vztahů jsou tím, co humanitní teorie nazývá strukturami. V tomto smyslu tak musí být gender nahlížen a chápán jako společenský vzorec. Není to ani projev biologie, ani neměnné dichotomie lidského života či charakteru. Je to vzorec platný v podmínkách naší společnosti a v každodenních činnostech, které se v těchto podmínkách odehrávají. Gender sice je sociální strukturou, nicméně je jedinečnou sociální strukturou. Zahrnuje totiž specifický vztah s tělem.

„Гендер — совокупность социальных и культурных норм и ожиданий в отношении мужчин и женщин; социально формируемые характеристики мужественности и женственности.“⁸

Výše uvedené citace nám představují současné pojetí genderu, definující gender jako sociální konstrukt, jenž je proměnlivý ve vztahu k dané kultuře a společnosti. Tomuto – nyní dominantnímu – paradigmatu předcházely jiné genderové teorie odlišující se právě koncepcí genderu. Věda jako taková se neustále vyvíjí, a to i zásluhou soupeřících paradigmat. Paradigma *„je určitý model myšlení, který řídí vědce volbu relevantního výzkumného problému, metod vhodných pro jeho zkoumání a způsobu jeho vysvětlení.“⁹* Pro konkrétní dobu je pak charakteristický jeden převládající model myšlení. V naší práci se zaměříme na základní dva přístupy vycházející ze sociologických poznatků – esencialismus a konstruktivismus.

Sociologie, jako věda v nejširším slova smyslu, si klade za cíl popsat fungování lidských kultur a společností. Zaměřuje se na jednotlivé společenské jevy, struktury a vzájemné vztahy, které zapříčiňují funkčnost celého systému. Bylo jen otázkou času, kdy se gender jako společenský jev ovlivňující chod celé společnosti stane předmětem sociologického zkoumání.

Náš dějinný exkurz započneme v období 40.–60. let minulého století, pro které byl stěžejní esencialistický přístup, který mimořádnou měrou ovlivnil výzkum v genderové problematice. V esencialistickém pojetí společnost představovala *„stabilní, uspořádaný systém, jehož členové ve své většině sdílejí též soubor hodnot, přesvědčení a očekávání, tj. sdílejí určitý společenský konsensus.“¹⁰* Jednotlivé struktury společnosti plní svůj úkol a podílí se tak na zachování společenské rovnováhy. Důležité je také pojetí změny založené na pozvolném evolučním vývoji.¹¹ Podstata muže a ženy pramení z *„lidské přirozenosti, která je dána biologicky.“¹²* Esencialismus tedy vychází z neměnných biologických

⁸ ЗДРАВОМЫСЛОВА, Елена Андреевна а Анна Адриановна ТЁМКИНА. *12 лекций по гендерной социологии: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Европейский университет, 2015. ISBN 978-5-94380-196-9, s. 52.

Překlad autorky práce: Gender – souhrn společenských a kulturních norem a očekávání ve vztahu mužů a žen; společensky formované charakteristiky mužství a ženství.

⁹ RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži а společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2, s. 22.

¹⁰ Tamtéž, s. 23.

¹¹ Tamtéž, s. 22–30.

¹² *Gender, rovné příležitosti, výzkum: gender v sociologii* [online]. 2000 [cit. 2020-11-28]. ISSN 1805-7632. Dostupné z: https://www.genderonline.cz/incpdfs/inf-200004-0000_10_003.pdf.

predispozic. Na základě tělesných odlišností muže a ženy došlo ke vzniku rozdílných genderových rolí (teorie člověka–lovce), přičemž mužské pohlaví je vnímáno jako silnější. To vedlo k hierarchizaci společnosti, jež vyústila v genderovou nerovnost.

Biologický determinismus neboli krajní forma esencialismu ukazuje na skutečnost, že protikladné role mužů a žen jsou produktem přírody. Tím pádem je nelze nijak změnit, ba co více, jakákoliv snaha o jejich změnu může zapříčinit dysfunkčnost celého systému. „Dnes se ukazuje, že takové argumenty sloužily především k udržení statu quo dané společnosti.“¹³ Esencialismus na základě pohlaví ospravedlňoval nerovnost a diskriminaci, jelikož nepřipouštěl možnost jakékoliv změny. Obhajování stávajícího a neměnného postavení muže a ženy se ukázalo jako hlavní slabinou celé esencialistické koncepce. I přesto jsou esencialistické myšlenky pro následný vývoj v oblasti genderu přínosné.

Závěrem se pokusme shrnout nejdůležitější rysy esencialismu. Výchozím bodem je biologické hledisko, kterému je podřízeno vše. Esencialismus pohlíží „na genderové rozdíly jako na přirozené jevy, odvozené z lidských biologických daností. Chápou-li však maskulinitu a feminitu jako přirozenou, stírají tak rozdíl mezi genderem a pohlavím a naznačují, že jde o neměnný stav věcí.“¹⁴ Později se k nutnosti rozlišování pojmů gender a pohlaví vrátíme. Existence prvotních myšlenek esencialismu je důležitá už jen z toho důvodu, že podnítila zájem o hlubší zkoumání genderové problematiky.

„Esencialistické modely tedy představují gender jako fundamentální vlastnosti, které jsou trvalé a v zásadě odlučitelné od sociopolitického kontextu života.“¹⁵ Dnes již víme, že tato koncepce je překonaná. Je pochopitelné, že na počátku zkoumání bylo pohlaví, tedy biologická kategorie, bráno jako důvod sociálního rozlišování mezi rody. Pohlaví představovalo a stále představuje výchozí bod. Tím to ale nekončí. „Je pravda, že každá společnost vychází z biologického pohlaví jako ze základního kritéria, ale za tímto výchozím bodem už se žádné dvě kultury zcela neshodnou na tom, co odlišuje jeden gender od druhého.“¹⁶ Jistě, bylo by snazší vnímat pohlaví a gender jako tutéž kategorii. Rozlišování

¹³ Gender, rovné příležitosti, výzkum: gender v sociologii [online]. 2000 [cit. 2020-11-28]. ISSN 1805-7632. Dostupné z: https://www.genderonline.cz/incpdfs/inf-200004-0000_10_003.pdf.

¹⁴ RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2, s. 24.

¹⁵ *Společnost žen a mužů z aspektu gender: [sborník studií vzniklých na základě semináře Společnost, ženy a muži z aspektu gender pořádaného Nadací Open Society Fund Praha]*. Praha: Open Society Fund, 1999. ISBN 80-238-4770-8, s. 78.

¹⁶ OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Autor úvodu Marie ČERMÁKOVÁ. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-7178-403-6, s. 121.

by se tím značně usnadnilo. Oakleyová přiznává, že sám selský rozum nám „naznačuje, že jde jen o dva způsoby pohledu na tutéž věc a že člověk, který patří, řekněme, k ženskému pohlaví, bude automaticky patřit k odpovídajícímu ženskému genderu.“¹⁷ Ve skutečnosti tomu tak není, což nám ukáže druhý, konstruktivistický přístup.

Následující období (především 80. léta 20. století) přináší nové výzkumy, na jejichž základě dochází k vyvrácení biologických predispozic genderu. Za zmínku stojí alespoň terénní výzkum americké antropoložky Margaret Meadové (kniha *Mužství a ženství: studie pohlaví v měnícím se světě*; 1949), kterým „anticipovala velké téma feministické antropologie – studium vztahu mezi pohlavím jako biologickou kategorií a genderem reprezentujícím uměle vytvořenou kulturní konstrukci.“¹⁸ Kritika esencialistické koncepce se však datuje již od 60. let 20. století. Na ukázkou uveďme výrok Lyndy Birkeové: „Zaměření buď na biologický, nebo sociální aspekt znamená přinejlepším to, že bude řečena pouze polovina pravdy.“¹⁹ Paradigma vnímající gender z pohledu biologického bylo vystřídáno konstruktivismem, který nahlíží na gender z hlediska sociokulturního. Proběhla tzv. paradigmatická revoluce. „To znamená, že členové vědecké obce odmítnou dominantní paradigma ve prospěch paradigmatu konkurenčního, které je k vysvětlení aktuálního pozorovaného stavu zkoumaného předmětu vhodnější.“²⁰

Podle konstruktivistického přístupu „je gender společensky konstruován, tj. že rozdíly mezi muži a ženami jsou vytvářeny spíše prostřednictvím sociální zkušenosti než biologicky.“²¹ Došlo tak k velkému posunu v chápání genderu. Z neměnné kategorie se stává kategorií tvárnou.

Bylo potřeba jasně vymezit chápání dvou pojmů – pohlaví a gender. Výzkum ukázal, že oba pojmy nejsou dichotomické (binární), tj. dvojčlenné (např. muž nebo žena). Když mluvíme o pohlaví, můžeme mínit hormonální pohlaví, chromozomální pohlaví, genitální

¹⁷ OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Autor úvodu Marie ČERMÁKOVÁ. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-7178-403-6, s. 121.

¹⁸ Soukup, V. (2012): *Mužství a ženství v perspektivě feministické antropologie*. *Anthropologia integra*, 3(2), 37-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/AI2012-2-37>.

¹⁹ RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2, s. 90.

²⁰ Tamtéž, s. 28.

²¹ *Gender, rovné příležitosti, výzkum: gender v sociologii* [online]. 2000 [cit. 2020-11-28]. ISSN 1805-7632. Dostupné z: https://www.genderonline.cz/incpdfs/inf-200004-0000_10_003.pdf.

pohlaví atd. Podobně je tomu i u genderu. Pod tímto pojmem se skrývá několik charakteristik (chování, postoje či společenská očekávání), nikoliv jen dvě části.²²

Dříve, než se blíže podíváme na charakteristiku těchto výrazů, je nutné zdůraznit jednu věc. Konstruktivismus neodmítá vliv biologických činitelů, spíše klade důraz na vzájemnou interakci obou faktorů. Toto tvrzení můžeme podtrhnout následující citací Oakleyové: „*Být mužem nebo ženou, chlapcem nebo dívkou, je stejně záležitostí oblečení, gestikulace, povolání, sociální sítě a osobnosti jako záležitostí podoby genitálií.*“²³

Vraťme se ale zpět k nutnému rozlišení mezi pohlavím a genderem. Pohlaví je „*biologická kategorie vymezující fyziologické rozdíly mezi muži a ženami, zejména rozdíly týkající se pohlavních orgánů a reprodukčních dispozic.*“²⁴ Biologické pohlaví představuje jakousi stálost, zatímco gender je proměnlivý. Tyto dva pojmy však od sebe nelze jednoznačně oddělit. Jedna kategorie počítá s tou druhou a naopak. „*Lidské pohlaví jako biologická danost (být mužem či ženou) tu slouží jako základ, na němž lidé konstruují společenskou kategorii zvanou gender (maskulinitu či feminitu).*“²⁵ Nejde tu tedy o věčný boj přirozeného a kulturního, kdy jeden princip má zvítězit nad druhým. Právě naopak bychom se měli snažit odhalit jejich vzájemnou důležitost. „*Kulturní a přirozené, sociální a biologické jsou na tom podobně. Ač jsou v určité perspektivě oddělitelné, tvoří jeden celek, a tak jsou zároveň neoddělitelné.*“²⁶ Nicméně v akademických debatách stále zůstává nezodpověditelná otázka, zda a do jaké míry biologické faktory předurčují naše vlastnosti.

1.2 Vymezení souvisejících termínů

Vzhledem k tomu, že v současnosti konstruktivistické paradigma stále převládá, budeme z něho vycházet i v naší práci. Chápání genderu jako sociálního konstruktů přináší nové oblasti bádání, na které je třeba se zaměřit. V této podkapitole si charakterizujeme některé související pojmy (např. genderová socializace, genderová role, genderová identita, ...).

²² RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2, s. 73.

²³ OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Autor úvodu Marie ČERMÁKOVÁ. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-7178-403-6, s. 121.

²⁴ *One hundred words for equality: a glossary of terms on equality between women and men*. Lanham, MD: Bernan Associates [distributor], 1998. Equal opportunities and family policy. ISBN 92-828-2627-9.

²⁵ RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2, s. 20.

²⁶ FAFEJTA, Martin. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Ve Věrovanech: Jan Piszkiwicz, 2004. ISBN 80-867-6806-6, s. 23.

Richard Lippa ve své knize *Pohlaví: příroda a výchova* uvádí, že „*gender se projevuje dvěma způsoby: jako rozdíly mezi muži a ženami a jako individuální rozdíly v maskulinitě a feminitě v rámci obou pohlaví.*“²⁷ Téma diplomové práce bylo uvedeno dosti obšírně z toho důvodu, že zprvu nebylo jasné, na které oblasti genderu se budeme blíže zaměřovat. Z výše uvedené definice dokážeme rozklíčovat dvě oblasti, bez kterých by popis genderu nebyl úplný. Jsou to oblasti gender a osobnost člověka, gender a společnost. Při tvorbě obsahu jsme se nejprve chtěli zaměřovat na tyto celky odděleně, následně však bylo patrné, nakolik jsou tyto dvě oblasti provázané. I proto jsme usoudili, že oba celky spojíme do jedné podkapitoly, na základě které vymezíme související termíny. Samostatně se pak budeme věnovat poslední a nejdůležitější oblasti (gender a školství).

„*Sociální psycholožky Kay Deauxová a Brenda Majorová (1987) uvedly, že hrajeme své role mužů a žen v závislosti na svém vlastním pojetí genderu (sebe-schémat a sebe-systémů), na očekávání ostatních (genderových stereotypů) a na okolnostech, v nichž se právě nacházíme.*“²⁸ Začneme tedy nejprve u jednotlivce. Každý člověk se rodí do již dané reality, určitého sociálního světa, který ho chtě nechtě v prvotní etapě života ovlivňuje. Již v prenatálním stadiu se dítě setkává s genderovými znaky. Příkladem může být volba barev odvíjející se od pohlaví daného dítěte. Růžová barva pro dívky, modrá pro chlapce. Dítě se tak rodí do předem připraveného světa, v němž zaujímá své místo. „*Je nám dána genderová role – mužská nebo ženská, aniž by se nás kdokoli ptal, jestli jsme s ní spokojeni.*“²⁹

Renzetti a Curran definují **genderové role** jako „*společenské role předepisované členům společnosti na základě jejich pohlaví.*“³⁰ Nesmíme zapomínat na skutečnost, že genderové role se mohou během života jedince měnit. Jak vyplývá z tvrzení ředitelky ILO Sophii Kistling: „*гендерные роли и обязанности меняются с течением времени и могут сильно отличаться в зависимости от этнической и религиозной принадлежности, экономического класса и возраста.*“³¹

²⁷ LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009, 432 s. Galileo, sv. 23. ISBN 978-80-200-1719-2, s. 168.

²⁸ Tamtéž, s. 169.

²⁹ FAFEJTA, Martin. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Ve Věrovanech: Jan Piszkiwicz, 2004. ISBN 80-867-6806-6, s. 31.

³⁰ RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2, s. 58.

³¹ *Гендерный подход в противодействии ВИЧ/СПИДу на рабочем месте*. Москва: МОТ (Международная организация труда), 2011. ISBN 978-92-2-425162-7, s. 5.

Obyčejné sdělení „je to holčička/je to kluk“ v sobě nenese jen pouhé konstatování faktu, je v něm ukryto mnohem více. Jedná se o jakýsi návod, jak dítě vychovávat a jak k němu mají ostatní přistupovat.³² Kategorii mužství nebo ženství považujeme za neměnný biologický fakt. „*Snaha postavit se proti tomuto faktu je snahou postavit se přirozenosti. Pohlaví je nepochybné a nezpochybnitelné. Nestavíme jej (nekonstruujeme ho), ale stavíme na něm. Z hlediska sociologie tomu tak není. Sociologie se snaží nepochybné (pohlaví) oddělit od zpochybnitelného (genderu).*“³³ Jak už jsme upozorňovali v předešlé kapitole, biologické a kulturní faktory jdou ruku v ruce. Prvotní diferenciaci pohlavní identity určují biologické faktory. Následně však vedení přebírá výchovný program.³⁴

Tím se dostáváme k druhému podstatnému pojmu – **genderové identitě**. Genderová identita a genderová role jsou vzájemně propojené. „*Genderová identita (cítit se jako muž, nebo cítit se jako žena) je základní dominantou genderové role (žít jako muž, nebo jako žena).*“³⁵ Zjednodušeně bychom mohli říct, že genderová identita tvoří vnitřní prožívání jedince, jeho já. Nesmíme zapomenout, že vědomí vlastní identity (ať pohlavní, tak genderové) je z psychologického hlediska nezbytnou kategorií pro kvalitní život jedince. „*Stoller mluví o „genderové identitě“ a Money a Hampsonovi o „psychosexuální orientaci“, jde však o totéž – o pozici jedince, že patří k jedné ze skupin, k mužům nebo k ženám.*“³⁶ Genderová role pak zahrnuje vnější charakteristiky, tedy to, jak se jedinec chová, obléká, gestikuluje, myslí atd. Opět je nutné připomenout závěry nejnovějších výzkumů, které „*poukazují na to, že biologické a tělesné pohlaví na jedné straně a psychosexuální pohlavní identita na straně druhé se nemusí nutně překrývat. Potvrzením je také existence transsexuálů: jedinců, jejichž tělesné pohlaví neodpovídá jejich pohlaví psychickému.*“³⁷

Barbara Bank ve svém výroku zdůrazňuje, že identita jedince se utváří až postupem času v závislosti na každém jedinci. „*When a person assumed or aspired to a particular*

Překlad autorky práce: Genderové role a z nich vyplývající povinnosti se v průběhu času mění a mohou se značně lišit v závislosti na etnickém původu, náboženském vyznání, ekonomické třídě a věku.

³² FAFEJTA, Martin. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Ve Věrovanech: Jan Piszkiwicz, 2004. ISBN 80-867-6806-6, s. 31–33.

³³ Tamtéž, s. 32.

³⁴ KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X, s. 22–23.

³⁵ OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Autor úvodu Marie ČERMÁKOVÁ. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-7178-403-6, s. 126.

³⁶ Tamtéž, s. 122.

³⁷ KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X, s. 23.

social identity, that person had to learn the appropriate norms, preferably to internalize them as self-expectations, and to use those norms as a guide for his or her behaviors. This process of role learning, known as socialization, sometimes took a long period of time, and some people learned their roles better than others.“³⁸ Platí pravidlo, že „ženami a muži se nerodíme, ale stáváme se jimi.“³⁹ Jinými slovy je kladen důraz na socializaci, jejímž prostřednictvím se seznamuje s pohlavně-genderovým systémem dané společnosti. „V rámci procesu socializace se jedinci seznamují se společenskou představou ženskosti (femininity) a mužnosti (maskulinity), vztahují se k ní a budují svoji genderovou identitu.“⁴⁰

Socializaci bychom mohli definovat jako celoživotní proces začleňování jedince do společnosti. Jejím úkolem je obeznámit jedince s normami, jazykem, hodnotami a zvyky dané společnosti.⁴¹ Úkolem socializace je vytvořit člověka, který se orientuje ve své vlastní kultuře. S tím souvisí i genderová problematika. Výzkumy ukazují, že již dvouleté dítě si je vědomo vlastního genderu. Učení se genderu začíná od narození dítěte a probíhá jak formou vědomého úsilí (např. forma odměn a trestů), tak i formou jemných signálů.⁴²

Stejně jako se učíme naší kultuře, se v rámci genderové socializace učíme, co to obnáší být mužem a ženou. „V průběhu genderové socializace dochází k vědomému formování dítěte, kdy se rodiče, vyučující, sourozenci, vrstevníci, zkrátka všechny osoby vyskytující se v okolí dítěte snaží předat informaci, jak se chová správný chlapec a jak správná dívka, ale to, co z nás dělá ženy nebo muže, není jen vědomá snaha těch, kdo vychovávají. Dítě se učí z celé kultury, vidí, jak jsou zobrazováni muži a ženy v médiích, jak se k sobě chovají rodiče,

³⁸ BANK, Barbara J. *Gender and higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2011. ISBN 978-0-8018-9782-5, s. 2.

Překlad autorky práce: Osoba s předpokládanou či aspirovanou (vytouženou, ještě nedosaženou) sociální identitou se musí naučit vhodným normám, nejlépe si je zvnitřní v podobě svých sebeočekávání a používá tyto normy jako mantinely pro své chování. Tento proces učení se rolím, známý jako socializace, někdy trvá delší dobu a někteří lidé se své role naučí plnit lépe než ostatní.

³⁹ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0, s. 10.

⁴⁰ SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903-3312-5, s. 10.

⁴¹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8303-X, s. 548.

⁴² RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2, s. 93.

kdo z rodičů má jakou funkci v rodině a na veřejnosti, jak se chovají a jaké pozice zastávají muži a ženy mimo rodinu.“⁴³

Důležitou funkci v rámci socializace tvoří **genderové stereotypy**. V nejširším slova smyslu se pod pojmem stereotyp skrývá ustálený popis konkrétní společenské skupiny. I když v dnešní společnosti tento termín vyvolává spíše negativní konotaci, stereotypy mohou být jak negativní, tak i pozitivní. Stereotypní vnímání se dotýká i skupin mužů a žen.⁴⁴ Mohli bychom říct, že je to jedna z nejvíce diskutovaných rovin feministického hnutí. Golombok a Fivush na základě obecné formulace stereotypů definují genderové stereotypy takto: „*Stereotypes are organized sets of beliefs about characteristics of all members of a particular group. A gender stereotype, then, is defined as a set of beliefs about what is means to be female or male. Gender stereotypes include information about physical appearance, attitudes and interests, psychological traits, social relations, and occupations.*“⁴⁵ Díky genderovým stereotypům vznikla univerzálně platná ideální představa muže a ženy mající bipolární povahu. Předpokládáme tedy, že muž nemá žádné ženské rysy a naopak. V reálném případě je to však jinak. „*Gender je podíl maskulinity a femininity u dané osoby a je zřejmé, že u mnoha lidí jsou přítomny obě tyto kvality. U normálního muže převažuje maskulinita, u normální ženy femininita.*“⁴⁶ Muži a ženy se tak často vymykají stereotypní představě. Bohužel ani tento fakt nezaručí, že ke každému budeme přistupovat individuálně a vyhneme se tak genderově stereotypnímu jednání.

Hlavním rysem genderových stereotypů je snazší a rychlejší orientace ve společnosti. Automaticky předpokládáme, že muži mají být „*silní, dominantní, racionální, aktivní, se zájmem o pracovní uplatnění a se spíše živitelskou a ochrannou úlohou v rodině. Naopak ženy mají být podle těchto očekávání fyzicky atraktivní, emocionální, spíše pasivní, pečující*

⁴³ SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903-3312-5, s. 27.

⁴⁴ RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2, s. 20-21.

⁴⁵ GOLOMBOK, Susan a Robyn FIVUSH. *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. ISBN 0-521-40862-8, s. 17.

Překlad autorky práce: Stereotypy jsou uspořádané soubory názorů (přesvědčení) o charakteristikách všech členů konkrétní skupiny. Genderový stereotyp pak je definován jako soubor názorů o tom, co to znamená být ženský nebo mužský. Genderové stereotypy zahrnují informace o fyzickém vzhledu, postojích a zájmech, duševních vlastnostech, společenských vztazích a zájmech.

⁴⁶ OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Autor úvodu Marie ČERMÁKOVÁ. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-7178-403-6, s. 122.

*a orientované na rodinu.*⁴⁷ Toto rozlišování probíhá jak na individuální komunikační úrovni, tak i na strukturální úrovni společnosti. Krásným příkladem může být metaforické srovnání společnosti a jazyka. Jazyk představuje ucelený systém. Pokud tento systém chceme používat a porozumět mu, musíme se seznámit se základními pravidly jeho fungování – gramatikou.⁴⁸ Podobně je to i s naší společností. „*Člověk bez společnosti by nebyl člověkem.*“⁴⁹ Jedinec si postupem času vytváří svou identitu a snaží se stát plnohodnotným členem společnosti. Musí se však naučit základní předpisy, které jsou ve společnosti zakotveny v institucích (rodina, škola, politika, ...). Ať chce nebo ne, genderové stereotypy ovlivňují jeho myšlení a jednání. „*Řada výzkumů ukázala, že naučené a zažité stereotypy, a genderové stereotypy jsou pravděpodobně ty nejzakotvenější a nejzažitéjší, které vůbec máme, mohou začít (tedy mohou být spuštěny) nenápadnými podněty, jichž si vůbec nemusíme být vědomi.*“⁵⁰

Genderové stereotypy tak ve své podstatě podtrhují úlohu genderu jakožto organizačního principu. Na jedné straně tak gender usnadňuje organizaci společnosti, na straně druhé pak omezuje uplatnění jednotlivce, jelikož vytváří hierarchický systém zvyhodňování jednoho pohlaví.

Vraťme se ale zpět ke genderovým stereotypům jakožto klíčovému termínu této práce. Již víme, co genderové stereotypy představují. Nyní se blíže podíváme na to, jaké mají důsledky. Genderové stereotypy naše chování ovlivňují třemi způsoby.

Zprvce se podle genderových stereotypů snažíme chovat. Pokud bychom chtěli najít nějaké obecné pravidlo, které v nás probouzí stereotypní jednání, musíme se podívat na závěry odborníků. Velmi dobře to shrnuje Richard Lippa ve své publikaci *Pohlaví: příroda a výchova*. Ono hledané obecné pravidlo zní tak, „*že ženy i muži se mnohem více přizpůsobují genderovým stereotypům, když je pozoruje někdo jiný a když komunikují s atraktivním jedincem opačného pohlaví.*“⁵¹ Jasným příkladem může být žena v nesnázích snažící se vyměnit píchnuté kolo u auta. Muž má možnost projevit maskulinní roli před zraky

⁴⁷ SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903-3312-5, s. 10.

⁴⁸ FAFEJTA, Martin. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Ve Věrovech: Jan Piszkiwicz, 2004. ISBN 80-867-6806-6, s. 14.

⁴⁹ Tamtéž, s. 14.

⁵⁰ LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009, 432 s. Galileo, sv. 23. ISBN 978-80-200-1719-2, s. 254.

⁵¹ Tamtéž, s. 254.

opačného pohlaví. Tento stereotyp lze potvrdit i vlastní zkušeností mnohých žen navštěvujících autoškolu. V průběhu jednotlivých kurzů by si ženy měly vyzkoušet vyměnit píchlé kolo. Mnohdy k tomu však nedojde, jelikož instruktor zastává názor, že je to zbytečnost. Ženám přece stačí se pěkně usmát.

Druhý způsob, jak genderové stereotypy ovlivňují naše jednání, můžeme označit jako sebenaplnující se proroctví nebo potvrzení chování. Pod tímto pojmem se skrývá ovlivňování ostatních tak, aby také jednali podle genderových stereotypů. Svůj názor, přesvědčení přenesu na druhého. Zde si uvedeme příklad ze školského prostředí. Učitelka maturitního semináře deskriptivní geometrie usoudí, že Jana v jejím předmětu není dobrá. Postupně své přesvědčení prostřednictvím jednání a slov přenesu na Janu. Jana začne své matematické schopnosti zpochybňovat natolik, že se její výsledky v daném předmětu rapidně zhorší. Učitelka si tím potvrdí svůj původní úsudek. Neuvědomuje si však, že ke zhoršení prospěchu přispěla svým vlastním jednáním. Sama vyučující tak mohla zastávat stereotyp, že ženy nejsou dobré v matematice. Matematika je přece dominantou mužů a nějaká studentka nesmí narušit tento genderový stereotyp. Vybočování z klasického vzorce pak bývá společností vnímáno dosti negativně. „*Například muži, kteří se rozhodnou zůstat v domácnosti, jsou chápáni jako slaboši, pod pantoflem a neschopní. ... Je potom vůbec překvapivé, že většina mužů dospěje k maskulinnímu a většina žen k femininnímu chování?*“⁵²

Třetí způsob představuje jev nazývaný se hrozba stereotypů. „*Když se stereotypy týkají schopností daného pohlaví („ženy nejsou dobré v matematice“, „muži nejsou schopni vychovávat dítě“), mohou zhoršovat výkon individuálních mužů a žen.*“⁵³ Je více než pochopitelné, že pod nátlakem může dojít až ke „zničení“ našich schopností. Příkladem může být tzv. symbolická osoba. Představme si jedinou ženu, jež byla zvolena do pozice místopředsedkyně Ústavního soudu. V tom okamžiku se stává symbolem zastupující ženy. Jak se asi bude tato žena cítit? Jistě musí vnímat tlak společnosti, očekávání ostatních soudců, ale také vnitřní obavy, úzkost a strach, zda danou situaci zvládne. Obavy pak mohou zapříčinit selhání v dané situaci a zhoršení individuálních schopností jedince.⁵⁴

⁵² LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009, 432 s. Galileo, sv. 23. ISBN 978-80-200-1719-2, s. 257–258.

⁵³ Tamtéž, s. 258.

⁵⁴ Tamtéž, s. 252–259.

2 GENDER A ŠKOLSTVÍ

„*Education plays a critical role in the shaping of gender identity and gender relations.*“⁵⁵ Jak už napovídá úvodní citace, předmětem této kapitoly bude škola jako jedna z klíčových vzdělávacích institucí působících v rámci genderové socializace. Blíže se podíváme na pojem instituce a rozebereme jednotlivé funkce školy.

„*Образование – важнейший институт социализации вообще и гендерной социализации в частности. В образовательных учреждениях учащиеся получают разнообразные уроки гендерных отношений*“⁵⁶ Popíšeme si nejdůležitější nástroje genderové socializace (kurikulum formální a neformální), prostřednictvím nichž dochází k potvrzení nebo vyvracení genderových stereotypních představ dané společnosti. Podrobněji charakterizujeme vybrané kurikulární dokumenty a nahlédneme do oblasti pedagogické komunikace.

2.1 Škola – klíčová instituce

Jak jsme již uvedli v úvodním odstavci, škola představuje nepostradatelnou instituci jak pro jedince, tak pro společnost. Než však přejdeme k podrobnější charakteristice funkcí školy, podívejme se na samotný pojem instituce, přičemž tento termín uchopíme v co nejširším slova smyslu. Instituce není „*konkrétní budova či úřad. Institucí není škola, ale školství se vším, co je s ním spojeno: povinná školní docházka, učební metody, představy, co se má dítě ve škole naučit, role žáka, učitele, ale i role rodiče žáka, zásady, kterými se mají všichni řídit, podle kterých se mají navzájem chovat atd. Institucí je manželství a rodičovství, ale i způsob slavení Vánoc.*“⁵⁷ Instituce reprezentují jakýsi srozumitelný návod, jak jednat. Vymežují hranice našeho jednání. Díky nim se dokážeme zorientovat v konkrétní situaci, víme, co máme očekávat a jak se máme cítit. „*Instituce spoluformují naše pocity, emoce,*

⁵⁵ ATTHILL, Catherine a Jyotsna JHA. *The gender - responsive school: an action guide*. London: Commonwealth Secretariat, 2009. ISBN 978-1-84929-004-3, s. 7.

Překlad autorky práce: Vzdělání hraje zásadní roli při formování genderové identity a genderových vztahů.

⁵⁶ ПАВЛОВИЧ, О. Н. *Гендерная социализация в образовании: Тематический библиографический список* [online]. Минск, 2018 [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: <https://lib.bspu.by/index.php/resursy/ukazateli/2018>. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, s. 3.

Překlad autorky práce: Vzdělání je obecně nejdůležitější institucí socializace, zejména pak genderové socializace. Ve vzdělávacích institucích studenti získávají celou řadu rozmanitých lekcí o genderových vztazích.

⁵⁷ FAFEJTA, Martin. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Ve Věrovanech: Jan Piszkiwicz, 2004. ISBN 80-867-6806-6, s. 20.

prožitky. Říkají nám, co si máme o dané situaci myslet – takto spoluformují i naše vědění o světě. A říkají nám i to, co si máme myslet sami o sobě.“⁵⁸

Pokusme se nyní odhalit, proč je pro nás tato instituce tolik významná a z jakého důvodu jí v této práci patří prvenství. V první řadě škola usiluje o výchovu a vzdělání jedinců. Tím to však nekončí. Mimo tyto dva převládající cíle můžeme nalézt i druhotné, neméně důležité funkce školy. Jsou to funkce ochranná, prognostická a selektivní.⁵⁹ U ochranné funkce je třeba upozornit, že nepůsobí jen směrem k dítěti ve smyslu škola jako bezpečný prostor, ale působí i opačným směrem, tedy směrem ke společnosti. „*Oddělením dětí, které dosud nejsou plně socializované, od společnosti dochází k ochraně před vlivem nové generace, která si ještě plně neosvojila normy a hodnoty, jimiž se společnost řídí, a proto je může ničit.*“⁶⁰ Prognostická a selektivní funkce usiluje o vytváření představ o budoucím směřování studentů a dále je pak na základě těchto představ kategorizovat. V podstatě jde o kariérní nasměrování žáků. Je pochopitelné, že žáci s maturitou budou mít širší pole uplatnění, tím pádem se jim otevrou dveře i do odlišných oblastí společenského života. „*Na uvedené prognostické a selektivní funkci je názorně vidět, jak důležité je postavení školy v současné společnosti a zároveň jak hluboce jsme na škole všichni závislí. Vzdělávací a pracovní dráhy, v kterých nás škola podporuje, jsou přitom genderované.*“⁶¹

Domnívám se, že každý z nás by dokázal vyjmenovat tři typicky ženská/mužská povolání. Tento fakt je výsledkem naší úspěšné genderové socializace. Stačí se podívat na statistická data. Pro srovnání využijeme nejnovější data Českého statistického úřadu (Zaostřeno na ženy a muže 2020)⁶² a starší data pocházející z Ministerstva práce USA (Ženy na pracovišti – data 2004, únor)⁶³. I když srovnáváme dvě odlišné kultury a jiný časový rámeček, dojdeme ke stejnému závěru. Procentuální zastoupení mužů a žen v jednotlivých druzích povolání do značné míry odráží genderové stereotypy. Nebudeme se věnovat úvaze,

⁵⁸ FAFEJTA, Martin. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Ve Věrovech: Jan Piszkiwicz, 2004. ISBN 80-867-6806-6, s. 20.

⁵⁹ SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X, s. 14.

⁶⁰ Tamtéž, s. 14.

⁶¹ Tamtéž, s. 14.

⁶² ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Zaostřeno na ženy a muže 2020* [online]. Praha, 23. 1. 2020 [cit. 2021-01-28]. ISBN 978-80-250-3064-6. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/120583268/30000220.pdf/45d09d6e-670e-4d7f-842d-3f2a5bfc4201?version=1.3>.

⁶³ LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009, 432 s. Galileo, sv. 23. ISBN 978-80-200-1719-2, s. 350.

proč tomu tak je a jaké faktory stojí za tímto rozdělením. Obecně však můžeme shrnout, že „ženy většinou vykonávají zaměstnání, jež se orientují na dimenzi lidí a pečovatelství (např. učitelky, zdravotní sestry, psychologky, pečovatelky), zatímco muži častěji pracují v zaměstnáních zaměřených na dimenzi věcí a techniky (např. farmáři, inženýři, mechanici a počítačová odborníci).“⁶⁴

Všechny výše zmíněné druhotné funkce lze zastřešit jedinou funkcí socializační. Z toho logicky vyplývá, že škola je jedním ze socializačních činitelů podílejících se na utváření sociální bytosti se vším všudy. „Vzhledem k množství času, které děti a mládež ve škole stráví, se tato instituce stává důležitým faktorem pro jejich osobní a sociální vývoj – vyučující mají v životě dětí obvykle roli významných dospělých, často nejvýznamnějších dospělých vedle rodičů. Vrstevníci jsou pak pro děti hlavní referenční skupinou, která je zdrojem zkušeností a ověřování sociálních norem.“⁶⁵ S tím souvisí i genderová socializace, tedy obeznámení žáka s tím, co znamená být mužem a ženou a jaké charakteristiky jim jsou v rámci dané společnosti přisuzovány. „Гендерная социализация в школе – это процесс воздействия системы образования на мальчиков и девочек таким образом, чтобы они усвоили принятые в данной социокультурной сфере гендерные нормы и ценности, модели мужского и женского поведения.“⁶⁶ Podobně jako u ochranné funkce v sobě genderová socializace spojuje dvě linie. Jedna se ubírá k jedinci, jenž je objektem celého procesu, a druhá směřuje ke společnosti jako celku. Společnost usiluje o integritu.⁶⁷

Škola však není jediným prostředníkem předávajícím genderové stereotypy. „Таким образом, средства массовой информации, включая телевидение, радио, школьные учебники, детские книги, журналы, фильмы и многие формы электронной коммуникации, сохраняют и распространяют стереотипы о мужчинах и женщинах.“

⁶⁴ LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009, 432 s. Galileo, sv. 23. ISBN 978-80-200-1719-2, s. 349-350.

⁶⁵ SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903-3312-5, s. 73.

⁶⁶ ПАВЛОВИЧ, О. Н. *Гендерная социализация в образовании: Тематический библиографический список* [online]. Минск, 2018 [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: <https://lib.bspu.by/index.php/resursy/ukazateli/2018>. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, s. 3.

Překlad autorky práce: Genderová socializace ve škole je proces ovlivnění vzdělávacího systému (namířený na chlapce a dívky) takovým způsobem, aby si žáci osvojili genderové normy, hodnoty a modely mužského a ženského chování v daném sociokulturním prostředí.

⁶⁷ SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X, s. 14-15.

Как и в случае со СМИ, семья, школа и центры развлечений также несут ответственность за укрепление гендерных стереотипов.“⁶⁸

V tomto bodě se podle našeho názoru dostáváme k nejpozoruhodnějšímu paradoxu školské instituce, který mimo jiné podnítl obrátit náš zájem k této problematice. Cílem socializace z pohledu společnosti jako celku je vytvořit tradiční/konvenční systém zastávající určité hodnoty a normy. „*To znamená, že škola ze své podstaty má tendenci obhajovat společenský status quo. Škola není otevřena velkým změnám.*“⁶⁹ Toto tradiční pojetí se promítá i do genderového vnímání. Žáci jsou prostřednictvím nástrojů genderové socializace vedeni „*k osvojování spíše tradičních genderových představ a očekávání. ... Škola tedy připravuje žákyně a žáky na jejich vstup do světa, který je – přinejmenším ve své institucionální a symbolické rovině – postaven na tradičním genderovém dělení osob, činností, sfér atd. Škola tak svým působením reprodukuje genderový status quo.*“⁷⁰ Zároveň však v protikladu k tomuto principu konzervatismu stojí tendence obměny. Mladá generace a obecně studenti jsou symbolem společenské změny, to si můžeme potvrdit i pohledem do historie nejen naší země. Škola by měla usilovat a vést studenty k otevřenosti, solidaritě a genderové rovnosti. Je vůbec možné snažit se uvedený paradox skloubit? Odpověď nejspíš získáme praktickou realizací a následným zhodnocením tohoto snažení. Jak dokládá následující citace, gender je neustálé bojiště. „*Gender is a key dimension of personal life, social relations and culture. It is an arena in which we face hard practical issues about justice, identity and even survival. Gender is also a topic on which there is a great deal of prejudice, myth and outright falsehood.*“⁷¹ V posledních několika letech si můžeme povšimnout mírného odklonu od tradičního vnímání genderu. Díky těmto snahám se objevují publikace věnované genderové problematice ve vztahu ke školství. Dokonce se

⁶⁸ ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ. Педагогическое обозрение [online]. Новосибирск, 2013, (1-2 (131-132) [cit. 2021-01-28]. Dostupné z: <http://gcro.nios.ru/system/files/2015/09/184/po-131-132.pdf>.

Překlad autorky práce: Hromadné sdělovací prostředky včetně televize, rádia, školních učebnic, dětských knih, časopisů, filmů a mnoha forem elektronické komunikace zachovávají a rozšiřují stereotypy o mužích a ženách. Kromě médií se na upevňování genderových stereotypů podílí také rodina, škola a centra volného času.

⁶⁹ SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X, s. 14.

⁷⁰ Tamtéž, s. 15.

⁷¹ CONNELL, Raewyn. *Gender: In World Perspective*. 2nd ed. Cambridge: Polity Press, 2009. ISBN 9-78-074564-567-4, preface.

Překlad autorky práce: Gender je klíčovou dimenzí osobního života, společenských vztahů a kultury. Je to bojiště, v němž čelíme obtížným, praktickým otázkám o spravedlnosti, identitě, a dokonce i o přežití. Gender je také téma, v němž nalezneme značné množství předsudků, mýtů a naprostých lží.

mluví o tzv. genderově citlivé škole, jejímž hlavním cílem je respektovat individuální dispozice každého jedince a využít tak jeho osobní potenciál.⁷²

2.2 Nástroje genderové socializace

Škola jakožto genderový prostor disponuje hned několika nástroji genderové socializace, prostřednictvím nichž působí na studenty a podílí se tak na utváření jejich genderové identity. „*Tím, jaké genderové očekávání klade na žáky a žákyně a jaké genderové vzorce jim předkládá, může škola podporovat nebo naopak nabourávat genderové stereotypy a nerovnosti z nich plynoucí. Hlavním nástrojem genderové socializace, která probíhá ve škole, je kurikulum – a to jak kurikulum formální, tak i neformální.*“⁷³

Centrálním nástrojem genderové socializace je kurikulum, které dále můžeme rozdělit na formální a neformální (skryté). Formální kurikulum obecně zahrnuje to, co by se studenti měli v průběhu studia naučit. Jedná se o jednotlivé předměty, učivo a učebnice. Mimo toto zjevné kurikulum jsou žákům v prostředí školy rovněž vštěpovány „*i určité společenské, politické a ekonomické hodnoty ... Tato hodnotová sdělení tvoří takzvané skryté kurikulum, které působí paralelně s učebním plánem formálním a jehož zastřená povaha mu nikterak neubírá na významu.*“⁷⁴ Skryté kurikulum již podle názvu odkazuje na implicitní pojetí. Hodnotové stanovisko je často přítomno v samotných výukových materiálech, ale někdy je předáváno i pomocí explicitní formy (např. potrestání žáka za vyrušování v hodině). Jednoduše řečeno – vše kolem nás nás nějakým způsobem formuje a utváří. Může to být složení pedagogického sboru, organizace školních činností, praktické uspořádání prostoru školy, pedagogická komunikace, filozofie školy nebo také přístup každého jednotlivého vyučujícího a jeho výukové metody.

Je zjevné, že gender prostupuje školní prostředí mnoha způsoby. V naší práci se zaměříme na tři oblasti, jež se následně odrazí i v praktické části. První oblastí bude bližší nahlédnutí do systému kurikulárních dokumentů, konkrétně pak ŠVP (Školní vzdělávací program). V posledních dvou oblastech se podíváme na komunikaci a chování mezi

⁷² SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X, s. 58.

⁷³ SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903-3312-5, s. 73.

⁷⁴ RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2, s. 124.

pedagogem a studenty. Komunikace pak pro nás bude představovat stěžejní výzkumnou oblast, na kterou se zaměříme v empirické části této práce.

2.2.1 Kurikulární dokumenty

Pojem kurikulum lze definovat z mnoha úhlů pohledu. Pro nás je důležité pedagogické pojetí, které přináší trojí význam tohoto termínu. „1. *Vzdělávací program, projekt, plán.* 2. *Průběh studia a jeho obsah.* 3. *Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*“⁷⁵ Obsáhlá definice z pedagogického slovníku nám jen potvrzuje složitost a nejednotnost v chápání tohoto pojmu. Pro naše potřeby postačí již zmíněná definice doplněná o slova Maňáka, která zdůrazňují návaznost kurikula na danou společnost. Tento aspekt proměnlivosti je shodný s genderovým pojetím. „*Kurikulum, tj. souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti, je součástí kultury společnosti, odráží úroveň jejího rozvoje i potřeby života. Kultura je svět vytvořený člověkem pro člověka, odráží celkový stav společnosti, je životním prostorem každého jednotlivce.*“⁷⁶ Profesorka Sheila Riddell z Edinburské univerzity taktéž podtrhuje proměnlivost kurikulárních dokumentů svým přirovnáním k dynamické entitě, jež je závislá na celé řadě proměnných. „*In all cultures the curriculum is informed by social values, in the sense that it is an expression of the knowledge and skills deemed necessary for young people to acquire in order to prepare them for their future adult role. It is also a dynamic entity, influenced not only by the changing requirements of the economy and shifting ideologies of political masters, but also by the consciousness of those who teach and learn.*“⁷⁷

Kurikulum je obsaženo a podrobněji rozpracováno v tzv. kurikulárních dokumentech, jež v českém školství vytváří dva stupně. První stupeň, státní, odráží vzdělávání na úrovni státu. Důležitým dokumentem je zde Rámcový vzdělávací program (RVP), který je platný vždy pro jeden obor vzdělávání (např. RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Druhý stupeň, školní, je spojený s ŠVP dokumentem (Školní vzdělávací

⁷⁵ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8, s. 110.

⁷⁶ MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1, s. 13.

⁷⁷ RIDDELL, Sheila. *Gender and the politics of the curriculum*. Abingdon (Oxfordshire): Routledge, 2012. ISBN 978-1-138-00636-2, s. 1.

Překlad autorky práce: Ve všech kulturách je kurikulum formováno společenskými hodnotami, což znamená, že je vyjádřením znalostí a dovedností vnímaných jako nezbytné pro mladé lidi, kteří je mají získat coby předpoklad svých budoucích rolí v dospělém životě. Kurikulum je rovněž dynamickou entitou, ovlivněnou nejen měnícími se ekonomickými požadavky či měnícím se politickým pozadím a vládnoucími ideologiemi, nýbrž je také ovlivněno uvědomělostí jednak těch, kteří se učí, a jednak těch, kteří učí druhé.

program), na základě kterého se uskutečňuje vzdělávání v konkrétních školách. Jednotlivé školy si vytváří vlastní pojetí ŠVP – vždy však na základě daného RVP.⁷⁸ Je třeba zachovat hierarchii kurikulárních dokumentů. ŠVP dovoluje školám zformulovat filozofii školy, díky níž se dokáží odlišit od ostatních. Právě v ŠVP vzniká prostor pro jedinečnost, odlišnost, ale i možnost zareagovat na aktuální potřeby společnosti. Například to může být důraz na genderově senzitivní pedagogiku.

ŠVP má pevnou strukturu a obsahuje šest základních bodů: identifikační údaje školy, charakteristiku školy, charakteristiku ŠVP, učební plán, učební osnovy, hodnocení žáků a autoevaluaci školy. Jak si následně ukážeme v praktické části, těchto pár bodů odráží celé nastavení školy. Do značné míry pomocí ŠVP dokážeme odhadnout genderové směřování instituce. Za zmínku jistě stojí praktické uspořádání prostoru školy. I ve školním prostředí nalezneme genderové aspekty. Stačí se zaměřit na mužská/ženská místa, jež primárně nemusí být určena pouze pro jedno pohlaví. Klasickým příkladem jsou bezesporu toalety. Jedním z důvodů, proč došlo k oddělení těchto prostor, je nejspíš snaha vyvarovat se nepříjemné konfrontaci s druhým pohlavím. Většina z nás chápe oddělení toalet jako neměnný fakt vycházející z naší přirozenosti. „*Muži močí vestoje, zatímco ženy vsedě, proto muži potřebují pisoáry.*“⁷⁹ I přesto však jsme ochotní každodenně sdílet toaletu v domácím prostředí s opačným pohlavím.⁸⁰ Netvrdíme, že nám oddělené toalety vadí, spíše se snažíme poukázat na zajímavý fakt. „*Mnoho z nás by se bylo schopno přít o to, že toto rozdělení vyplývá z mužské a ženské přirozenosti, ačkoli jde o zřejmý příklad společensky vytvářených významů, které se otiskují do fyzické podoby prostoru, a naši tendenci vnímat tento prostor jako odraz nebo dokonce důkaz mužské a ženské přirozenosti.*“⁸¹

Toalety jsou speciálním příkladem oficiálně vymezeného prostoru pro muže a ženy. Nicméně většina školního prostředí se na první pohled jeví jako neutrální. Zdůrazňujeme slovo *jeví se*, jelikož tomu tak nemusí být a často ani nebývá. Příkladem může být všudypřítomná výzdoba. Na chodbách škol se setkáváme s podobiznami a obrazy významných osobností, které zobrazují mužské pohlaví. Ve třídách nesmí chybět obraz hlavy státu, opět většinou mužského pohlaví. Ve vedoucích funkcích ve školní správě

⁷⁸ MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1, s. 33–36.

⁷⁹ SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARCOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X, s. 16.

⁸⁰ Tamtéž, s. 16.

⁸¹ Tamtéž, s. 16.

procentuálně jasně vedou muži. Tím vznikají další a další maskulinní místnosti. Pochopitelně tento popis neplatí pro všechny, jedná se o generalizaci, která se v jednotlivých institucích bude projevat různě.

Nesmíme zapomenout, že se jedná o souhrn více faktorů. Nicméně již z historického hlediska je patrné, že „školu jako instituci je možno vnímat spíše jako mužskou.“⁸² Zpočátku bylo vzdělání pro ženy jen nedosažitelný sen. Tímto privilegiem disponovali pouze muži. Až postupným vývojem společnosti došlo k uvolňování zažitých představ. Prosadila se povinná školní docházka, došlo k založení ženských škol a celkové snaze zrovnoprávnit vzdělávací podmínky. Nicméně již od počátku byla škola „silněji orientována na muže než na ženy. Důvodem vždy byla představa, že ženy mají plnit zejména roli matek a manželek, k čemuž potřebují především praktické znalosti hospodyně... Vzdělání žen tedy mělo vždy sloužit druhým. Muži byli v naprosto odlišné situaci. Jejich vzdělání se naopak spojovalo s nimi samými, s rozvojem jejich osobnosti a s jejich pracovním uplatněním.“⁸³ Dnešní vzdělávací situace mužů a žen je bezpochyby lepší než v minulosti. Avšak stereotypní zakotvení v nás i nadále zůstává. Renzetti a Curran jsou dokonce přesvědčeni, že „podmínky studia se pro ženy a muže nadále liší, respektive – a to je nejdůležitější – nejsou rovné.“⁸⁴

2.2.2 Pedagogická komunikace

Jedním z faktorů, jenž napomáhá udržovat nerovnost v podmínkách studia pro ženy a muže, je právě přístup v komunikaci. Pedagogická komunikace je „zvláštní případ sociální komunikace. Je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovená či dohodnutá komunikační pravidla.“⁸⁵ Mimo vyučovací formu učitele je v ní obsažena také diskuse nad látkou, reakce vyučujícího na podněty během výuky, jednotlivé dotazy studentů a následné odpovědi pedagoga, ale také pokyny, pochvaly, napomínání, zvolená forma oslovování a hodnocení studentů. Všechny vyjmenované oblasti spojuje osoba učitele mající zásadní vliv na podobu komunikace.⁸⁶ Role učitele je zásadní, jelikož právě on může být tím, kdo bourá genderové stereotypy, nebo je naopak podporuje. „Teachers can take measures to stop gender inequalities in the classroom practices. Care

⁸² SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X, s. 16.

⁸³ Tamtéž, s. 15.

⁸⁴ RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2, s. 132.

⁸⁵ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8, s. 155.

⁸⁶ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0, s. 23–24.

must be taken to avoid conscious or unconscious practices that lead to the issue of gender biases.“⁸⁷

Je třeba si uvědomit, že učitel je jen člověk žijící v dané společnosti, který se v průběhu své socializace taktéž setkal s genderovými stereotypy a do školního prostředí si přináší vlastní stereotypní představy. „*Prizmatem těchto představ pak interpretují chování reálných dívek a chlapců – a mnohdy hodnotí stejné projevy odlišně. Například nad neúspěchem dívky v matematice se nepozastaví, neboť to konsensuálně odpovídá známému předsudku, že děvčata nemají na matematiku buňky, zatímco chlapci se snaží pomoci se zdůvodněním, že coby muž bude přece matematiku potřebovat.*“⁸⁸ Nesmíme zapomenout ani na osobu příjemce, která rovněž nese svůj podíl na výsledku komunikace, obzvláště tehdy, když mluvíme o genderu. „*Kromě genderu hrají samozřejmě v komunikaci roli ještě další faktory, jako je věk, sociální vrstva či etnikum, s nimiž se gender kombinuje. Znevýhodnění, které v komunikaci mohou vyvolávat různé typy předsudků a stereotypů týkající se těchto znaků, tak může narůstat.*“⁸⁹

Na první pohled se může zdát, že učitelé komunikují s oběma pohlavími stejně, ovšem výzkumy toto převládající tvrzení vyvracejí. „*Výzkumy však naznačují, že ve skutečnosti interagují učitelé s chlapci a dívkami odlišně (a často nespravedlivě). Jejich komunikace s žáky a žákyněmi se liší přinejmenším ve dvou ohledech: frekvencí a obsahem.*“⁹⁰ Již od 70. let 20. století vědci obrací svůj zájem ke studiu interakce mezi pedagogem a studenty. Výzkumy opakovaně potvrzují, „*že žáci mužského pohlaví komunikují s vyučujícím – bez ohledu na jeho pohlaví – častěji než dívky (American Association of University Women [AAUW], 1992).*“⁹¹ Pedagogové tedy v obecném měřítku chlapcům věnují více času i pozornosti. Častěji chlapce vyvolávají, rychleji reagují na jejich podněty, pokládají jim složitější otázky a déle jim naslouchají. K témuž závěru došli i ruští odborníci z Novgorodské státní univerzity Jaroslava Moudrého: „*Что касается школы, то анализ психологических исследований, проведенный Е.Г.Луковицкой и А.М.Осиповым, выявил*

⁸⁷ RAJALAKSHMI, R. a C. E. JAYANTHI. *Gender, school and society*. Raleigh (United States): Lulu Publication, 2019. ISBN 978-1-79472-308-5, s. 13.

Překlad autorky práce: Učitelé mohou podniknout kroky k tomu, aby zastavili genderovou nerovnost ve třídě. Péče musí být zejména věnována tomu, aby se žáci vyhnuli vědomým či nevědomým činům, které povedou k genderové zaujatosti.

⁸⁸ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-871110-01-0, s. 23.

⁸⁹ Tamtéž, s. 23.

⁹⁰ RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2, s. 132.

⁹¹ Tamtéž, s. 132.

такие тенденции влияния учителей на гендерную социализацию детей: педагоги уделяют мальчикам больше внимания и в среднем на 20 % больше учебного времени, чем девочкам.⁹² Zčásti je to možná způsobeno jejich přirozenou „dravostí“, která se projevuje touhou upoutat pozornost učitele opětovným vyrušováním. Nesmíme však zapomenout i na druhou stranu mince. „Mladí muži všech věkových kategorií nepoměrně více trpí celým množstvím problémů: poruchami pozornosti a hyperaktivitou, užíváním drog a alkoholu, násilnickým chováním a vraždami.“⁹³ Tímto výrokem chceme připomenout, že dívky nejsou jediné, jež v průběhu vzdělávání čelí mnohým problémům. Nehledě na to, že „vyšší kvantitu interakce vyučujících s chlapci však nelze zaměňovat za kvalitu. Ne všechny tyto interakce nutně směřují k podpoře poznávání a motivace k učení.“⁹⁴

Tolik k frekvenci – a nyní se podívejme na obsahové odlišnosti. Zaměříme se na některé projevy genderově zatížené komunikace. Na počátku je nutné zdůraznit, že jednotlivé podoblasti genderově zatížené komunikace, které zmíníme, představují zobecněné výzkumné závěry, jimž v reálných podmínkách odpovídá široká paleta jednotlivých pedagogických osobností. Netvrdíme tedy, že tyto projevy jsou charakteristické pro každého vyučujícího. Naopak si uvědomujeme jedinečnost individuálního přístupu k žákům. Nicméně pro naše potřeby je nutné upozornit na ty projevy komunikace, které mohou být zdrojem odlišného přístupu k dívkách a k chlapcům.

V prvé řadě je to nadužívání tzv. **generického maskulina**, které posiluje mužský přínos pro společnost na úkor ženského přínosu. „Generické maskulinum je mužský tvar názvu osoby žák, student, učitel, politik atd., je-li míněn jako označení mužů i žen (například ve větě: Naši žáci se zúčastnili sportovní soutěže).“⁹⁵ Jejich původ je logicky zdůvodnitelný, jelikož v historii ženy neměly přístup do typicky mužského veřejného prostoru a maskulinum označovalo pouze muže. Když například mluvíme o odbornících, automaticky

⁹² ТУКАЧЕВА, Юлия Сергеевна. *ФЕНОМЕН ГЕНДЕРА В КОММУНИКАЦИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ*. Сургут, 2014. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Сургутский государственный университет. Vedoucí práce Мархинин Василий Васильевич, доктор философских наук, профессор, s. 67.

Překlad autorky práce: Pokud jde o školu, analýza psychologického výzkumu realizovaného Lukovicovou a Osipovem odhalila následující tendence v působení učitelů na genderovou socializaci dětí: pedagogové věnují větší pozornost chlapcům, v průměru o 20 % více výukového času než dívkám.

⁹³ LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009, 432 s. Galileo, sv. 23. ISBN 978-80-200-1719-2, s. 329.

⁹⁴ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0, s. 25.

⁹⁵ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0, s. 25.

si vybavíme spíše muže. Užíváním generického maskulina přispíváme „k dělení světa na mužský a ženský se všemi sociálními důsledky. Posiluje dojem, že nejlepší sféra realizace ženy je domácnost, že ženy nemohou být takovými odbornicemi jako muži; že muži jsou živitelé rodin, hybatelé dějin a ochránci míru a pořádku.“⁹⁶ Většina populace se nad užíváním generického maskulina vůbec nepozastavuje. Paradoxem zůstává fakt, že ženy samy sebe záměrně zahrnují do mužského označení, jelikož v sobě skrývá větší míru uznání. Ostatně si můžete všimnout, že ani v této práci se nevyhýbáme generickému maskulinu.

Další oblastí, navazující na předchozí, je způsob **oslovování** žáků a používání **genderových jazykových stereotypů**. Oslovení v sobě skrývá mnohem více než jen upozornění jedince, že na něj někdo mluví. Námí zvolený způsob oslovení může odhalit náš vztah k dané osobě, a to jak pozitivní, tak negativní. Generické maskulinum „studenti“ bychom měli nahradit verzí „studenti a studentky“ – a toto pořadí střídat tak, aby nevznikl dojem privilegovaného prvního místa. Rovněž se nedoporučuje užívat zdrobnělin. „*Hlavně u dívek mají vyučující tendenci vymýšlet oslovení, která (byť pozitivně míněná) jsou z hlediska genderové rovnosti nepřijatelná: „berušky“, „kozy hubený“, „čarodějnice“ apod. Některé dívky taková označení odmítají, neboť je cítí jako pohrdlivá, jiné je přijímají coby legraci, avšak zároveň se tím učí akceptovat dvojí metr při jednání s ženami a s muži.*“⁹⁷

Podobnou funkci jako frazeologismus mají genderové jazykové stereotypy sloužící k usnadnění a urychlení komunikace. Jsou to „*jakési šablony, které nasazujeme na jazyk a popisujeme jimi skutečnost, přestože může být zcela jiná.*“⁹⁸ Pro představu uvedeme několik příkladů: „... „ženská logika“, „muž je lovec“, „ženy ten nepořádek lépe vidí“, „slepičí mozky“, „patříte k plotně“, „mužská nevěra je pud k rozmnožování genů“, „boj pohlaví“ místo dorozumění a empatie.“⁹⁹ Bohužel se s jazykovými stereotypy můžeme setkat i ve školách, kde často slouží jako prostředek diskriminace jednoho pohlaví.

Výzkum Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni (Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2004–2005) upozorňuje ještě na jeden rys komunikace vyskytující se ve školství. Jedná se o **sexuální podtext komunikace**, tedy

⁹⁶ SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X, s. 42.

⁹⁷ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0, s. 26.

⁹⁸ SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X, s. 43.

⁹⁹ SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X, s. 43.

nepřímé či přímé sexuální narážky.¹⁰⁰ Tato oblast se nejčastěji týká dívek, ovšem nepopíráme, že tato skutečnost se může dotýkat i chlapců. „*Smutným zjištěním z výzkumů a anket je, že studující na základní škole si uvědomují sexuální podtext chování vyučujících jak při výkladu, tak zejména při hodnocení. Často se setkáváme s žákovskými názory, že učitelé flirtují s dívkami a pak jim dávají lepší známky, než podle mínění třídy zaslouží.*“¹⁰¹ Dívkách pak mnohdy stačí se objevit v krátké sukni a s výstřihem. Na jedné straně mohou být tvůrcem sexuální komunikace dívky, které ji využívají ke zlepšení prospěchu. Na straně druhé může sexuální podtext vycházet od samotného vyučujícího. Pro ilustraci uvedeme několik příkladů z výše zmíněného výzkumu. „*V Orlických horách je pevnost Hanička. Takže, hoši, chcete-li se dostat na Haničku (významný pohled k dívce ve třídě), musíte do Orlických hor. – nebo – Holky, nechte toho, nebo budu mít erekci, jakou jste neviděly.*“¹⁰² Připomeňme si ale, že škola by měla mít ochrannou funkci a vytvářet bezpečné studijní prostředí. I v případě sexuálního podtextu tedy záleží na individualitě každého pedagoga a jeho přístupu k tomuto problému.

Poslední genderově zatížené podoblasti pedagogické komunikace, které si představíme, jsou **hodnocení, pokyny, pochvaly a napomenutí**. Všechny tyto oblasti spolu úzce souvisí, jelikož při jejich realizaci vyučující často vycházejí z obecných genderových stereotypů a na základě nich hodnotí své studenty. Již od narození jsme posuzováni v jakémisi normativním rámci souvisejícím s naší pohlavní příslušností. Pokud do tohoto rámce zapadáme, nemusí nás to tolik negativně ovlivnit. „*От девочек учителя ожидают успехов в гуманитарных дисциплинах, а от мальчиков – в точных и естественных науках, часто не принимая во внимание индивидуальные различия и задатки как тех, так и других.*“¹⁰³ Na základě těchto očekávání pak může dojít k tomu, že žáky, kterou baví deskriptivní geometrie, odradí neustálé negativní komentáře vyučujícího i okolí. Naruší její sebehodnocení a v konečném důsledku ji tato zkušenost může nasměrovat na úplně jinou

¹⁰⁰ SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X, s. 40–41.

¹⁰¹ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0, s. 28.

¹⁰² Tamtéž, s. 28.

¹⁰³ ТУКАЧЕВА, Юлия Сергеевна. *ФЕНОМЕН ГЕНДЕРА В КОММУНИКАЦИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ*. Сургут, 2014. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Сургутский государственный университет. Ведoucí práce Мархинин Василий Васильевич, доктор философских наук, профессор, s. 67.

Překlad autorky práce: Učitelé od dívek očekávají, že budou vynikat v humanitních oborech, zatímco od chlapců se očekává, že budou vynikat v exaktních a přírodních vědách. Pedagogové tak často neberou ohled na individuální rozdíly a schopnosti jak dívek, tak chlapců.

profesní dráhu, než původně zamýšlela. „*To se projevuje v tom, že vyučující odlišně pedagogicky působí na dívky a na chlapce, a tím je podporují v některých předmětech a odrazují od jiných.*“¹⁰⁴

Dívky jsou hodnoceny a chváleny za svědomitý přístup, píli, zevnějšek, slušné chování a spolehlivost. Oproti tomu u chlapců se vyzdvihuje jejich inteligence, originalita, schopnosti a fyzická síla. „*Při posuzování výkonů totiž učitelé/ky vycházejí často z předpokladu, že dívky jsou schopnější z hlediska možnosti naučit se zadanou látku. Tuto schopnost však následně degradují pochybnostmi o tom, zda dívky učivu rozumí, nebo se je pouze naučily z paměti. Možná výhoda dívek je tedy interpretována jako bezduchost, nedostatek inteligence či tvořivosti.*“¹⁰⁵ Postupně si tak na základě pozitivních reakcí ze strany pedagoga i samotní žáci zvnitřňují tyto představy a berou je jako přirozené. Již zmiňovaní ruští autoři Lukovicová a Osipov na základě svých výzkumů vyvozují tvrzení, „*... что в системе образования складывается ситуация, при которой учащиеся систематически могут приходить к выводу о доминировании роли мужчины в обществе; ограничиваются знания учащихся о вкладе женщин в культуру и науку;* ...“¹⁰⁶

Zmíněné aspekty hodnocení chlapců a dívek se odráží i do oblasti napomínání. U dívek je opět akcentována slušnost. „*Dívky jsou vedeny k úloze „hodnějšího“ pohlaví – vícekrát a dříve než chlapci ve stejných situacích bývají napomenuty za použití hrubého slova, za hlučné či agresivní chování.*“¹⁰⁷ Naopak u chlapců je míra tolerance ze strany učitele větší, jelikož se obecně předpokládá, že chlapci vyrušují častěji. Pokud učitel potřebuje s něčím pomoci, znovu se na žáky obrací na základě stereotypních charakteristik. I zde vznikají dva odlišné světy. „*Dívky, dohlédněte tu na pořádek, vy jste přece jen svědomitější; Potřebuji*

¹⁰⁴ SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.* Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903-3312-5, s. 77.

¹⁰⁵ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol.* Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0, s. 27.

¹⁰⁶ ТУКАЧЕВА, Юлия Сергеевна. *ФЕНОМЕН ГЕНДЕРА В КОММУНИКАЦИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.* Сургут, 2014. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Сургутский государственный университет. Ведущí práce Мархинин Василий Васильевич, доктор философских наук, профессор, s. 67.

Překlad autorky práce: ... že ve vzdělávacím systému vzniká situace, při které studenti mohou pravidelně dospět k závěru, že role mužů ve společnosti je dominantnější; znalosti studentů v oblasti ženského přínosu, ať v kulturní či vědecké sféře, jsou značně omezené; ...

¹⁰⁷ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol.* Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0, s. 27.

gentlemana, který mi pomůže s tou mapou.“¹⁰⁸ Těmito zdánlivě nedůležitými výroky však učitelé potvrzují obraz mužského a ženského světa.

¹⁰⁸ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0, s. 26.

EMPIRICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE

Jak jsme již dříve avizovali, právě na oblast pedagogické komunikace se v empirické části naší práce zaměříme nejvíce, jakožto na potenciálního průvodce názorů a hodnot. „В контексте гендерного подхода коммуникация играет роль проводника определенных ценностей и убеждений, которые обнаруживают себя в процессе коммуникативного взаимодействия. Эти ценности могут быть восприняты окружающими, либо отклонены, но, несмотря на это, коммуникация обладает потенциалом тонкого воздействия на подсознание человека, что имеет принципиальное значение в деле интеграции гендерного подхода в содержание образования.“¹⁰⁹ Avšak dříve, než přejdeme k bližšímu vymezení hlavního výzkumného cíle a dílčích výzkumných otázek, je nutné zmínit, že teoretická část práce (gender a školství) vycházela z primárních zdrojů zaměřených na české prostředí. Klíčovou osobností je doktorka Irena Smetáčková, která se dlouhodobě věnuje problematice genderové rovnosti ve vzdělávání v našem sociokulturním prostředí. Obecné závěry výzkumů, vytvářející teoretická východiska našeho zkoumání, pochází z projektů realizovaných neziskovou organizací Otevřená společnost, o. p. s. (od roku 2004). Jmenovitě jsou to projekty Gender ve škole, Ženství a mužství bez stereotypů: učme děti být samy sebou a Prolomit vlny.¹¹⁰ Na základě těchto projektů vznikly námi citované publikace. Nicméně, jak jsme v teoretické části uvedli, tyto závěry potvrzují již dříve uskutečněná výzkumná šetření realizovaná na americké půdě (90. léta 20. století). K podobným závěrům v oblasti pedagogické komunikace došli i odborníci z Ruska, i když teprve nedávno (2014). Je zřejmé, že výzkumy dochází ke stejným výsledkům, nehledě na jejich kulturní zázemí. Z tohoto důvodu se nám

¹⁰⁹ ТУКАЧЕВА, Юлия Сергеевна. *ФЕНОМЕН ГЕНДЕРА В КОММУНИКАЦИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ*. Сургут, 2014. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Сургутский государственный университет. Vedoucí práce Мархинин Василий Васильевич, доктор философских наук, профессор, s. 84–85.

Překlad autorky práce: V kontextu genderového přístupu hraje komunikace roli jakéhosi průvodce určitých hodnot a názorů, které se projevují v procesu komunikační interakce. Tyto hodnoty mohou ostatní přijmout nebo je mohou odmítnout. Navzdory tomu má komunikace potenciál mírně ovlivnit podvědomí člověka, což má zásadní význam v procesu integrace genderového přístupu do obsahu vzdělávání.

¹¹⁰ BABANOVÁ, Anna. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR]*. Praha: Gender Studies, 2008. ISBN 978-80-86520-28-5, s. 53.

jeví jako verifikované a relevantní. Náš výzkum bude navazovat na teoretická východiska, jež jsme popsali v kapitole *Pedagogická komunikace*.

3.1 Stanovení hlavního cíle a dílčích výzkumných problémů

Genderová problematika je v našem prostředí poměrně mladou disciplínou pokoušející se získat pozornost společnosti. Výzkumné šetření bude zaměřeno na vnímání studentů maturitních ročníků. Percepce patří mezi základní procesy orientace člověka a odvíjí se od daného okamžiku. Již z tohoto popisu je patrné, že daný okamžik, v širším pojetí daná situace, nastavení společnosti i jednotlivého jedince je neopakovatelný a neustále se vyvíjející proces. To, co platilo před pěti lety, dnes již nemusí. To, jak jedinec vnímal postavení muže a ženy ve společnosti v 15 letech, se může odlišovat od jeho pojetí této problematiky ve 20 letech. A právě v tom vidíme důvod, proč se zaměřit na individuální vnímání jedinců. V dnešním rychlém světě chceme zachytit postoj respondentů k genderové problematice a pochopit jejich názory, pojetí a argumenty.

Konkrétně se zaměříme na oblast gender a školství. Budeme se snažit odkrýt faktory, podle kterých studenti vnímají školu jako mužský/ženský prostor. Zaměříme se na roli školy a učitele jakožto činitelů socializace, kteří mohou podporovat či vyvracet genderové stereotypní představy. Blíže prozkoumáme jednotlivé projevy genderově zatížené komunikace a také se budeme snažit popsat názorovou odlišnost na vymizení genderových stereotypů. To jsou jen některé dílčí cíle, které směřují k hlavnímu cíli našeho výzkumu.

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce je **prozkoumat a popsat, zda studenti vnímají odlišný přístup ze strany učitelů k dívkám/chlapcům a v čem se tento přístup liší.**

Význam našeho výzkumu vidíme v několika rovinách. K bližšímu specifikování smyslu výzkumného šetření využijeme Maxwellův model trojího typu cílů (intelektuální, praktický a personální).¹¹¹ Výsledky výzkumu mohou pozitivně ovlivnit a přispět k bližšímu prozkoumání genderové problematiky v českém školském systému. Jak konkrétně pracují pedagogové v komunikaci s genderovými stereotypy? Uvědomují si jejich používání? Liší se nějak jejich přístup k žákům podle pohlaví? Vnímají tento odlišný přístup studenti? To je jen pár příkladů dílčích otázek, které jsme pokládali v průběhu rozhovorů. V podstatě jde

¹¹¹ ŠVARČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 64.

o to poodkrýt fungování reálné interakce mezi učitelem a žáky ve vztahu k genderu. Tvrzení respondentů nám rovněž mohou ukázat, nakolik a zda vůbec je genderová problematika v českém školství pro aktéry vzdělávání zajímavá a důležitá.

Již v průběhu realizace výzkumné části pedagogové účastníci se našeho výzkumu vyjádřili zájem o výsledky výzkumu. I proto jsme přesvědčeni, že tato práce může z praktického hlediska posloužit jako zpětná vazba jak pro učitele, tak pro školu jako instituci. Vedení školy i pedagogové mohou materiál využít pro vlastní sebehodnocení a další rozvoj v genderové oblasti. Za velký přínos považujeme i to, že mnozí respondenti byli příjemně zaskočeni otázkami, nad kterými dříve nikdy nepřemýšleli. Opět aspoň v osobní rovině můžeme probudit zájem o problematiku gender a školství.

Smysl výzkumného šetření vidíme i v rovině personální. Díky tvorbě této práce jsme si uvědomili důležitost učitelské profese a možnost pozitivně i negativně ovlivnit žáky už „jen“ formou zvolené komunikace. Pro nás budoucí pedagogy bylo velmi přínosné toto téma blíže prozkoumat. Například se stále rozhodujeme, zda v učitelské praxi při oslovování studentů zvolíme formu vykání či tykání.

Pro lepší upřesnění a konkretizaci výzkumu jsme v souladu s výzkumným cílem stanovili výzkumné otázky (problémy), jež jsme rozdělili do pěti menších kategorií. Toto dělení otázek není nijak striktní, neboť všechny směřují ke stejnému výzkumnému cíli. Vzhledem k tomu, že skupinu respondentů tvoří jak studenti, tak dva učitelé, došlo k vytvoření dvou variant výzkumných otázek. Nicméně odlišnosti jsou jen ve formulaci, obsahově jsou shodné.

Výzkumné otázky pro studenty:

1) Prostředí školy

- Působí na tebe prostředí školy jako mužský či ženský prostor (složení pedagogů, studentů, vedení školy, ...)? Tento svůj názor zdůvodni.

2) Rychlá odpověď – nedokončené věty

- Obecně nižší intelektuální dispozice mají _____
- Učitelé více napomínají _____
- Strach ze selhání je charakteristický pro _____
- V hodinách se častěji projevují _____

- Větším množstvím problémů (např. porucha pozornosti, hyperaktivita, užívání drog/alkoholu) trpí _____
- V prostředí školních tříd dostávají méně pozornosti a podpory _____

3) Komunikace učitel – žák

- Vnímáš ze strany učitelů odlišný přístup k dívkám/chlapcům?
Pokud ano, jak/v čem se projevuje? Jedná se o systematické jednání?
Dokázal/a bys najít vzorec tohoto odlišného jednání?
Proč tomu tak je (motiv)?
- Jak oslovují učitelé studenty? Používají tykání/vykání, zdvořiliny, přezdívky?
Jaké oslovení ti nejvíce vyhovuje a proč?
- Setkal/a ses (přímo, nepřímo) se skrytými či zjevnými sexuálními narážkami v komunikaci ze strany učitele?
- Za co jsou nejčastěji chváleni a napomínáni chlapci/dívky?
Proč jsi zmínil/a zrovna tyto oblasti?
- Jakým způsobem učitelé rozdělují pokyny ve třídě?
- Setkal/a ses s podobnou formulací vět?
- Jaké poselství je těmito vyjádřeními studentům předáváno?

Příklady:

Dívky, dohlédněte tu na pořádek, vy jste přece jen svědomitější.

Potřebuji gentlemana, který mi pomůže s tou mapou.

Martine, poprosila bych tě obsluhovat počítač, ty přece technice rozumíš.

4) Komunikace žák – žák

- Jakým způsobem komunikujete mezi sebou, mezi studenty?
- Liší se něčím tato komunikace od komunikace učitel – žák (téma, sexuální podtext, užití genderových stereotypů)? Jak a v čem se liší?
- Liší se tvůj projev, když mluvíš s dívkou/chlapcem? V čem konkrétně?

5) Role genderových stereotypů

- Změnila škola tvůj pohled na muže a ženy? Jak? Kdo nebo co stojí za touto změnou?
- Vnímáš tlak ze strany společnosti (jaký/á bys měl/a být, jak by ses měl/a chovat, čemu by ses měl/a věnovat)?

Do jaké míry tě to ovlivnilo či ovlivňuje (tvé rozhodování o budoucnosti, sebehodnocení)?

- Lze podle tebe vybočit z genderových stereotypů, nebo jsme předurčení pod jejich vlivem jednat a fungovat? Své tvrzení zdůvodni.

Výzkumné otázky pro učitele:

1) Prostředí školy

- Působí na Vás prostředí školy jako mužský či ženský prostor (složení pedagogů a studentů, vedení školy, ...)? Tento svůj názor zdůvodněte.
- Promítá se nějak genderová problematika do ŠVP Vaší školy? Pracuje „filozofie školy“ s genderem?

2) Rychlá odpověď – nedokončené věty

- Obecně nižší intelektuální dispozice mají _____
- Učitelé více napomínají _____
- Strach ze selhání je charakteristický pro _____
- V hodinách se častěji projevují _____
- Větším množstvím problémů (např. porucha pozornosti, hyperaktivita, užívání drog/alkoholu) trpí _____
- V prostředí školních tříd dostávají méně pozornosti a podpory _____

3) Komunikace učitel – žák

- Liší se Váš přístup (chování, komunikace) k dívkám/chlapcům?
Pokud ano, jak se tento přístup projevuje? V čem je jiný?
Co Vás k tomu vede (motiv)?
- Jak oslovujete studenty? Používáte tykání/vykání, zdvořiliny, přezdívky?
Z jakého důvodu jste zvolili tuto formu oslovování (akcent na motiv)?
- Využíváte v komunikaci (i nevědomky) generické maskulinum (uvést příklad), genderové jazykové stereotypy?
Zamýšleli jste se někdy nad způsobem oslovování, který používáte?
- Použili jste někdy podobné formulace vět?
- Jaké poselství je těmito vyjádřeními studentům předáváno?

Příklady:

Dívky, dohlédněte tu na pořádek, vy jste přece jen svědomitější.

Potřebuji gentlemana, který mi pomůže s tou mapou.

Martine, poprosila bych tě obsluhovat počítač, ty přece technice rozumíš.

- Setkali jste se (přímo, nepřímo) se skrytými či zjevnými sexuálními narážkami v komunikaci?
- Za co nejčastěji chválíte a napomínáte dívky/chlapce?
Proč jste zmínili zrovna tyto oblasti?
- Jak hodnotíte studenty (stejná kritéria)?
- Jakou roli podle Vás zaujímáte v procesu utváření představ žen a mužů v mysli Vašich studentů?
Ovlivňujete je? Jak? Čím?

4) Komunikace žák – žák

- Jakým způsobem mezi sebou komunikují studenti?
- V čem je jejich komunikace odlišná/shodná ve srovnání s komunikací učitel – žák (téma, sexuální podtext, užití genderových jazykových stereotypů)?

5) Role genderových stereotypů

- Lze podle Vás vybočit z genderových stereotypů, nebo jsme předurčení pod jejich vlivem jednat a fungovat? Svě tvrzení zdůvodněte.

3.2 Metody sběru dat

Empirická část práce je realizována v duchu kvalitativního výzkumu. Tímto výběrem netvrdíme, že zvolený diskurz je lepší než jeho protějšek – kvantitativní přístup. Naopak si uvědomujeme jejich různorodost a komplementární charakter. Oba přístupy mají silné a slabé stránky, které je třeba brát v úvahu při volbě výzkumného přístupu v závislosti na vymezeném výzkumném problému. „*Základní metodologické pravidlo v tomto ohledu zní, že je třeba přesně definovat výzkumný problém spolu se základní výzkumnou otázkou a jim*

na míru hledat vhodnou výzkumnou metodu. Neexistuje jedna metoda nebo jeden metodologický přístup stejně dobrý pro zkoumání veškerých pedagogických otázek.“¹¹²

Pojďme se podívat, jaké důvody nás přivedly k volbě kvalitativního přístupu. V prvé řadě to byla tematika, jež je jádrem námi zvoleného výzkumného problému. Předmětem práce je genderová problematika nesoucí se sebou názorovou odlišnost a pestrost. Připomeňme si výrok autorky R. Connell, která podle našeho názoru dokonale vystihla vznětlivost této problematiky. „*It is an arena in which we face hard practical issues about justice, identity and even survival.*“¹¹³ Gender je bojištěm názorů a naším úkolem je tyto rozmanité názory co nejlépe pochopit a popsat. Naše téma je v jádru neobyčejně různorodé, a proto musíme připustit skutečnost více pravd. To nám umožňuje právě volba kvalitativně orientovaného výzkumu. „*Klasické (kvantitativně orientované, pozitivistické) pedagogické výzkumy vycházejí, jak již bylo uvedeno, z pozitivismu, resp. novopozitivizmu. Z této filozofie vyplývá přesvědčení o existenci jedné objektivní reality, která není závislá na našich citech, postojích nebo přesvědčení. Kvalitativně orientované výzkumy vycházejí naproti tomu zejména z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit.*“¹¹⁴

Právě kvalitativní výzkum nám umožňuje hlubší porozumění výzkumného fenoménu. Jan Hendl mluví o tzv. mikro-orientovaném výzkumu, který se zabývá „*interakcemi a chováním několika jedinců. Upřednostňuje interpretativní a kvalitativní strategie. Cílem je zjistit hodnotové orientace, zájmy, motivace účastníků.*“¹¹⁵ Jinými slovy se výzkumník pohybuje uvnitř dané situace, získává bohatá data a dokáže porozumět kontextu. Zároveň v průběhu sběru dat může výzkumník upravovat a doplňovat otázky podle potřeby. Pochopitelně jakýsi základní rámeček výzkumných otázek je nutností, nicméně oproti kvantitativnímu přístupu se jedná o relativně nestrukturovanou výzkumnou strategii. Z tohoto důvodu bývá kvalitativní výzkum považován za emergentní typ výzkumu

¹¹² ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 22.

¹¹³ CONNELL, Raewyn. *Gender: In World Perspective*. 2nd ed. Cambridge: Polity Press, 2009. ISBN 9-78-074564-567-4, preface.

Překlad autorky práce: Gender je bojiště, v němž čelíme obtížným praktickým otázkám o spravedlnosti, identitě, a dokonce i o přežití.

¹¹⁴ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4, s. 32.

¹¹⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9, s. 54.

umožňující velkou míru modifikace.¹¹⁶ Tuto možnost doplňujících otázek vnímáme jako jeden z největších přínosů, jelikož umožňuje pružně reagovat na respondenta a podrobně odkrýt jeho chápání dané problematiky. Může se také stát, že nám respondenti poodhalí novou hypotézu, kterou jsme doposud přehlíželi či si ji vůbec neuvědomovali.

I když se to na první pohled nemusí zdát, kvalitativní přístup je poměrně časově náročný. Samotný sběr dat je jen jedním článkem celého výzkumného šetření. Následně musí výzkumník data přepsat, analyzovat a vyvodit z nich závěry. Opět však vidíme i na tomto negativu obohacující fakt pro naši práci. Přesná transkripce audiozáznamů nám umožní zachytit přirozenou interakci, která dodá výzkumné části osobitější charakter. Zároveň je však nutné mít na paměti, že závěry výzkumné části jsou souborem subjektivních dojmů respondentů určitého specifického prostředí. Výsledky je tak obtížné zobecnit na celou populaci. S nevýhodou zobecnitelnosti souvisí i malá míra opakovatelnosti. Nehledě na to, že stoupá ovlivnitelnost ze strany výzkumníka. Je to pochopitelné, neboť „*hlavním instrumentem je výzkumník sám.*“¹¹⁷ Bylo by bláhové si myslet, že lidskou neomylnost a subjektivní zabarvení lze jednoznačně vypustit. Každý z nás je jedinečný a má odlišné preference. Proto je v rámci kvalitativního výzkumu „*nadmíru důležité vědět, kdo provádí výzkum, jaká jsou jeho výchozí stanoviska, za jakým účelem realizuje výzkum a jak prováděl analýzu dat. Teprve poté můžeme posuzovat kvalitu daného výzkumu, přičemž nás nezajímá osobnost autora výzkumné zprávy, ale jeho způsob argumentace.*“¹¹⁸

I přes to všechno však hlavním úkolem zůstává „*objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce.*“¹¹⁹ Můžeme přejít k popisu námi zvolené **metody sběru dat**, kterou Švaříček a Šedřová zařazují mezi nejčastěji používané metody sběru dat u kvalitativního výzkumu. Touto metodou je hloubkový polostrukturovaný rozhovor „*(in-depth interview), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“¹²⁰

¹¹⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9, s. 46.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 48.

¹¹⁸ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 12.

¹¹⁹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9, s. 48.

¹²⁰ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 159.

Typ polostrukturovaného rozhovoru jsme zvolili záměrně, jelikož se nám jeví jako ideální zlatá střední cesta. Pevně strukturovaný rozhovor je podle našeho mínění velmi blízký dotazníkové formě šetření, ve kterém respondent volí mezi omezeným počtem odpovědí. Naopak v nestrukturovaném rozhovoru je prostoru až příliš. Naším cílem bylo udržet rozhovor v jistých mantinelech, které však nebudou příliš omezující. Ideálním kompromisem je právě polostrukturovaný rozhovor. „*Respondentům se v tomto případě nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativ odpovědí, ale navíc se od nich požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění.*“¹²¹ Při hloubkovém polostrukturovaném rozhovoru má respondent prostor pro komplexnější vyjádření a badatel má naopak prostor pro doplňující otázky. V obou případech je však nutné dávat pozor na to, aby se rozhovor příliš neodklonil od hlavního tématu.

Během rozhovorů jsme využili ještě jednu metodu, a to metodu nedokončených vět. Na základě výsledků výzkumného šetření *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* jsme formulovali šest tvrzení, u kterých měli respondenti rozhodnout, zda je tato výpověď charakteristická pro muže či pro ženy. Zmiňovaný výzkum byl realizován „*Sociologickým ústavem Akademie věd České republiky v rámci programu výzkumu pro státní správu vyhlášeném Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Výzkumný projekt byl zahájen v květnu 2004 a zakončen v listopadu 2005.*“¹²² Opět tedy vycházíme ze zkušeností českých škol a jejich studentů. Tato metoda nám poslouží jako doplňující výzkumný materiál.

Rozhovory byly původně plánovány na bázi klasického osobního setkání. Tento záměr však překazila koronavirová situace, která zapříčinila realizaci rozhovorů v online prostředí. Jako primární videoplatformu jsme zvolili ZOOM, jelikož je v ní možné rozhovor nahrávat. Nicméně z technických důvodů jsme u dvou rozhovorů museli využít platformu Messenger. Společným jmenovatelem rozhovorů bylo tedy online prostředí. Uvědomujeme si, že to není nejideálnější forma, jelikož osobní kontakt je nenahraditelný, nicméně i přes tyto komplikace jsme se snažili vytvořit přátelskou atmosféru a navázat tzv. rapport – vzájemně příjemný

¹²¹ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3, s. 177.

¹²² *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, [2005] [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/projekt/genderove-aspekty-prechodu-zaku-mezi-vzdelavacimi-stupni>.

a uvolněný vztah mezi tazatelem a respondentem.¹²³ Po vzájemné domluvě jsme se studenty přešli na formu tykání podtrhující otevřené prostředí.

Jednotlivé rozhovory probíhaly na bázi vzájemné domluvy (vhodný den, čas, platforma). Během této korespondenční domluvy byli respondenti seznámeni se základními informacemi, jako je například plánovaná délka rozhovoru, nahrávání, informovaný souhlas, anonymita a v neposlední řadě také nastínění jednotlivých tematických okruhů. V úvodu rozhovoru jsme se představili, poděkovali respondentům za ochotu a čas, krátce je uvedli do tématu a všechny informace z předešlé korespondence znovu zopakovali tak, aby nedošlo k nedorozumění. Taktéž jsme nezapomněli zdůraznit anonymitu a dobrovolnost výzkumu. Následovalo zapnutí nahrávání, informovaný souhlas (ústní formou) a samotný rozhovor. V průběhu jednotlivých rozhovorů jsme se snažili respondentům aktivně naslouchat, reagovat na jejich otázky a poskytovat jim zpětnou vazbu. Pokud bylo potřeba, doptávali jsme se na nejasnosti a usměrňovali rozhovor tak, abychom se neodchýlili od tématu. V neposlední řadě jsme si dávali pozor na to, abychom respondenta neovlivnili svým názorovým přesvědčením.

Samotná předem sestavená struktura rozhovoru měla pět částí: 1) Prostředí školy 2) Rychlá odpověď – nedokončené věty 3) Komunikace učitel – žák 4) Komunikace žák – žák 5) Role genderových stereotypů. Pořadí okruhů jsme se snažili u rozhovorů zachovat tak, abychom plynule postupovali od obecnějšího ke konkrétnímu. Jednotlivé skupiny otázek se lišily počtem doplňujících podotázek v závislosti na důležitosti jednotlivé oblasti. Největší prostor byl věnován komunikaci ze strany učitele. Pokud to technika dovolila, rozhovor proběhl i s videozáznamem, díky kterému jsme mohli pozorovat i neverbální stránku interakce. Bohužel v mnoha případech bylo internetové připojení natolik slabé, že jsme byli rádi za klasickou verbální formu. O to více jsme se snažili respondentům naslouchat a využívat asertivního přístupu.

3.3 Výběr výzkumného vzorku a analýza dat

Výzkum byl realizován na dvou gymnáziích Zlínského kraje – Arcibiskupské gymnázium v Kroměříži a Gymnázium Kroměříž. Výběr proběhl na základě dvou aspektů. Prvním z nich byla skutečnost, že autorka této práce na AGKM působila jako učitelka ruského jazyka a získala jistý vhled do prostředí školy a celkové školní atmosféry, což jí při

¹²³ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3, s. 176.

tvorbě práce velmi pomohlo. Už jen proto, že námi oslovený pedagog byl otevřený pro realizaci výzkumného šetření. Druhým kritériem pak byl lokální výběr. Jsme přesvědčeni, že tímto výběrem se zajistí jistá kontinuita respondentů. Gymnázia se nachází jen kousek od sebe ve stejném městě, což není úplně běžné. Tuto skutečnost lze jednoduše vysvětlit. Gymnázium Kroměříž je státní institucí, jehož zřizovatelem je Zlínský kraj. Arcibiskupské gymnázium je zřizováno církví, konkrétně pak Arcibiskupstvím olomouckým.

Výzkumný vzorek je sestaven ze studentů čtvrtého ročníku. Jak již sám název diplomové práce napovídá, zaměříme se na jejich vnímání genderových stereotypů. Proč jsme zvolili zrovna žáky maturitních ročníků? Důvod je poměrně prostý, jeví se nám jako nejzralejší skupina, jež dokáže smysluplně formulovat svůj názor. Zároveň se nachází na konci jedné etapy a dokáže svou prožitou zkušenost popsat. Tímto aspektem se náš výzkum blíží fenomenologickému zkoumání, jehož cílem je podle Jana Hendla „*popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců. ... Výzkumník se snaží vstoupit do vnitřního světa jedince, aby porozuměl významům, jež fenoménu přikládá. Výzkumník analyzuje získaná data, aby zachytil esenci prožité zkušenosti.*“¹²⁴ Konkrétní jedinci pak byli vybráni na základě dobrovolnosti. Vždy byl zachován stejný poměr mužů a žen. Počet respondentů se v průběhu výzkumného šetření měnil. Původním záměrem bylo 14 respondentů, nicméně toto číslo jsme upravili a zastavili sběr dat ve chvíli, kdy nám respondenti již nic nového nesdělovali. Mluvíme tedy o tzv. teoretické saturaci. Nakonec výzkumný vzorek tvoří celkem deset respondentů. Z každého gymnázia tak bylo vybráno pět respondentů (dvě ženy, dva muži a učitel). Vzhledem k tomu, že genderová problematika má nejbližší k předmětu základy společenských věd a my se v této aprobaci také pohybujeme, rozhodli jsme se oslovit učitele ZSV vybraných studentů. Naším záměrem bylo udržet vztahovou kontinuitu a také získat širší náhled na genderovou problematiku v dané instituci. Na jedné straně tak máme studenty a na straně druhé učitele. Díky jejich podrobným popisům získáme vhled do fungování školy hned ze dvou stran. Do protikladu tak postavíme nastavení školy (ŠVP), vnímání žáků a vnímání učitele.

„Tím, co dělá kvalitativní výzkum kvalitativním výzkumem, je právě specifický způsob zacházení se sebranými daty. Jak uvádí Hendl (2005), při kvalitativní analýze jde o systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality

¹²⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9, s. 130–131.

*a vztahy.*¹²⁵ Z každého rozhovoru je pořízen elektronický záznam, pochopitelně se souhlasem účastníka. Tento materiál jsme následně pro lepší orientaci přepsali pomocí doslovné transkripce. Může se zdát, že doslovná transkripce je vzhledem k její časové náročnosti zbytečným mezikrokem. My však zastáváme názor, že pro vyhodnocení dat je transkripce podmínkou. Následně proběhla segmentace dat do jednotek tak, abychom zachytili důležitý význam vztahující se k výzkumnému problému. V podstatě jsme jednotlivé přepisy podrobili analýze formou otevřeného kódování. Jednotlivé texty jsme nejprve rozdělili na fragmenty, které jsme spojovali a rozdělovali podle potřeby. Následně přišla na řadu samotná interpretace. Je nutné zdůraznit, že všechna jména, ať respondentů či zmíněných učitelů, jsou anonymizována a nahrazena smyšlenými variantami. Zjednodušeně řečeno *„lze říci, že v konečném důsledku jsou původní texty zároveň redukovány na klíčová tvrzení a zároveň rozšířeny o interpretaci, kterou do nich vkládá.“*¹²⁶

Z uvedeného popisu je patrné, nakolik je proces zpracování dat časově náročný. Jen uskutečnění samotných rozhovorů překročilo desetihodinovou dotaci, a to je jen špička ledovce. Vzhledem k tomu, že respondenti pochází z odlišných škol, rozhodli jsme se nejprve najít shodné znaky v rámci jedné školy a tyto závěry podrobit komparaci v celkovém shrnutí výzkumu. Vyhodnocování tak bude přehlednější a lépe uchopitelnější. Mimo naše vlastní myšlenky nesmí chybět ani přímé citace respondentů, které podtrhují autentičnost výzkumného šetření. Citace nám však také mohou připomínat, že závěry šetření představují subjektivní tvrzení malého vzorku jedinců.

¹²⁵ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 207.

¹²⁶ Tamtéž, s. 210.

4 VYHODNOCOVÁNÍ A INTERPRETACE DAT

4.1 Gymnázium Kroměříž

Jak jsme již dříve uvedli, výzkum jsme realizovali na dvou gymnáziích. První, na které se blíže podíváme, je Gymnázium Kroměříž. Jedná se o státní instituci zřizovanou Zlínským krajem. Nabízí čtyřleté a osmileté studium, přičemž každé z nich vychází z odlišného ŠVP. My se zaměříme na čtyřletý studijní program, jehož ŠVP nese název **Za hranice všednosti** a je zaměřen na všeobecné vzdělávání.

Na začátek si přiblížíme prostředí školy očima vyučující ZSV. Následně přejdeme k jednotlivým studentům a představíme jejich názory. Vždy se budeme držet předem vytyčené struktury: 1) Prostor školy 2) Rychlá odpověď – nedokončené věty 3) Komunikace učitel – žák 4) Komunikace žák – žák 5) Role genderových stereotypů. Kvůli lepší přehlednosti shrneme odpovědi respondentů z druhého bodu do tabulky, které umístíme k charakteristice jednotlivé školy. Pracovní název rychlá odpověď byl zvolen cíleně, neboť tato metoda představuje prvotní vhled – chcete-li prekoncept – do našeho tématu.

Tabulka 1: Nedokončené věty – respondenti č. 1–5, Gymnázium Kroměříž

Respondent č.:	1	2	3	4	5
1. Obecně nižší intelektuální dispozice mají	M	Ž	M	M	Ž
2. Učitelé více napomínají	M	M	M	M	M
3. Strach ze selhání je charakteristický pro	Ž	Ž	Ž	Ž	Ž
4. V hodinách se častěji projevují	Ž	M	Ž	M	M
5. Větším množstvím problémů (např. porucha pozornosti, hyperaktivita, užívání drog/alkoholu) trpí	M	M	M	M	M
6. V prostředí školních tříd dostávají méně pozornosti a podpory	M	M	M	M	M

Z odpovědí je patrné, že pro první skupinu respondentů muži představují skupinu, pro kterou jsou charakteristická téměř všechna tvrzení (až na bod č. 3). Jednoznačný souhlas ukazuje, že muže doprovází větší množství námi zmíněných problémů, jsou více napomínáni a zároveň se jim ve školním prostředí dostává méně podpory. Pojďme si nyní přiblížit

konkrétnější názorová přesvědčení, která možná v konečném důsledku budou odporovat původnímu prekonceptu respondentů.

4.1.1 Respondent č. 1: Vendula

Vendule je 37 let a učí šestým rokem. Mimo učení si vyzkoušela i jinou pracovní zkušenost. Jak sama řekla: „*Ve své pedagogické praxi jsem měla rok takové výluky, kdy jsem si odešla do administrativní činnosti a velice to doporučuju, ať si potom učitelé nestěžují, že školství je naprd.*“ Mimo ZSV Vendula vyučuje český a německý jazyk.

1) Prostředí školy

Na začátku rozhovoru Vendula velmi složitě hledala správná slova, pomocí nichž by vyjádřila své myšlenky. Mnohdy své původní tvrzení v průběhu rozhovoru upravovala. Uvést si to můžeme hned u prvního bodu, kdy jsme se ptali na prostředí školy z genderového hlediska. „*Abych pravdu řekla, tak tím, že jsem na gymnáziu, bych se spíš přiklonila k tomu, že je to asi půl na půl. Třeba na té základce bychom se bavili o tom ženštějším prostoru, zatímco tady na gymnáziu máme hodně pánů učitelů. Ale asi když bych to měla spočítat, tak by ženy převažovaly.*“ Rozhodujícím argumentem při rozhodování o ženském či mužském prostředí tedy bylo složení pedagogického sboru daného gymnázia.

Při konkrétním doptávání se na filozofii školy nám bylo řečeno, že v ŠVP není nijak zmíněná genderová oblast. „*Včera jsem četla, že do kurikulí má být od ministerstva do ŠVP oblast genderu mnohem více začleněna, ale nevšimla jsem si toho, že my bychom tam něco takového měli mít. Žádné rozdíly tam nejsou, nepozorují je.*“

Vendula v průběhu rozhovoru narazila na jeden fakt, který chceme zmínit právě v bodě, jenž se týká nastavení školy. Podle jejího názoru je nutné dívat se na to, na jakou cílovou skupinu studentů je škola zaměřena. „*Je důležité i pracovat s tím, že my na gymnáziu máme trošičku jinou cílovou skupinu studentů. Třeba když srovnám gymnázium Arcibiskupské a naše gymnázium, tak naši studenti jsou spíše ze středních vrstev. Doufám, že tohle nebude znít špatně, ale jsou to děti podnikatelů. Mají trošičku jinou mentalitu, než když bych srovnala třeba Arcibiskupské gymnázium, kde jich je pět, šest sourozenců a mají trošičku v sobě nějakou tu skromnost, pokoru a podobně.*“

3) Komunikace učitel – žák

Vendula ihned od začátku uvádí, že v komunikaci s chlapci a s dívkami vidí jakýsi rozdíl. „Zcela upřímně si myslím, že s chlapci je jiná komunikace než s děvčaty. Když vezmu obecnou komunikaci, která se netýká učiva, tak si myslím, že mezi mnou a děvčaty je jiný vztah.“ Hlavní rozdíl vidí v tom, že dívky jsou vyspělejší, mají mnohem větší nadhled a je snazší je ukočírovat. „Vnímám tam mentální posun, že dívky jsou vyspělejší. Chlapci, konkrétně když vezmu ty starší, tak ti se snaží zapůsobit, dát do toho to jejich pohlaví. Takže se snaží situaci zlehčovat.“ Otevřeně přiznává, že se jí lépe komunikuje s děvčaty. A ihned doplňuje, proč tomu tak je. „Komunikuje se mi líp s děvčaty – možná i proto, že jsem sama žena a máme stejné vzorce, stejné chápání. Ale zase je to velice těžké říct, protože jsou třeba dívky, které v sobě mají nějaký ten mužský element a taky potřebují ukázat někomu, že jsou, když to tak řeknu, něco víc.“ Vendula si uvědomuje, že tento její popis nemusí sedět na každého studenta a zdůrazňuje individualitu jedince. Taktéž si uvědomuje, že studenti byli vychováni v určité rodině, která ovlivnila a stále ovlivňuje jejich chování. „My třeba máme dívky, které jsou právě dětmi podnikatelů, kdy ony v sobě cítí takovou tu povýšenost, když to tak řeknu. Ale je to opravdu minimum a v tu chvíli je ta komunikace úplně jiná než s dívkami, které tohle to nemají. Takže i ta cílová skupina, jakou ty děvčata mají výchovu, to tam hraje taky velikou roli.“

Upozorňuje na to, že chování chlapců je závislé na prostředí, ve kterém se nachází. „Když je to před třídou, tak kluci asi mají v sobě to, že potřebují ukázat to, že jsou ti kluci. Jakmile to je opravdu před celou třídou, tak tam oni musí ukázat, že oni jsou pánové a že se nebojí ženy. V tu chvíli si je беру ven a vím, že takhle cesta nefunguje.“ V situaci, kdy se Vendula ocitá v komunikaci s chlapcem jeden na jednoho, vnímá, že dochází k posunu. Najednou je student schopen racionálnější komunikace. Tento svůj pocit shrnuje do jedné věty: „Prostředí třídy muže nutí si hájit své postavení.“

Co se týká **oslovování**, tak Vendula nad způsobem oslovování žáků nikdy nepřemýšlela. Sama studentům tyká a při použití konkrétních jmen má „na konci ráda měkké i (smích). Takže není to třeba nějaká Kája, Kájinko, ale Káji, když řeknu.“ Líbí se jí, že někteří starší kolegové studentům vykají. Nicméně dodává, že jí vyhovuje, že se oslovují jménem. „Připadá mi to jako odbourání bariéry mezi žákem a učitelem.“

Vendula v komunikaci používá **generické maskulinum** a nevnímá to jako něco špatného. „Říkám studenti a ne studenti a studentky. Nevidím v tom, že bych měla zvlášť

říkat studenti a studentky, prostě řeknu studenti. Myslím si, že studenti to nevnímají.“ Rovněž během komunikace se studenty používá **stereotypní fráze** a má na ně jednoznačný názor. „Stereotypní fráze používám a ani se za to nestydím. Kolikrát máme my ženy něco záporného, ale zase na druhou stranu, když ženy zůstanou ženami, tak by to měly ukázat a nestydět se za to.“ Stereotypní fráze nevnímá jako negativní element, neboť sama chce zůstat ženou, tou, „která děti rodí, která o ně pečuje, a proto přijímám ty stereotypy takové, jaké jsou.“

V rámci **rozdělování pokynů** Vendula uznává, že podtrhuje typickou roli muže a ženy. „Kolikrát v té komunikaci tam zazní ta situace: „Tak jsi chlap ne, tak to udělej a běž jí pomoci.“ Asi se to tam odrazí.“

Na začátku problematiky **chválení** Vendula okamžitě zmínila, že „určitě dívky musí člověk pochválit konkrétně v hodině za třeba úhledné písmo, za to, že mají věci v pořádku.“ Nicméně postupně dochází k závěru, že to závisí na individuálních schopnostech žáka. „Je to předmět od předmětu, kdy chlapci jsou komunikativnější než děvčata, ale děvčata jsou zase pečlivější a svědomitější.“ Taktéž podtrhuje racionálnější komunikaci chlapců, kterou vnímá jako velké plus. „My ženy do té komunikace emoce vkládáme a ti kluci se dokážou od těch emocí tak nějak více oprostit a dokážou být racionální.“ Ať se jedná o chválení nebo **napomínání**, Vendula vyzdvihuje specifickou jednatelce. „Nevyzdvihuju, jestli je to muž nebo žena, spíš jenom to individuální – je to dobrý, udělals to dobře. Ale jako z pohledu muže a ženy asi ne.“

Na základě předešlých otázek si Vendula uvědomila, že sama je prostředníkem genderových stereotypů. „Takže nejspíš ty stereotypy přenáším i dál a nestydím se za to, že tomu tak je.“ Ve věku svých studentek se domnívala, že je potřeba proti stereotypnímu zakotvení bojovat, nicméně dnes zastává odlišný názor. „On potom člověk opravdu zjistí to, že být se proti tomu bouří, tak zůstane v těch starých kolejích. Můžeme dělat, co chceme, my ženy, tak v tom základu zůstaneme pořád tam, kde jsme, si myslím.“

4) Komunikace žák – žák

Při vymezení komunikace studentů byla Vendula velmi konkrétní. „Sexuální narážky určitě jako používají. Celé to vyšší gymnázium už je ve vývojové kategorii, kdy se navzájem začínají zajímat. Co se týká oslovování, tak bych řekla, že kluci se snaží těm děvčatům podlízat a ty děvčata dost dobře ví, že jsou ty ženy a využívají ty ženské prvky ve svůj

prospěch, aby dosáhly toho, co chtěou.“ Interakci svých studentů tedy vidí jako přirozený odraz jejich vývojové fáze. *„Takže ano, děvčata komunikují jinak s chlapci než s děvčaty a dost dobře to ví. A stejně tak kluci si myslím, že nemají, když to tak řeknu, ty koule oslovit děvčata tak, jak třeba kluk s klukem. Mají před nimi jistou pokoru, pokoru k tomu pohlaví, že neřeknou: „Ty vole,“ ale osloví je jménem. Na tom vyšším gymnáziu už je respekt, protože kluci chtějí holky dostat, ale bohužel pro děvčata jsou kluci ze stejných tříd telátka. Mají mezi sebou jinou mluvu, jak děvčata, tak chlapci.*“

5) Role genderových stereotypů

Na poslední otázku, zda je možné vybočit z genderových stereotypů, Vendula reaguje okamžitě a bez sebemenšího zaváhání. *„Ne. Z hlediska historie žena–matka přenáší vzorce chování na svou dceru a myslím si, že je to natolik silné, že z toho prostě jen tak rychle nevybočíme.*“ Zároveň však přiznává, že k jakémusi posunu došlo. *„Samozřejmě jsou jisté nuance, když si vezmu, v průběhu historie ženy neměly volební právo. Byly jsme takové ty kvočny, když to tak řeknu, že jsme seděly doma a nemohly jsme se k tomuto vůbec přiblížit – a dneska už to máme. V některých těch nuancích ano, ale pořád bychom měly zůstat těmi, kdo rodí ty děti, kdo se umí o rodinu postarat.*“

Rozhovor ukončuje velmi zajímavou myšlenkou. *„Já si myslím, že nám to ti chlapi závidí, že můžeme rodit, protože přineseme nový svět. A když to vezme žena za své a vezme to jako přednost a nebojuje proti tomu, to si myslím, že děláme chybu, že proti tomu strašně moc bojujeme, tak to zůstane pořád v těch kolejích, jak to je. Proč ne? Proč se nenechat obskakovat muži.*“

4.1.2 Respondenti č. 2–5: č. 2 Radovan, č. 3 Patrik, č. 4 Michaela, č. 5 Natálie

1) Prostředí školy

Hned u první otázky byli respondenti poměrně zaskočení a uznali, že je pro ně těžké zhodnotit, jak na ně působí prostředí školy. Patrik přiznal, že se nad takovou otázkou nikdy nepozastavil. *„Nad tím jsem nikdy nepřemýšlel.*“

Na základě složení pedagogického sboru všichni respondenti nejprve zdůrazňují vyváženost, nicméně poté někteří dodávají, že ženy mají mírnou převahu. *„Jinak složení učitelů mi přijde docela vyrovnané. Nepřijde mi, že by tam byla převaha jednoho pohlaví. Možná bych řekla, že spíš převažují ženy, ale nevnímám, že by tam byla nějaká nevyrovnanost.*“ Tvrzení Michaely do značné míry souzní i s Patrikovým názorem.

„U učitelského sboru se to neodvážím říct, protože jsem nikdy nezkoumal, kolik tam je mužů a kolik žen. Tuším, že asi ženy budou převládat, protože prostě řekl bych, že do toho učitelství se obecně hrne víc žen než mužů. Na základě toho bych udával to své rozhodnutí.“

Radovan, podobně jako Vendula, upozorňuje, že je nutné rozlišovat mezi složením pedagogů na základních školách a na gymnáziu. *„Z tohoto pohledu je to pro mě asi trošku složitější otázka, protože co se týče třeba učitelského sboru, na základce mi to přišlo hodně jako ženská dominanta, jako hodně těch ženských učitelek. Na tom gymplu mi to přijde už hodně poskládané ženy – muži. Takže v daném ohledu mi to v tom sboru přijde úplně nějak nastejno, úplně stejně.“* I Natálie zastává názor, že pedagogický sbor, co se týče poměru mužů a žen, je vyrovnaný. *„Učitelský sbor jinak, já si myslím, že tam to je takové vyvážené.“*

Radovan a Patrik se rovněž pozastavili nad složením vedení školy. *„My máme vlastně pana ředitele. Je to chlap, pan ředitel. Nicméně má zástupkyni, to je právě žena. V naší škole se tak jakoby povídá, že je to takový ten typický stereotyp v tom smyslu, že pan ředitel je hlava, ale paní zástupkyně je takový ten krk, který s tou hlavou vlastně otáčí.“* Toto Radovanovo tvrzení doplňuje Patrik. *„Kdybych to měl nějak uvést do reality, tak to fungování, ten mozek té školy je spíše paní zástupkyně, která se stará nějak o všechno. Na druhou stranu zase pan ředitel shání dotace, taky tu školu dost udržuje nad vodou, při životě. Těžko říct, já bych řekl, že je to tam poměrně neutrální.“*

Neutrálnost školy podtrhuje i Michaela. *„Přijde mi, že se škola a celkově personál snaží vyjít vstříc úplně každému. Nepřijde mi, že by to bylo nějak zaměřené na chlapce, muže, nebo naopak na ženy. Je to taková neutrální škola, snaží se pomáhat všem a nepřijde mi, že by byla vysazená na někoho konkrétního.“* Nesmíme opomenout ani – podle našeho názoru – velmi povedený výrok Radovana. *„Asi nedokážu říct, že by naše škola směřovala buď nějakým tím patriarchálním, nebo matriarchálním směrem. Mně to v tomhle ohledu přijde jako velice, velice dobře vybalancováno.“*

Natálie onu vyrovnanost popsala s ohledem na vizuální stránku gymnázia. *„Asi nad tím z tohoto hlediska úplně nepřemýšlím, ale vizuálně si myslím, že to působí víc chladně. Když řeknu chladně, tak to působí spíš jako mužský element než jako ženský. Když je třeba nějaká žena v domácnosti, tak to působí většinou útulněji. Muži to nechávají většinou takový chladný, takže prostředí asi spíš mužský. Řekněme, že ženská ruka tam asi taky zavládla, ale řekla bych, že je to takové vyrovnané, zhruba, že se vzájemně doplňujeme.“*

3) Komunikace učitel – žák

U nejzásadnější otázky naší práce, zda studenti vnímají odlišný přístup k dívkám/chlapcům, nalezneme krásnou descendentní škálu odpovědí. Radovan reaguje rozhodně: „*Já si myslím, že určitě.*“ Patrik už je ve své odpovědi mírnější. „*Řekl bych, že ano. Ne u všech tedy, neházím všechny učitele do jednoho pytle, ale všímám si toho.*“ Michaela s Natálií již kladou důraz jak na osobnost učitele, tak i na osobnost žáka. Michaela to krátce shrnula: „*No, to asi záleží na každém učiteli zvlášť.*“ Stupnici zakončíme tvrzením Natálie, která jako jediná naznačila, že se spíše přiklání k odpovědi ne. „*Nevnímám to, spíš záleží od individuality studenta a učitele.*“

Je tedy patrné, že si respondenti uvědomují různorodost jednotlivých pedagogů a jejich přístupů. I přesto jsme se snažili dále zaměřit na jednotlivé podoblasti komunikace tak, abychom dokázali najít nejčastější projevy genderově zatížené komunikace. Radovan a Patrik sami od sebe přichází s příkladem, který je v souvislosti s odlišným přístupem ze strany pedagogů napadl. Překvapivě oba popisovali shodnou situaci, a to vyrušování v hodině a následnou reakci učitelů. Radovan si uvědomuje, že jako muž je do značné míry zaujatý, ale snaží se nám popsat situaci z jeho pohledu. „*Když bych to měl uvést na nějakém konkrétním příkladě, tak když třeba jsem ve třídě a někdo ve třídě dělá hluk, že si někdo povídá a narušuje to tu výuku, tak mně jakoby přišlo, že kluci byli okamžitě okřiknuti nebo dejme tomu častěji. Dával se na to větší pozor. Ale ty holky, které se sice bavily nahlas v menší míře, a byl to celkově menší problém, tak mě přišlo, že i tak dokázaly hodně rušit a často ten problém řešili více lidi než prostě ten samotný učitel. Takže mi přijde, že v tomhle ohledu je tam určitě dvojitá metr.*“ Patrik uvádí téměř shodnou situaci. „*Takže první věc, co mě určitě napadne, tak je při vyrušování žáků a žákyň v hodinách. Když se baví nahlas kluci, učitel nebo učitelka si toho ihned všimnou a kluky okřiknou. Bud' následuje, že v tom pokračují, nebo se třeba i ztiší a už si šeptají. Učitelé je dál okřikují nebo dávají určité pohružky nebo menší tresty. Já nevím, přesazení, nebo že budou přezkoušení a takové věci. Kdežto když se baví holky, to už je přístup absolutně odlišný. Ne vždycky si toho učitel nebo učitelka všimá a když už učitel/učitelka ty žákyně okřiknou, tak většinou na to neberou vůbec žádný důraz spolužačky a posléze se baví dál.*“

Michaela přináší velmi výstižný termín, který je často užíván ve spojitosti s genderovými stereotypy. Jedná se o zaškatulkování. „*Někdy to vnímám v tom smyslu, že většina učitelů má přímo zaškatulkovaný to, že holky jsou takové jakoby pečlivější, že na ně*

je vždycky spoleh a naopak na chlapce se spolehnout nemůžou. Jako někdy to je pravda, ale řada těch kluků jsou taky spolehliví, ale někteří učitelé to mají tak zaškatulkovaný, že oni jsou takový ti víc zlobivý a dělají větší bordel ve třídě a že spíš na nás se dá více spolehnout.“ Pod slovem zaškatulkování se může skrývat více významů. Radovan zaškatulkování přejmenoval na stereotyp či základní názor. *„Řekl bych, z mého pohledu je to opravdu takový stereotyp nebo asi ten učitel vychází z nějakého toho základního názoru, že přece holky nemůžou být tak špatné jak kluci, že. Těm klukům se musí věnovat větší pozornost, protože prostě budou víc vyrušovat.“* U Patrika je to pak obecný předpoklad. *„Řekl bych, že je to takový obecný předpoklad u učitelů, že kluci dělají více problémů, a já tedy neříkám, že to tak není. Obecně holky bývají většinou klidnější při tom vyučování, ale tím, že už učitel má tento předpoklad, tak ta jeho pozornost je zaměřená více na kluky a je mnohem pravděpodobnější, že si toho všimne u kluků než právě u těch holek, když dojde k tomu vyrušování.“*

Všechny výrazy, které respondenti uvedli, však odkazují k jedné skutečnosti, a to, že učitelé s genderovými stereotypy vědomě i nevědomě pracují. Stručně a jasně to podtrhuje i Michaela: *„Ne každý učitel jedná podle stereotypů, ale spousta jo. Myslím si, že to někdy není úmyslně, že mají takový obraz v hlavě a podle toho nějak jedná.“* Abychom dokázali, že se nejedná jen o ojedinelý názor, přikládáme Radovanovu velmi obsáhlou a obdivuhodnou charakteristiku námi pojmenované skutečnosti. *„Mně přijde, že prostě učitelé jsou normální lidi a dokud to budou normální lidi, kteří vyrůstali v nějakém prostředí a v nějakém systému a v nějaké rodině a v nějakém prostě mindsetu, tak to budou chtít nechtě předávat do těch děcek. Někdo víc, někdo míň. Jsou učitelé, kteří hájí zásady školství, že škola má být apolitická, má být osvobozena od těchto věcí a prostě on je člověk, který je má něco naučit, něco sdělit, klidně nějak inspirovat, být s něma kamarád, ale prostě mimo školu, mimo profesi nic. A pak jsou učitelé, kteří už toho předávají hodně, ale řekl bych, že ať už je to ten první nebo druhý typ, vždycky tam bude nějaký vliv. Toho se prostě nedá podle mě zbavit, ať se člověk snaží, jak se snaží.“*

V oblasti **oslovování**, používání zdvořilých a přezdivek respondenti opět zdůrazňují individuální přístup učitele. *„No, to je dobrá otázka. Přijde mi to takové hodně individuální, učitel od učitele.“* S Radovanem souhlasí i Natálie, která dodává, že většina pedagogů studentům tyká. *„To zase záleží na typu učitele. Jedna paní učitelka nám vyká, jinak nám všichni tykají.“*

Vykání tedy pro respondenty představuje neobvyklý způsob oslovení, který studenty zpočátku zaskočil. Takto vykání hodnotí Natálie: „*Na to vykání jsem si docela dlouho zvykala, protože to nebyl nějaký zavedený režim. Ale už mi to nevadí.*“ Skutečnost zvyklosti u oslovení podtrhuje i Michaela. „*Když jsem byla mladší, tak mi to bylo nepříjemný, když mi někdo vykal, ale teď, když už jsem starší a víc se s tím vykáním setkávám, tak mi to přijde už takové normální, nějak to nevnímám. Ale v té škole mě to vždycky překvapí, když mi učitel zavývá, protože to není moc časté.*“

Zajímavé je, že u vykání respondenti většinou mluví o bariéře mezi studentem a učitelem. Nicméně tato bariéra může mít mnoho podob v závislosti na učiteli. Natálie uvádí příklad s vyučující, která je studentům věkově velmi blízká a ve svých hodinách praktikuje vykání. „*V podstatě nějaká hranice tam určitě je při vykání, ale zrovna u té paní učitelky, ona jak je nám věkově asi nejbliž, tak tam se v podstatě ta hranice zase stírá.*“

Zároveň se jim forma vykání líbí, protože se díky ní cítí dospělejší, a tedy rovnocenní učiteli. Výstižně to zformuloval Patrik. „*Co se týče toho vykání, zatím jsem se setkal vlastně se třemi učiteli z celého učitelského sboru, myslím si, že nikdo jiný nevyká. Osobně mi to nijak nevadí, naopak to do hodiny přinese takovou určitou profesionalitu nebo vyšší úroveň té hodiny. Naopak když nám učitelé třeba tykají, tak je to takové uvolněnější to vyučování, kontakt mezi vyučujícím a žákem je bližší a ta výuka jde i trochu lépe.*“ Dovolíme si uvést ještě jednu citaci, tentokrát od Michaely. „*Spíš si myslím, že nám to jako pozdvihává to sebevědomí, že už jsme jakoby někdo. Nevím, jestli to tak berou všichni, ale myslím si, že si připadáme víc, že už jsme v tom světě dospělých, že nám někdo vyká.*“

U oslovení ještě chvíli zůstaneme a rozkryjeme užívání **přezdívek a zdrobnělin**. Nejprve se zaměříme na oslovení studentů jako celku (generické maskulinum). Radovan si při oslovení celku všiml zajímavého faktu, že při oficiálním vystoupení ředitele jsou vždy uvedeny obě varianty tak, aby ředitel oslovil obě pohlaví. „*A jinak co se týče oslovení na naší škole, tak mě přijde, že když třeba učitelé chtějí adresovat všechny studenty v místnosti, tak jakoby řeknou děcka nebo něco takového neutrálního. Ale třeba jsem si všiml, že když pan ředitel má nějaký oficiální projev nebo je to opravdu už na úrovni, třeba v souvislosti s maturitami, tak je tam vždycky zásadně studenti a studentky nebo nevím, žáci a žákyně. Tam je to už jak kdyby dané tím, že je to už něco oficiálního, ale jinak učitelé nějak neutrálně nebo tím maskulinem.*“ Patrik je přesvědčen, že nedochází k jakémukoliv znevýhodňování jednoho pohlaví. „*Jinak co se týče oslovení celé třídy, většinou nám*

prostě říkají děcka nebo jeden učitel má v oblíbě říkat loupežníci, jeden učitel nám kdysi říkal kluci a holci. Neřekl bych, že při tom oslovování je nějak zvýhodňováno jedno či druhé pohlaví.“ Natálie zavzpomínala na zdobnělé oslovení ženské části třídy, které by raději zapomněla. „Zažila jsem oslovování například berušky, to taky jedna paní učitelka praktikuje. To se mi úplně nelíbí, ale to podle mě praktikuje na ty nižší ročníky, na ty primány, sekundány. Teda nevím, my už ji nemáme. Já už jsem to radši zapomněla, protože to bylo docela traumatický.“

V obecnějším měřítku lze na základě výpovědí respondentů shrnout, že zdobněliny jsou více spojeny s ženským pohlavím. Michaela uvádí, že zdobněliny ve větším měřítku užívají učitelky. *„Co se týče zdobnělin, to se vyskytuje spíš u učitelek, že by nám říkaly zdobnělinami, a to jak holkám, tak klukům.“* Radovan dodává, že naopak nezáleží na pohlaví učitele, ale na pohlaví žáků. Opět však upozorňuje na fakt, že ženské pohlaví se zdobňuje častěji. *„Jinak co se týče kluků a holek, přijde mi, že v případě holek je tam určité jakoby víc těch zdobnělin. Třeba ta Terezka, ne jako v obrovském měřítku, ale když už je tam náchylnost k zdobnělině, tak určitě v případě těch holek.“*

Natálie přichází s názorem, že přezdívky a zdobněliny slouží k urychlení komunikace. *„Jako zase podle mě u těch jmen jde u většiny učitelů o tu praktičnost výslovnosti, aby to nějak rychle zaznělo to jméno, abychom rychle pochopili, o koho jde. Takže když má někdo kratší jméno, tak to vyslovují, jak to je, a když má někdo dlouhý jméno, tak to prostě zkrátí na co nejkratší podobu.“*

Radovan a Patrik ve zdobnělinách vidí také odlesk vztahové roviny. Ať se jedná o oblíbenost, neoblíbenost, upozornění nebo humor, oslovení pomocí zdobnělin nám do značné míry dokáže odhalit vztah učitele k jednotlivým studentům. Radovan uvádí hned několik příkladů. *„Potom je tam samozřejmě nějaké to citové zabarvení a učitelé oslovují různě podle těch vztahů. Například když tam jsou dobré vztahy, tak je to ten Práza nebo Seba a takový prostě přezdívky/jména. Ale občas, když jsou tam takové špatné vztahy, tak občas, jo, máme učitelku, která jedné spolužačce říká Macíku, protože se jmenuje Marcela, tak jí říká Macíku. Tam už je zas zabarvení těch vztahů.“* V neposlední řadě musíme uvést příklady přezdívek, které jsou typické pro jednu vyučující gymnázia. Jak si ukážeme, ani Patrik, ani Radovan, kteří uvedli tuto osobu, však použité přezdívky nevnímají negativně. Spíše upozorňují na skutečnost interního fungování kolektivu. *„Jinak co se týká těch přezdívek, tak třeba jedna učitelka má v oblíbě přezdívky jako třeba větrník, mastný pytlík, měsíčník*

nebo já nevím. Ale nikdo z nás to vůbec nevnímá zle, protože všichni víme, že ona nás má ráda a my máme rádi ji a nikdo to nebere zle.“ Radovan nám jeden Patrikův příklad detailně přibližuje. „Například tam máme spolužáka, který jednou četl něco od Komenského v češtině a nerozuměl výrazu *mastný pytlík* ve smyslu jako nabitého měšce a od té doby mu občas řekne: „Hej, Mastný pytlíku.“ Ale všechno je to takový familiární, je to korektní, je to prostě sranda. Nikdy to není takový sprostý výraz, vulgarismus nebo něco vyloženě urážlivého. Spíš takový interní humor v rámci té třídy, ale jako chápu, že když by se na to někdo podíval z třetí osoby, když nezná ten kontext, tak by si možná mohl říci, že něco je tam v nepořádku.“

Dostáváme se k velmi pozoruhodné podoblasti komunikace, kterou je **sexuální podtext**. Michaela a Natálie osobně nezažily v komunikaci ze strany učitelů sexistické narážky. Natálie to přisuzuje nedostatku mladšího mužského zastoupení v pedagogickém sboru. „To možná asi ani ne. Musela bych popřemýšlet, ale já osobně s tím zkušenost nemám. Třeba někdo má, ale já osobně ne. Ženská část učitelů asi o tohle nemá zájem, mít s holkama nějaké sexuální narážky – a zase moc pánů mě neučí. To jsou asi starší dědové, kteří mají svých problémů dost.“ Michaela oblast sexuálních narážek taktéž spojuje spíše s pedagogem mužského pohlaví a zmiňuje „pověst jednoho vyučujícího“, o kterém se rovněž zmínili i mužští respondenti. „Ze strany učitelů jsem nic takového nezažila přímo. Víím, že se o jednom učiteli na gymnplu říká, že je takový sexistický, že bere ženy jako něco nižšího, ale mě neučil nikdy, takže to nemůžu z vlastní zkušenosti posoudit.“

Z ženského zastoupení by se tak mohlo zdát, že gymnázium se tato sféra vyhýbá. Ale Patrik s Radovanem mají jinou zkušenost. Opět mluví o mužských učitelích, kteří podle jejich názoru balancují na hraně snesitelnosti. Nejdříve uvedeme tvrzení Patrika, jenž si nejprve nevybavoval, že by na gymnázium byl někdo, kdo se vyznačuje sexuálním podtextem v komunikaci. Avšak po menším zamyšlení si vybavil jednoho vyučujícího, kterého vyobrazil následovně. „Teďka jsem si vzpomněl na jednoho učitele. Toho kdybych měl popsat, tak bych řekl, že je to arogantní hulvát, který na gymnázium nemá co dělat. Vyká nám teda většinou, ale nějaká úcta třeba k nám, jakožto už dospělým lidem, tak tam nebyla vůbec žádná. Často třeba narážel na holky, na kluky teda méně, s různými sexistickými a genderovými narážkami, které už byly oplzlé a velice nechutné. Vůbec se to do té hodiny nehodilo.“ Radovan popisuje zkušenost s odlišným vyučujícím. „No, ale řekl bych, že v tomto ohledu, v těchto narážkách jsou asi horší ti mužští učitelé. Opět záleží učitel od učitele, ale už jsem třeba zaznamenal případy, kdy ten učitel byl takovej, a to je zrovna učitel, který na naší škole má jakoby pověst takovýho člověka. On má ještě k tomu specifický vzhled

a učí specifický obor. V jeho předmětu jsme brali fertilitu, že Česko pomalu vymírá, že máme malou porodnost, malou plodnost a on jako chtěl namotivovat lidi do toho, aby měli víc dětí. Ale tu svoji snahu nezaměřil na kluky, kteří jsou samozřejmě taky odpovědní za výchovu dítěte, ale tlačil na ty holky a prostě třeba přišel k nějaké spolužačce a normálně se jí na rovinu zeptal: „Kolik budeš mít dětí? Já nevím, jedno, dvě.“ On na ni ukázal a řekl: „Tři“. A zase to byl humor, zase to byl vtip, ale mě třeba to přišlo už na hraně. Myslím si, že ta holka se asi nemusela cítit komfortně v té atmosféře, co on v té třídě nastavoval. On ty holky do toho úplně tlačil. Jsem si na to teď vzpomněl a fuj, bylo to úplně nechutné.“

Nyní přejdeme k oblasti **chválení a napomínání**. Snažili jsme se respondenty směřovat k obecnějším závěrům tak, abychom dokázali vyvodit určité závěry. Nejprve se zaměříme na chválení. Patrik a Natálie vnímají chválení na gymnáziu jako „vzácný jev“, kterým učitelé poměrně šetří. „Obecně si myslím, že učitelé tou chválou úplně neoplývají, že to musí být jako něco, aby ho pochválil. Spíš to berou jako standardní postup a nějak tak očekávají, že to budeme vědět a nějaké pochvaly neřeší, více méně. Jinak si nemyslím, že to úplně záleží na pohlaví, že by v pochvalách to bylo trochu jinak, si nemyslím.“ Již ve výroku Natálie se odráží myšlenka, že pochvaly jsou na pohlaví studentů nezávislé. S tím souhlasí i Patrik: „No, to je těžší otázka. Já si osobně pochval teda moc nevšímám, dokonce bych řekl, že na tom gymnáziu ty pochvaly kdoví jak nejsou. Tam se předpokládá, že žák na tom gymnáziu by měl tu látku umět a když ji umí, tak je to dobře. Ale když už nějaký učitel má potřebu chválit, tak většinou to je prostě výborně nebo správně bez ohledu na to, jestli to je kluk nebo holka.“

Konkrétnější charakteristiku pochval jsme nezískali ani od Radovana. Ten opět vyzdvihuje rovnocennost v přístupu učitele a individuální schopnosti žáků nehledě na jejich pohlaví. „A jinak jako obecně za co jsou chválení holky a za co kluci. Nemůžu tam najít nějaký rozdíl. Když se takhle zamýšlím, tak mě to přijde aspoň na naší škole mezi těmi učiteli, tak je to rovnocenné no. Řekl bych, že tam bude asi společná věc ta studijní oblast, to znamená, ať už na otázku odpoví správně děvče nebo kluk, tak je to vždycky jako: „Jo, dobrá odpověď, Zuzko, dobrá odpověď, Honzo.“ Tam se to nějak neliší, tam jsou chválení stejnou měrou.“ Jediná Michaela vyjmenovala několik specifíků, jež jsou u pohlaví podle jejího názoru většinou vyzdvihovány. „Holky bývají chváleny hlavně za tu pečlivost, že třeba mají nějakou práci precizně vypracovanou, že to bylo jako bez chybičky. Obecně se říká, že holky dospívají rychleji než kluci, tak to se hodně často vyzdvihuje, že když kluci dělají bordel, tak se často vyzdvihuje, že na holky je v tomhle ohledu spoleh a tak. Kluci zase takhle. Když se

klukovi něco podaří, když něco zvládne dobře, třeba test nebo nějakou olympiádu, tak že ti učitelé jsou často překvapení, že je dobrej a tak.“

Michaela narazila na problematiku kázně, které se již v úvodu dotkli muži, Radovan a Patrik. Když přišla řeč na napomínání, problematika kázně se znovu otevřela. Natálie to popsala stručně a výstižně: *„Když začnu u kluků, tak tam je to prostě vždycky kázeň. To je vždycky na bodu mrazu v podstatě. Já si myslím, že když je většinová společnost ve třídě klučičí, tak se těm problémům nevyhneme. Vždycky to jsou nějaké kázeňské problémy. Přijde mi, že holky jako moc napomínány nejsou nijak, když už, tak když nějaká holka nemá zájem o nějaký předmět, tak maximálně vyrušuje v hodině. Kluci vyrušují v hodině konstantně, ať je to baví, nebo ne, takže to je úplně jedno.“* Patrik zůstává u svého původního tvrzení, kdy zdůrazňoval odlišný přístup ze strany učitele v reakci na vyrušování dívek a chlapců. Podle jeho tvrzení má v sobě učitel zakódovaný předpoklad, že kluci vyrušují více. I proto si kluků více všímá a častěji, mnohdy i přísněji je napomíná. Podobný názor sdílí i druhý respondent mužského pohlaví, Radovan. Jen s tou výjimkou, že typ napomínání je shodný pro obě pohlaví. Jde však mnohem více do hloubky a snaží se popsat odlišnosti jak v kvantitě, tak v typu napomínání. *„Napomínání... řekl bych, že tam asi bude problém spíš v té kvantitě. To znamená, že častěji jsou napomínáni ti kluci. Myslím si, že prostě víc zlobí obecně, to prostě můžu říct s čistým svědomím. Taky si myslím, že opravdu ti učitelé se víc soustředí do toho klučičího sektoru, když to tak řeknu. Řekl bych, že je to kombinace obojího. Nevím, co zrovna převažuje. Řekl bych, že asi opravdu ta pravá podstata věci, že kluci dělaj borčus, když to tak řeknu. Z našeho hlediska bych řekl, že je to podmíněno jak tím, co mají učitelé v sobě, protože, nevím, mně to tak přijde, že všeobecně se říká – kluci zlobí víc. Někdy je to stereotyp, někdy je to pravda. ... Kluci jsou napomínáni s větší frekvencí. Co se týče, jakoby když si odmyslím tu kvantitu, ale co se týče typu toho napomenutí, jakoby rozdělení holky – kluci, tak si myslím, že je to hodně podobný. Holky vyrušují, kluci vyrušují a jsou napomenuti úplně stejným způsobem: „Nevyrušuj, nedělej to, odpověz mi teďka na otázku, když si tak chytrý/ chytrá atd.“ Tam, myslím si, se rozdíl nedělají.“*

Patrik se u pochval a napomínání rozpovídal a popsal svou zkušenost s odlišným **hodnocením**, jež by tu měl podle našeho názoru určitě zaznít. Popisuje nám zvýhodňování studentek učiteli mužského pohlaví. *„Pak mě napadá pár učitelů, kteří třeba nadržují holkám při zkoušení. Například v zeměpise jsme měli jednoho takového učitele, který dával tedy stejné testy všem žákům a žákyním ve třídě, ale i když žákyně měly podobné odpovědi na otázky, podobně zodpovězené jako kluci a měly tam srovnatelný počet odpovědí k otázkám*

jako kluci, tak i přesto dostaly o stupeň nebo o dva vyšší známku, a to už pro mě bylo silně nepochopitelné. Nebo i třeba při ústním zkoušení. Holka se postavila k tabuli, když věděla, že bude zkoušená, tak si vzala nějaké řekněme vyzývavější oblečení, například tím myslím úplejší tričko nebo trochu hlubší výstřih a učitel se díval samozřejmě do výstřihu a byl na tu holku mírnější no. Nebo když se holka pousměje na učitele mužského pohlaví, tak to taky zafunguje.“ Do protikladu k tomuto názoru uvedeme tvrzení Natálie. „Kdysi kolovaly zvěsti o panu učitelovi, ale já jsem to asi úplně nepostřehla, že by jako stačil výstřih a dostaly jsme lepší známku. My ho máme teďka ze semináře, a když ta holka neví, tak je bezkompromisní. Spíš to kluci chtěli svést na to, že holky mají ty určité zbraně, řekněme, že jako asi byli naštvaní, že jsme většinou dostaly dobrý známky. Si myslím, že je to spíš z toho, že se vesměs víc učíme holky než kluci.“

Poslední oblastí komunikace ze strany učitele, které se budeme věnovat, je **rozdělování pokynů**. Přečetli jsme studentům některé typické formulace pokynů (viz metodologie) a ptali se jich, zda podobné věty během gymnaziálního studia slyšeli. Odpověď byla jednotná – ano. Michaela reagovala takto: „*Jo, jo, to jsou docela často opakované fráze. Nebo třeba když se mají odnést nějaké skříňky nebo něco, tak si vždycky zavolají kluky. Takže jo, to se u nás často říká ve škole.*“ Natálie rovněž kladně odpověděla, ale dodává, že ji nikterak neuráží, když po ní učitelé nevyžadují manipulovat s těžkým nábytkem. „*Všechny tyto fráze někde zazněly. Nějakého silného chlapce všichni potřebují, aby odnesl nějaké židle nebo tak něco. Ale tak to já jsem ráda. Já se nebudu nosit se židlemi.*“

Podrobnější vhled do této oblasti nám poskytl Patrik, který rozdělávání pokynů vymezil na základě pohlaví. „*Co se týče třeba oslovování těch kluků, tak obecně jsou kluci oslovováni na ty práce, které vyžadují větší fyzickou náročnost nebo i třeba tělesnou výšku, a to nevidím vůbec jako nějakou diskriminaci těch dívek, protože prostě dívky obecně bývají menšího vzrůstu a mívají i slabší svalstvo, takže třeba při přenášení skříní nebo lavic nebo židlí, kdy je to prostě potřeba udělat rychle za krátký časový úsek, tak je prostě logičtější na to vzít ty kluky. Co se týče zase těch určitých prací, které bývají spíš zaměřovány na to holčičí pohlaví, tak to nebývá ani tak uklízení. Uklízení bývá vždycky na celé třídě, protože tam prostě byla celá třída, ale holky zase většinou mají na starost takové ty úkoly, které vyžadují větší zodpovědnost a určité plánování. Tím neříkám, že by kluci nebyli zodpovědní, ale, jak to říct, holky bývají menší flákačky prostě. Takže jim bývají dávány úkoly jako vybrat peníze na divadlo nebo já nevím, nastříhat nějaký papír, který má později sloužit jako pomůcka při vyučování a takové věci.“ Z tohoto názoru je patrné, že i mužská část třídy rozdělávání*

pokynů nevnímá jako diskriminační, nýbrž jako přirozenou volbu na základě biologických předpokladů mužů a žen.

4) Komunikace žák – žák

Hlavní rozdíl mezi komunikací učitel – žák a komunikací žák – žák je podle respondentů hlavně v jistém odstupu a respektu, od kterého se odvíjejí i dílčí charakteristiky. Patrik uvedl jednoduchý a jasný popis komunikace mezi studenty: „*Vždycky je to podmíněno tím, kdo se zrovna nachází ve třídě. Dám třeba příklad, jestli je tam dospělý člověk, spíše učitel v nejčastějším případě, tak je prostě logické, že se nebudeme bavit úplně stejně, jako kdyby tam nebyl. To znamená, zase tam probíhá ta selekce slov nebo i témat. Nebudeme se bavit v přítomnosti učitele vulgárním projevem o, já nevím, třeba problematice nebo zajímavosti určitých drog nebo jestli se večer půjdeme opít do hospody nebo jestli už Karel přestal s kouřením nebo je závislý na cigaretách ještě víc. Naopak, když tam ten učitel není, tak nemáme problém se bavit o věcech tohoto rázu.*“ Z citace je patrné, že studenti komunikující mezi sebou jsou vůči sobě otevřenější a neprovádí selekci slov. Další pohled, tentokrát od Natálie, vyzdvihuje úctu a respekt k druhému. „*S učitelem se určitě bavím s nějakým respektem, řekněme, protože si myslím, že obecně starší člověk, učitel, je nadřazen žákovi a žák by se měl k učiteli chovat s určitou úctou a neměl by mu odsekávat. To je pak nevychovanost. Myslím si, že tam jde o tu formálnost a neformálnost a mít určitý respekt k sobě a autorita by se určitě měla nějak zohledňovat. Spolužáky autoritativně nevnímám, tak je to spíš v mezích takové té morálky.*“

Michaela přibližuje obě komunikace z pohledu užívání narážek. „*No, určitě je to takový, že i když ten učitel by měl nějakou narážku, tak se snaží to říct nějak neutrálně, ale mezi studenty veškeré zábrany končí, že si všechno řeknou na plnou hubu. I když se chtějí někomu posmívat, tak s tím nemají vůbec žádný problém. Když jsme byli mladší, právě v té pubertě, když se braly nějaká témata v občance, třeba sexuální výchova nebo tak, tak vždycky měli nějaké pubertální narážky, ale teďka už se to neděje, protože už jsme starší a doufám, že i trošku vyspělejší, až na některý ty jedince. Už je to klidnější, ale dřív to bývalo hodně, že měli blbý kecy a tak.*“

Radovan se prostřednictvím této otázky dostává ke zvláštnímu vymezení vztahu žáka (muže) k učiteli jak mužského, tak ženského pohlaví. Z jeho pohledu je vztah mužů i v neformální komunikaci stále udržován v mezích respektu. „*Jsou tam určitě přirozeně nastavené nějaké limity dané autoritou a takhle. Ale zas je pravda, co mě teďka nutí*

přemýšlet, že myslím si, že má vliv jak jakoby, a teďka mluvím hodně o klucích, ty holky jsou takový, že prostě na ty učitele reagují dost podobně, ale ti kluci odlišně reagují na učitelky a učitele. Učitel je prostě furt chlap, ale ty učitelky, myslím si, že ta interakce je tam určitě jiná, že třeba, a to jim neříkají v osobní komunikace, ale už jen takový to vyjadřování mezi chlapama v kolektivu, tak třeba ty učitelky se často označují křestními jmény. Třeba místo paní Sobotková se řekne Míša. Míša nám dneska dala domácí úkol. To se u toho chlapa často neříká. Fakt mi přijde, že když se kluci baví o učitelce, tak jsou schopni používat křestní jména. Nevím, čím to je. Řekl bych, že ženy jsou vnímány buď mnohem, mnohem lépe, anebo mnohem, mnohem hůře. Jsou to takové extrémy. Chlapští učitelé jsou více kolem toho středu nějakých těch vztahů, jakoby vztahů spolužáků vůči těm učitelům.“

5) Role genderových stereotypů

Studenty posledních ročníků jsme si vybrali záměrně, jelikož jsou v pozici, kdy mohou posoudit, nakolik škola změnila jejich pohled na muže a ženy (pokud tomu tak vůbec bylo). Překvapivou informací pro nás bylo zjištění, že tři respondenti jsou přesvědčeni, že škola jejich pohled na muže a ženy nezměnila. Spíše to přisuzují obecnému vývoji a dalším faktorům. Patrik připouští, že z jeho pohledu k jistému posunu došlo, ale vliv školy vnímá jako minimální. „*Určitě se mi posunuly stereotypy, ale neřekl bych, že by to bylo výukou toho gymnázia. Spíš bych řekl, že je to obecně tím, jak dospívám a všímám si více a více věcí. I tím, že se pohybuju ve společnosti kamarádů, kteří jsou taky velmi intelektuální a dokážeme vést rozhovory na poměrně vysoké úrovni. Spíš si myslím, že znalosti obecného života proudí z těchto rozhovorů a z mého vlastního poznání než z vyučování gymnázia, kde nás spíše vyučují ty akademické věci než věci do praktického života.*“ Stejně to vidí i Radovan, který však vyzdvihuje dobré nastavení školy. „*No, myslím si, že škola jako instituce vůbec nezměnila můj pohled. Tam já si myslím, že v naší škole je to nastaveno dobře, rozdíl se nedělají. Jsme smíšená škola, až na to jemné zvýhodnění holek ze strany učitelů, tak nepozoruju tam vůbec nic, co by mi nějak upravilo moje stereotypy nebo co by mě nějak v tomhle smyslu ovlivnilo. Fakt ta škola, přijde mi, že je to dobře, že u nás je to fakt apolitické prostředí. Pokud by někdo změnil názor, tak bych to asi svaloval na lidi kolem mě. Ať už rodina, nebo přátelé, které jsem potkal, klidně i skrz školu, ale není to právě ta školou podporovaná nebo zastřešená věc. To už je na té osobní fázi. A řekl bych, že i média do jisté míry. Jak jsem jakoby vyrůstal a ty názory se formovaly, tak si myslím, že média v tom sehrála obrovskou roli a ty lidi, ale škola si myslím, že jako vůbec.*“

Důležitou roli internetu zmiňuje i Michaela. Zároveň oceňuje inspirativní přístup jedné z vyučujících. *„Přímo ze školy nepramení to, jak jsem začala vnímat postavení mužů a žen. To spíš až díky internetu a tak, ale třeba jedna naše učitelka je sama, nemá děti a často říká, že má takový mužský mozek, že je žena, ale má mužský mozek. Přijde mi na ní dobré to, že prostě se nějak nedává strhnout těmi stereotypy, že ženy jsou něco míň, což samozřejmě nejsou, ale ty stereotypy tam takové jsou, bohužel. Prostě se chová tak, jak se chce chovat, že je sama sebou naprosto. To se mi na ní líbí.“*

Respondentům byla rovněž položena otázka, kdo nebo co může nebo by měl ovlivnit studentovo vnímání mužů a žen. Natálie zmiňuje právě předmět ZSV, ale také osobnost jednotlivých učitelů. *„Myslím si, že spíš společenské vědy a učitelé obecně ovlivňují to myšlení, že ženy mají spíš ten reprodukční význam, že nesou na zádech tu společnost. Nebo v podstatě jako pokračování té společnosti, což je jako taková jasná věc. Ale myslím si, že ti formují asi nejvíc ten pohled na skutečnost a na to, že jako, možná i dějepis, že kluci jdou na vojnu, holky zůstanou doma.“* I Michaela se pozastavuje u učitelů, tentokrát však z pohledu jejich věku. *„Ono to záleží hodně na věku těch učitelů. Když jsou ti učitelé starší, tak často mívají ty názory, že žena by měla mít děti a starat se o ty děti. Muž by měl vydělávat. Ale čím mladší ten učitel je, tak tím uvolněnější má ty názory. Proč by žena taky nemohla pracovat a muž klidně může být taky na mateřské nebo na rodičovské dovolené. Záleží to na tom věku, ale myslím si, že naše škola jde v tomhle kupředu, když to tak řeknu, protože ten ředitel je relativně jako mladý, takže si myslím, že se snaží nějak ten gympl posouvat dál.“* Tuto část uzavřeme taktéž pozitivním hodnocením školy slovy Radovana. *„Když se mluvilo o rozdílech, tak to byla hodina biologie, ale jinak prostě v hodinách ne. Možná jako občanka nebo zeměpis, ale zas to je podmíněno nějakými fakty. Jinak škola nám nikdy do hlavy nic nevtloukala a tak. Pokud se u mě něco změnilo, tak fakt osobní zkušenost, normální prostředí normálních lidí a ta škola fakt jen okrajově. Takže vždycky to probíhalo nějak přirozeně. Pokud jde o ty učitele, tam to probíhalo kusově, učitel od učitele. Škola jako instituce fakt vůbec. A i v případě těch učitelů mi přijde, že ten můj názor byl vždycky podmíněný mnou a tím učitelem.“*

Úplně poslední, neméně důležitá otázka se týká samotného jádra genderových stereotypů. Dotazovali jsme se respondentů, zda podle jejich názoru lze z genderových stereotypů vybočit. Tuto otázku jsme cíleně nechávali na konec rozhovoru, jelikož je velmi náročné na ni odpovědět. To se nám potvrdilo i v průběhu rozhovorů, kdy respondenti často „utíkali“ od odpovědi. I přesto se nám podařilo získat velmi různorodé pole odpovědí.

Vzhledem k tomu, že každý z respondentů předkládá svůj vlastní názor, který nelze sjednotit do jednoho závěru, rozhodli jsme se plně ocitovat jejich odpovědi tak, abychom zachytili složitost daného problému. Začneme od dívek. Jako první uvádíme názor Michaely, která je nejvíce „pozitivní“. *„Já si myslím, že jako lze z těch stereotypů vystoupit. Sice to není jednoduché, ale podle mě to možné je. Hlavně v té dnešní době, když už jsou různé ty boje za tu genderovou vyváženost, a myslím si, že v tomhleto ohledu to bude snazší. Doufám teda. Jakoby cítím, že se ve světě něco děje, že to pomalu mizí takové stereotypy, ale zároveň u toho mužského pohlaví vnímám, že se jim to moc nelíbí, že by měli přijít o takové to vyšší postavení pomyslné. Že často dost na to reagují tak, že feministky jsou špatné, přitom ani neví, co feminismus znamená. Spíš, že odmítají přijmout ten fakt, že ženy jim opravdu můžou být rovné. Já si myslím, že to do toho bodu jednou dospěje. Sice to bude trvat ještě dlouho, ale myslím si, že to do toho bodu dospěje, že si všichni budou relativně rovni.“*

U Natálie je již více patrná nejistota jejího názoru. *„Já si myslím, že pokud se někdy dostaneme z toho genderového stereotypu, tak to bude za hodně let, protože zatím to furt nějak převládá tady ten určitý názor na to. Jako asi spíš v to doufám, než že v to věřím. Moc v to jako nedávám důvěru. Myslím si, že je to zapsané v genové informaci, že kluci mají ten určitý pud ochránářský řekněme a takový věci. Jako někteří ne třeba, ale přijde mi, že většina to tak má, že se cítí jako alfa samci a potřebují si něco dokazovat a takový věci. Je to spíš na této bázi. A holky se vždycky snaží zapůsobit na kluky a je to takový jakože furt to samý dokola mi přijde.“*

Patrik mimo jiné hodnotí genderovou situaci u nás v České republice, avšak co se nám jeví jako nejpodstatnější, je jeho názor, že jistá míra stereotypů je pro společnost i jednotlivce prospěšná. V neposlední řadě nechce pohlaví srovnávat, ale uvědomuje si jejich specifičnost. *„Řekl bych, že v ČR ten obecný problém genderových stereotypů není špatný. Je tedy pravda a přiznávám, že jsou pozice, které mohou dělat jak muži, tak ženy a vyskytují se problémy, že prostě žena pojme 70 až 80 % platu co muž při stejné pracovní výkonnosti na stejném pracovním místě. Těžko říct, ale kdybych na to měl opravdu odpovědět, tak já doufám a věřím, že to nenastane, že stereotypy nevymizí, protože já to cítím tak, že určitá dávka té stereotypizace je pořád namístě. Člověku to dává určitou schopnost predikovat věci a počítat dopředu. To je podle mě vždycky potřeba. Dokáže si říct, co může od určitého člověka očekávat, takto bych to asi řekl. Kdybych to měl uvést na příkladu, tak kdybych byl zaměstnavatel a zaměstnával bych muže a ženy, tak vždycky budu předpokládat podle stereotypu, že žena může otěhotnět a muž prostě ne. Tím pořád myslím zůstání těch*

stereotypů ve zdravé míře, aby se to nějak nepřehánělo, samozřejmě. Já nejsem nějaký stereotypní člověk, ale zároveň si nemyslím, že je nějaká opravdu absolutní stoprocentní rovnost na místě, protože prostě nejsme si rovni. Tím nijak nevyzdvihuju jedno či druhé pohlaví. Tím prostě říkám, že jak ženy, tak muži mají v rozdílných oblastech vlastností výhody nebo nevýhody.“

Velmi zvláštní pojetí představil poslední respondent Radovan. V tomto případě necháme text mluvit sám za sebe. „*Taková filozofická otázka. Přijde mi, že asi v současnosti je ten názor nastavený tak, že jako se to pomalu smývá, pomalu už z toho vybočujeme, ale já si myslím, a to je spíš takové moje osobní přesvědčení, že on ten svět se točí v cyklech. A když tu jednou byla nerovnost, tak chvíli bude rovnost a pak stejně bude nerovnost. Takže z takového pesimistického hlediska bych to ukončil. Myslím si, že my budeme vždycky pod vlivem stereotypů, dokud prostě chlapi budou chlapi a ženy budou ženy a vědci geneticky neupraví nějaký nultý pohlaví. Myslím si, že ta biologická podmíněnost nás determinuje do těch stereotypů, a řekl bych, že se toho nikdy nezbavíme. Můžeme s tím asi bojovat, můžeme to nějak regulovat s dobrou vůlí přiměřeně, ale myslím si, že je nulová šance se z toho vymanit. Ale to je můj osobní názor.“*

4.2 Arcibiskupské gymnázium v Kroměříži

Druhým gymnáziem je Arcibiskupské gymnázium v Kroměříži, u něhož je nutné zmínit, že je zřizováno církví, konkrétně pak Arcibiskupstvím olomouckým. Gymnázium nabízí čtyřletý a šestiletý studijní obor. Jak jsme již zmiňovali, v naší práci se zaměříme na čtyřletý program. Tento studijní program je koncipován na základě ŠVP **Tradice a prosperita**. Gymnázium je orientováno všeobecným směrem a mimo RVP vychází i z dokumentu *Katolická škola na prahu třetího tisíciletí a preventivního výchovného systému*.

Již z názvu je patrné, že filozofie školy staví na zachování tradičního systému. Zmínka o základních materiálech, na nichž je vytvořen profil absolventa gymnázia, nám ukazuje, že onen tradiční systém bude vycházet z katolické církve. Mimo základní kompetence má absolvent AG projít duchovní formací, jež má doplňovat formaci lidskou.¹²⁷ To je základní rozdíl mezi námi zvolenými gymnázii, na který jsme chtěli hned v úvodu upozornit.

¹²⁷ Arcibiskupské gymnázium v Kroměříži: Školní vzdělávací program. *Tradice a prosperita*. 2017. Dostupný: na požádání v ředitelně školy.

Domníváme se, že právě studenti sami dokáží reflektovat, nakolik a jakou formou jim škola předává své názorové přesvědčení.

Na začátku vyhodnocování druhé poloviny respondentů si opět v tabulkové formě uvedeme prekoncepty dotazovaných.

Tabulka 2: Nedokončené věty – respondenti č. 6–10, Arcibiskupské gymnázium v Kroměříži

Respondent č.:	6	7	8	9	10
1. Obecně nižší intelektuální dispozice mají	-	M	M	M	Ž
2. Učitelé více napomínají	M	Ž	M	M	Ž
3. Strach ze selhání je charakteristický pro	M/Ž	Ž	Ž	Ž	M
4. V hodinách se častěji projevují	Ž	M	M	M	Ž
5. Větším množstvím problémů (např. porucha pozornosti, hyperaktivita, užívání drog/alkoholu) trpí	M/Ž	M	M	M	M
6. V prostředí školních tříd dostávají méně pozornosti a podpory	-	M	Ž	M	Ž

Nejspíš jste si povšimli, že u respondenta č. 6 nastala poměrně neočekávaná situace. Cecil odmítl u dvou otázek odpovědět s tím, že jednoduše nemůže. U dvou dalších odpovědí uvedl jak muže, tak ženy. Nicméně jak jsme uváděli v metodologické části, rozhovor probíhal na dobrovolné bázi, a pokud někdo nechtěl odpovědět či jednoduše nemohl, tak jsme toto rozhodnutí respektovali. I přesto můžeme dojít k závěrům, že podobně jako u první skupiny respondentů muže provází větší množství problémů, kdežto pro ženy je příznačný strach ze selhání. V těchto dvou bodech tedy měly obě skupiny poměrně jasno.

Mírná mužská převaha u bodů 1, 2 a 4 také naznačuje, že pro druhou polovinu respondentů muži představují skupinu, jež se ve školním prostředí častěji projevuje a také bývá více napomínána. Poslední, šesté tvrzení týkající se kvantity pozornosti a podpory zůstává nerozhodnuto. Přejdeme tedy k podrobnějšímu rozklíčování, které nám pomůže vnímání druhé poloviny respondentů lépe uchopit.

4.2.1 Respondent č. 6: Cecil

Cecilovi je 42 let a učí šestnáctým rokem. Jeho aprobace je ZSV a Mediální výchova. Výuka ZSV tedy není jeho „doplňkovým“ oborem, jak tomu často na školách bývá, ale primárním zaměřením. Cecilovým nejoblíbenějším vědním oborem je psychologie.

1) Prostředí školy

Z našeho pohledu bylo poměrně náročně vést s Cecilem rozhovor, jelikož většinou odmítal jakkoliv generalizovat. I proto jsou některé jeho výpovědi kratší. Nicméně i přesto (a možná právě proto) mají ráznou a jasnou výpovědní hodnotu. Prostředí školy Cecil hodnotí následovně: *„Prostředí školy vnímám jako ženské prostředí, a to na základě složení pedagogů. Myslím si, že je to špatně, že by to tak nemělo být. Mělo by to být vyrovnanější.“*

Při podrobnější snaze nahlédnout do filozofie školy se Cecil mnohem více rozpovídal. *„Myslím si, že je to spíše tradičnější pojetí, má to tak obecně nastavené škola. Tím, že je to církevní škola a nachází se kdesi uprostřed státní a soukromým sektorem, se to odráží.“* Vzhledem k tomu, že rozhovor s Cecilem byl realizován jako úplně poslední, mohli jsme tedy reagovat na některé podněty studentů gymnázia. Zaznamenali jsme, že někteří respondenti poukazují na nedostatek prostoru pro pluralitu názorů. I proto jsme se Cecilia dodatečně zeptali na jeho osobní názor. *„Takhle, myslím si, že jsou školy, kde je otevřenější prostředí. Ale myslím si taky, že nejsme škola, která by za některé věci prováděla nějaké drakonické tresty. Hrozně záleží na tom, jak ty hodnoty jsou podávány, jak jsou předávány, a vracím se zpátky k tomu, o čem jsem mluvil. Pokud tady budou otevření učitelé, bude otevřená komunikace a budem otevření debatě, tak se dá spousta věcí i v těch „tradičních hodnotách“ předat nenásilně a ty lidi se nebudou cítit spoutáváni. Pokud tady nebude otevřená komunikace a budou se věci dávat befelem bez možnosti debaty, tak ti lidi to budou vnímat jako spoutání a jednostranný pohled. Opravdu můžu mluvit jenom za sebe. Nemůžu mluvit za ostatní vyučující. Ti studenti mají větší přehled, protože vystřídají víc těch kantorů, vidí víc těch pohledů. Ale já se snažím o jednu věc, o něco – a tu jsem ti popsal. Fakt jako otevřeně mluvit, vyjít s něma a debatovat o tom. Takže role AGčka je učitel od učitele. Asi je nějaká ideologie, nějaká idea nějaké křesťanské školy, ale nevím, že bychom na dvoře někoho upalovali za to, že by byl takový nebo makový, to nevím.“* Opět se nám potvrzuje, že učitelé představují zásadní skupinu, jež utváří samotnou školní instituci.

3) Komunikace učitel – žák

Během celého rozhovoru Cecil opakovaně akcentoval rovnocennost a vzájemnou spolupráci pedagoga a studentů. Vždy vycházel ze svého vlastního vnímání. Jinak tomu nebylo ani u popisu jeho přístupu (chování, komunikace) k dívkám a chlapcům. „*Můžu mluvit z vlastní zkušenosti, nechci mluvit za ostatní kolegy. Já své studenty vnímám jako rovnocenné partnery. K dívkám se chovám jako k ženám a k chlapcům jako k mužům. Je tam už rovnocennost. Zároveň bych s dívkami nepoužil stejný humor, jak používám u chlapců. To bych si nikdy nedovolil. Myslím si, že je to ale můj pohled, který jsem si utvořil na základě sociokulturního prostředí.*“

U odlišného vnímání Cecil popisuje ještě jeden zajímavý fakt, který zde rozhodně chceme uvést. Objasňuje, proč může docházet k přesvědčení, že mužští učitelé nějakým způsobem věnují více pozornosti studentkám. „*To si myslím, že vychází z nějaké biologické roviny, ne z nějakých genderových stereotypů. Já si myslím, že tam funguje úplně přirozená biologie. Pokud jsem heterosexuálně orientovaný a líbí se mi ženy, tak si jako budu všimnout žen, a ne kluků – a zas naopak. Přejde mi to jako v této rovině úplně přirozené, nic konstruktivního, ale zase, neučil jsem na základce. Na základce by to bylo úplně něco jiného, si myslím. Učil jsem jenom na střední a na vysoké škole, a proto takhle přistupuji k těm lidem.*“

Studenti AG v pozitivním slova smyslu hodnotili právě formu **oslovování** Cecila. Po přečtení následujícího tvrzení jistě pochopíte proč. „*Zásadně studentům vykám. Já tím chci říct, že je beru opravdu jako partnery v té hodině, že k nim přistupuji jako k dospělým lidem a že je nevnímám jako děti. Já jim tím chci ukázat jenom to, že je nevnímám jako děcka, že jsou pro mě rovnocenným partnerem a jako úplně v pohodě. Není to pro mě výraz nějaké nepřátelskosti nebo nějakého stavění zdí nebo nějakého odstupu. Jenom prostě je beru jako zodpovědné lidi. Já jim to vždycky vysvětlím, proč jim vykám. A tak to má být. To je smysl toho. To vykání by nemělo vyjadřovat nadřazenost. To si myslím, že je hrozně důležité. Nadřazenost a podřízenost nemá ve škole podle mě místo.*“ Domníváme se, že Cecilovi se podařilo skloubit onen protiklad, kdy vykání je mnohdy vnímáno jako neviditelná zeď vymezující jasné role ve třídě. Cecil naopak studentům objasní, z jakého důvodu volí zrovna způsob vykání. Právě v onom vysvětlení vidíme klíč, díky kterému vykání získává úplně jiný rozměr.

Cecil během komunikace nepoužívá ani **přezdívky**, ani **zdrobněliny**, a dokonce ani **genderové jazykové stereotypy**. „*V komunikaci asi ne, nepoužívám je. Mně to přijde jako urážející. Já v tom nevidím jako něco genderového, ale naopak mně to přijde, že by to uráželo ty lidi.*“ Když přišla řeč na **generické maskulinum**, byl Cecil poměrně zaskočen naší otázkou. „*Nikdy jsem se nad tím nezamýšlel, ale používám to takhle: studenti. Neříkám studentky a studenti, ale obecně studenti. Studenti nad tím jako neuvažují příliš. Možná jo, z toho vychází možná jiné věci, ale z mého pohledu tam jako fakt nevidím žádné machistické prostředí, že bych chtěl ponižovat jako ženskou část a obecně to fakt vnímám jako studenti, že mluvím plošně.*“ Po přečtení ukázkových formulací vět vystihujících časté rozdělování **pokynů** ve třídě má Cecil jednoznačnou odpověď. „*Ne, to je jako ponižující tohle.*“ Zároveň ale klade důraz na vzájemné pochopení v rámci pohlaví. „*Ale to, co třeba říkám, je, že nevím, proč by holky měly nosit skříně. To je jako spíš pro kluky, ale to si myslím, že vychází z fyziognomické stavby těla. Myslím si, že prostě nějaké věci, nějaké chování ve vzájemné úctě by mělo být. Vzájemné pochopení i odlišnosti, nejenom stejnosti.*“

V oblasti **chválení a napomínání** se znovu projevilo Cecilovo přesvědčení nezobecňovat. I přesto však shrnul svou pedagogickou zkušenost a dal najevo, že je nutné ke studentům přistupovat individuálně. „*Ty jo, tak to je pro mě těžká otázka. Na to asi úplně neumím odpovědět. Podle mě, jak to vypadá navenek nevím, ale myslím si, že beru každého individuálně, podle spíš toho, co je mu vlastní, než podle toho, že by o tom rozhodovalo automaticky nějaké pohlaví, že dívky jsou pečlivější a borci to maj víc na háku, protože to není pravda. To jsem zjistil během učení, že tohle pravda není. Jo, že prostě jsou holky, které jsou totální bordelářky, které se zašijou úplně, a jsou borci, kteří mají úplně vypinglovaný sešity.*“ Po této rozsáhlejší odpovědi jsme se snažili dopátrat motivu, proč to má Cecil nastavené zrovna takhle. „*Ty možná proto, že jsem měl možnost se setkávat s různě různýma lidma a je to nějaká moje osobní zkušenost, že já sám to nemám rád, myslím, když mě někdo škatulkuje nebo zařazuje jenom podle něčeho, což zrovna tady na naší škole je jako jasné. Zároveň to nemám rád, abych to dělal někomu jinému tady tohle to, víš. A tohle to je ten můj motiv. Já si myslím, že je potřeba, pokud to jde, přistupovat k člověku jako k člověku jako takovému, ne podle pohlaví nebo barvy pleti nebo náboženského vyznání.*“

Sérii otázek vztahujících se k Cecilově komunikaci a chování jsme uzavřeli poměrně náročným a hloubavým dotazem. Chtěli jsme, aby Cecil zhodnotil **svou roli**, kterou zaujímá vůči studentům. Jak a čím může studenty ovlivňovat – mimo jiné i ve vnímání sebe sama jako muže/ženy. Z Cecilovy odpovědi, podle našeho názoru, číší životní zkušenost a pokora.

„Z mého pohledu si myslím, že jsou dvě věci, které učím. Ta první věc je to, jak se člověk chová sám. A ta druhá věc je to, že se snažím vést se studenty dialog. Já neříkám, že se to vždycky daří, to by bylo jako moc nadnesené. Ne, ale snažím se o to a zároveň si myslím, že tohle je určující pro ten vztah. I potom jak jedním k jednomu nebo k druhým, tak si myslím, že to potom může ovlivnit i ty studenty, jak se chovají sami k sobě navzájem. Jo, myslím si, že prostě když člověk jednu věc říká a druhou věc žije, tak to prostě nemá žádný dopad nebo je to kontraproduktivní. Takže si myslím, že by člověk to, co říká, měl i žít. Vlastně osobní příklad, ale já nemám rád to slovíčko příklad. Takže se tomu nějak snažím vyhnout a okecávám to. Pro nikoho žádný vzor nechci být. Pokud něčím ovlivním ty lidi kolem sebe, tak jo, dobře. Doufám, že pozitivně. Ale jako žádným vzorem ne, já žádný vzor nejsem.“

4) Komunikace žák – žák

Cecil jmenuje jeden důležitý rozdíl, který vidí mezi komunikací učitel – žák a žák – žák. *„No, myslím si, že ten jediný a největší rozdíl je v tom, že je tam generační propast možná. Jako je to jiný styl života. Myslím si, že je špatně, když mluví učitel a student sprostě. A zase ty vulgarismy jako jsou v určitém věku přirozené, protože si tím dodávají nějaký pevný bod. Otevřenost je větší mezi studenty navzájem než mezi učiteli a studenty. Tak je to přirozenější.“*

5) Role genderových stereotypů

U poslední otázky byl Cecil nejdílnější. Uvědomujeme si, že je to náročná otázka, která vyžaduje větší prostor pro zodpovězení. I proto se budeme snažit ocitovat větší část Cecilovy odpovědi. Cecil představuje přesný popis, jak podle jeho názoru lze vybočit z genderových stereotypů a co pro to člověk musí udělat. Sám ale vyzdvihuje potřebu genderových stereotypů pro jedince i společnost. *„Myslím si, že vybočit lze, ale jenom v tu chvíli, kdy si vlastně vydefinuješ, jestli zaprvé z toho chceš vybočit a za druhé, jestli všechny genderové stereotypy jsou špatné. Jo, protože nejsou všechny stereotypy podle mě špatné. My stereotypy potřebujeme pro život. Ony nám ten život zpřehledňují. Už samo o sobě mně přijde, že se jako kdyby tím, že já řeknu, že tohle je genderový stereotyp, tak se dopouštím chyby generalizace, a priori usuzuju, že je to špatně, ale to už samo o sobě je špatně takhle usuzovat. A sám se nějakým způsobem ponořuju zpátky do těch stereotypů, z kterých chci odejít. Takže si v první řadě musím vydefinovat, co je stereotyp, za druhé jestli je to špatně nebo dobře z mého pohledu nebo z pohledu společnosti a teprve potom se můžu pokusit se to změnit, že z toho vystoupím, nebo naopak v tom zůstanu. Ano, hodně to záleží na osobním*

pojetí jednotlivce. Kolektivně si to neumím představit. Já si myslím, že vždycky je to o rozhodnutí jednoho člověka. Na základě rozhodnutí jednotlivců se potom změní ta skupina. To nejde dát befelem svrchu. To potom je druhá špatná cesta. Prostě to je zas jiné napětí, které začne vytvářet jiné tlaky, aby se to vyrovnalo, vybalancovalo.“

Poslední podotázka, kterou jsme Cecilovi položili, se týkala jeho názoru na feministické hnutí a celkové zdůraznění genderové rovnosti. *„Myslím si, že to je cesta, že to muselo nějak přijít. Jenom je hrozně důležité, jakým způsobem se k tomu bude přistupovat. Jestli se to bude dávat befelem a půjde se po tom tvrdě, tak to vznesou odpor a bude to větší rozdělení. Pokud se to bude vysvětlovat, pokud bude přístupná debata, tak se může stát, že se to nakonec jako kdyby přijme v dobrém. Já nejsem zastávce nějakých brutálních revolucí, protože ty revoluce mají nevýhodu v tom, že zničí i to dobré. Já jsem zastávce spíš evolučního pojetí, že to dobré zůstane a to špatné se odrodí pryč, zanikne.“*

Povšimněte si, že celým rozhovorem od začátku až do konce prostupuje snaha nahlížet na skutečnosti s individuální tolerancí a pochopením. K jakémukoliv problému je podle Cecilia potřeba přistupovat otevřeně, debatovat a vysvětlovat své jednání. Právě díky těmto bodům se nám rozhovor s Cecilem jevil jako nejpodnětnější.

4.2.2 Respondenti č. 7–10: č. 7 David, č. 8 Jakub, č. 9 Veronika, č. 10 Andrea

1) Prostředí školy

Již u první otázky je patrná názorová různorodost respondentů. I přesto můžeme říct, že David, Veronika a Andrea gymnázium vnímají spíše jako mužský prostor. Jako hlavní důvod uvádí mužské vedení, odkaz na patriarchální pojetí církve a osobu samotného arcibiskupa. Začneme výpovědí Davida. *„AGKM mi přijde asi jako mužský prostor. Vedení školy, to jsou všechno muži. Jelikož je to Arcibiskupské gymnázium, tak i arcibiskup je muž. Nemyslím si, že by to bylo nějak extrémní nebo sexistické. Asi tak nějak bych to řekl.“* Fakt, že se jedná o církevní školu, podtrhuje ve svém tvrzení i Veronika. *„Nikdy jsem nepřemýšlela nad tím, jestli je na AG více ženský nebo mužský element. Spíše tam byl nějaký duch AGčka. Já si myslím, že je to asi spíš mužský prostor. Ono třeba historicky je to vlastně církevní škola, církev je patriarchální, už jen tím, že jsou kněží vždycky jako muži. Všechno se to točí kolem mužského elementu. Jinak mi to přijde strohé a praktické.“*

Andrea nás upozorňuje na změnu ve vedení školy, ke které došlo na počátku tohoto akademického roku. Mimo pana ředitele jsou na gymnáziu dva zástupci, z nichž jedním je

nyní žena. „Těžko říct, ale už něco vypovídá o tom, že hlavou školy je pan ředitel, je to teda muž. Řekla bych, že škola je spíše mužsky orientovaná, ale ne úplně na 100 %. To si nemyslím, protože je na AGČku hodně učitelek i hodně učitelů a je to takové vyváženější, si myslím. Teďka se změnilo to, že jeden zástupce je žena, což si myslím, že je taky takový krok vpřed, kdybych to tak nazvala. Ale myslím, že tam není žádná diskriminace žen, možná lehce. V podstatě jsme si tam všichni rovni.“

Jakub naopak vidí gymnázium jako ženské prostředí, přičemž hlavním důvodem jeho tvrzení není ani tak vedení školy či složení pedagogů, ale větší počet studentek. „Myslím si, že by to mohlo být tak nějak poměrově podobné u vedení školy a učitelského sboru. Co se týče studentů, tak je to spíš jako rozdíl. A vlastně i na intru, co se týče vychovatelů, tak je tam teda víc žen, protože je vlastně víc holek na intru ubytovaných, protože jsou vychovatelky k holkám a vychovatelé ke klukům. Obecně se mi to zdá spíš jako ženský prostor, protože celkově tam je víc zástupců ženského pohlaví. Nevím, celkově mně to přijde takové jemnější, když to tak řeknu.“

3) Komunikace učitel – žák

Všichni respondenti připouští, že ze strany učitelů vnímají odlišný přístup k dívkám a k chlapcům. Nicméně dodávají, že to neplatí pro všechny učitele. David odpověděl okamžitě bez jakéhokoliv zaváhání. „Ano, vnímám rozdíly. Neřekl bych, že všichni, ale někteří jo. Jsou někteří učitelé, na kterých jde trochu vidět, že mají víc rádi kluky, a někteří zase naopak holky. Vzpomínám si, že jsme si o nějakém učitelovi řekli: „Jo, ten je hodnější na holky.“ Ale ne, že bychom to všichni brali jako nějaký problém. Možná si ten učitel říká, že holky jsou v uvozovkách křehké pohlaví. Kdyby seřval kluka, tak si řekne: „Je to kluk, ten si z toho nebude nic dělat.“ A u holky si řekne: „Přece neseřvu holku, jsem gentleman.“ Nebo něco takového. Myslí si, že jako holky toho snesou míň než kluci.“ Andrea, jakožto zástupkyně studentek, také mluví o rozdílném přístupu ze strany učitelů mužského pohlaví. Popisuje svou vlastní zkušenost a pocity, které během komunikace s vyučujícím pociťuje. „Je to hodně individuální. Jakože bych to úplně přesně vnímala, že bych to vnímala na první dobrou, tak to ne, ale myslím, že podvědomě tam určitě nějaký rozdíl je. Z mojí zkušenosti to zatím nebylo nic negativního, že by to nebylo nějak odsuzující. Spíš takové to, není to úplně rovnocenné jednání, když přijde k učiteli nějaká dívka a ten učitel je víc výřečnější. Záleží samozřejmě na osobnosti toho učitele, ale tak jako trochu tam člověk cítí fyzickou náklonnost, beru to s nadsázkou, ale trochu člověk cítí, že to není, jako kdyby se ten učitel

bavil s klukem jako třeba: „Co potřebuješ, s čím chceš pomoci.“ Naopak už to zabíhá víc do takových detailů a už to není takové věčné. Je více otevřenější komunikace, což je možná na druhou stranu dobře, ale zase já jsem to zažila a nebylo to moc příjemné. Občas to bylo takové vyptávání, a ne že bych byla úplně introvert, ale spíš jsem tam přišla s nějakým problémem a chci ho vyřešit a nechci se jakože bavit o mně. Je mi to takové nepříjemné. Člověk cítí, že to tak nějak podvědomě je.“

Jakub začíná velmi ze široka, ale postupně svoji výpověď konkretizuje. Z jeho pohledu je naopak učitelka mírnější na své studenty mužského pohlaví. „V určitých případech to poznávám ten odlišný přístup k dívkám a k chlapcům, ale těch případů je málo a není to až tak výrazné, ale v některých případech jo. Co si tak dokážu vybavit, tak jakoby přísnost trochu, že na jedno pohlaví je ten člověk jakoby jemnější. Když někdo udělá chybu, tak zareaguje jemněji, nebude tak nadávat ten člověk. A nějaký motiv, to asi nedokážu rozkódovat. Nemyslím si, že by to bylo tak, že by ten člověk nesnášel jedno pohlaví, ale spíš jako trochu náznak tam je. Ted' narážím zrovna na učitelku teda a jemnější myslím spíš, že když se udělá nějaká chyba, tak třeba jakoby ten člověk, ten kdo udělá chybu, nedostane tak moc, jak kdyby byl druhého pohlaví. Nenadá tomu člověku tak moc. Vůči klukům je mírnější ta učitelka. Není stará a není ani mladá. Něco mezi.“

Podobně jako Jakub to cítí i Veronika. Nicméně doplňuje, že spolužáci jsou většinou zvyhodňováni u starších učitelek. Do hry tedy vstupuje věk vyučující. „Já si myslím, že určitě a že hodně záleží na tom, jestli ten učitel je muž nebo žena. Hodně jde poznat, když je například starší paní učitelka, tak bývá přísnější k holkám a má oblíbence mezi klukama. My jsme se o tom bavili v psychologii, že to dává smysl. Starší dámy mají tendenci závidět těm mladým holkám, že jim závidí to mládí. A naopak chtějí mít dobré vztahy s tím mladým klukem, protože jim to dá takový dobrý pocit. Mně osobně to dost dává smysl, že by to pramenilo tady z tohoto. Myslím si, že hodně učitelů ovlivňuje i tento přístup, že od holek mají větší očekávání než od kluků. Každý učitel je individuum, takže se to nedá vztáhnout na všechny, ale hodně u starších učitelů jde poznat, že trpí stereotypama. Myslím si, že mladí učitelé jsou více informovaní o tom, že na střední škole jsou lidi prakticky dospělí, a mají k nim trošku jiný přístup.“

Poté, co jsme zjistili, že opravdu všichni respondenti vnímají jisté odlišnosti v komunikaci ze strany učitelů, můžeme tedy přejít k jednotlivým podoblastem. První z nich je **oslovování**. Znovu je nutné zmínit, že respondenti upozorňují na to, že způsob oslovování

je spjat s jednotlivými učiteli a jejich zvolenou formou. Nicméně dva z nich, Veronika a David, si pamatují, že jim na začátku gymnázia někteří učitelé dali na výběr, ať si sami zvolí preferovanou formu oslovování. Veronika uvádí, že si třída vždy zvolila tykání, a to z jednoduchého důvodu – studenti na to byli tak zvyklí. *„Každý učitel to má jinak. Hodně učitelů se nás v prváku zeptalo, jestli nám mají tykat, nebo vykat, s tím, že my jsme říkali, že nám mají tykat, protože jsme na to byli tak zvyklí už třeba ze základní školy. Tykání je méně formální a většina lidí to má v sobě tak nastavené, že to tak bylo na základce a proč to měnit. Ale věřím tomu, že mnozí si můžou říct: „Tak už jsem na střední, už jsem dospěli a měli by mi vykat.“ Já tento názor osobně nemám a nedokážu tomu dát racionální důvod. Myslím si, že je to dané spíš tím, že je na to člověk zvyklý třeba z té základky.“*

Podobně jako u předchozí skupiny respondentů David odkrývá hlavní rozdíl, který studenti pociťují mezi tykáním a vykáním. *„Když nad tím tak přemýšlím, tak tam byli někteří, kteří se nás na začátku zeptali, jestli chceme, aby nám vykali, nebo tykali. To jsme řekli, že chceme, aby nám tykali. Pak tam byli takoví, kteří se nás nezeptali a rovnou nám vykali. Myslím si, že na střední škole by se na to měli zeptat. U učitelů, kteří jsou arogantnější a chovají se povýšeně, tak od nich bych byl radši, aby nám vykali. Ale potom jsou učitelé, kteří se k nám chovají v pohodě, nejde z nich cítit žádná arogance a od nich mi tykání přijde fajn. Je to takové osobnější. Vykání mi přijde autoritativnější a tykání je víc na přátelštější bázi.“* Do protikladu k Davidově charakteristice vykání, jakožto prostředku autoritativnosti, nyní uvedeme tvrzení Andrey, pro kterou vykání reprezentuje projev úcty. *„Záleží učitel od učitele, ale čím jsme starší a máme semináře a tak, tak převažuje to vykání. Nemyslím si, že to je nějaká špatná věc, myslím si, že je to spíš vyjádření úcty, že už jsme dospělí lidé a že už jakoby to mělo být na této úrovni – a myslím si, že to není nic špatného.“*

Vykání oceňuje také Jakub. Obzvláště vyzdvihuje jednoho učitele (Cecila), jemuž se podařilo formou vykání zachovat oficiálnější ráz komunikace, ale zároveň vytvoří přátelskou a uvolněnou atmosféru. *„Většina učitelů, co teda si vybavuju, tak si myslím, že vyká. Možná tam bude nějaká výjimka, ale nevím. Někteří teda jsou takoví přátelštější, když to tak řeknu, ale pořád vykají. Myslím si, že lepší je, když je to vykání, aby tam šel vidět nějaký ten oficiálnější přístup, vztah. A zároveň, aby to bylo takové přátelštější, aby se ten člověk nebál třeba něco říct nebo nějak vystoupit. U vykání je taková odtaživost a právě to by nabolalo ten přátelský vztah, že by to bylo. To třeba u jednoho učitele jde vidět dobře, že on nám vyká, ale zároveň se s nama i zasměje a jakoby přátelsky něco vysvětlí, přátelsky to podá a je tam*

celkově přátelská atmosféra. Pořád je tam vykání, takže je to jakoby formálnější vztah. To mi přijde jako docela dost dobrý.“

U oslovování ještě chvíli zůstaneme a zaměříme se na **zdrobněliny a přezdívky**. Jakub se vyjádřil zcela jednoznačně: „Zdrobněliny, přezdívky, zrovna u učitelů, hm... asi nikdo neříká nějaké zdrobněliny a přezdívky asi taky moc ne.“ Naopak David si užívání zdrobnělin všímá, obzvláště pak u dívčích jmen. „Vzpomínám si, že někteří učitelé používají zdrobněliny. Když už zdobňují, tak převážně holky. Když se vcítím do toho učitele, tak holky zdobňují ze stejného důvodu, jak jsem zmiňoval předtím, že holky jsou křehčí, emocionálnější, že by se s nimi mělo jednat šetrněji. Kluci jsou prostě ti chlapi a mohlo by je to i urazit. Zase ty stereotypy. Když nad tím tak přemýšlím, tak mě nikdy nikdo z učitelů neřekl Davidku (smích).“

Veronika s Andreou používání zdrobnělin vztahují k jednomu konkrétnímu předmětu – angličtině. „Hodně angličtinářky poangličtíují jména. Například Richardovi říkají Ričí, mě říkají Terez, což mi takhle nikdy moc lidí neříkalo. Možná si postupně učitelé vybudovali vztah k nám, tak si vybudovali i nějaké oslovení, které se jim pro nás hodilo. Nejspíš člověk nechce vyslovovat dlouhá jména.“ Andrea ve své výpovědi zmiňuje, že zdrobněliny jsou spíše specifické pro učitelky a jejich využití může sloužit k prosté rozlišovací funkci nebo také mohou odrážet vztahovou rovinu komunikantů. „Co se týče těch zdrobnělin, tak ano, učitelé používají, ale spíše je používají třeba v případě angličtiny. Nás je ve třídě víc holek, které mají stejné jméno, a oni to třeba rozlišují na základě té zdrobněliny, třeba Barunka nebo Baru, aby rozlišili, kdo je vyvolán. Ale většinou to takhle rozlišují spíš učitelky než učitelé. A co se týče učitelů, tak to má už nějaké citové zabarvení.“

U otázky, zda se respondenti setkali se **sexuálním podtextem** ze strany pedagogů, jsme zpočátku byli velmi mile překvapeni. David, Jakub a Veronika v komunikaci s učiteli tento jev nezaznamenali. „Ze strany učitelů ne. Nemyslím si, že jsem někdy slyšel něco takového. Ze strany žáků na základní škole určitě jo. Na střední taky se sem tam něco najde, ale ze strany učitelů asi určitě ne.“ Jakub tedy sexuální narážky zaregistroval spíše na straně studentů. Shodně to vidí i Veronika. „Když už bysme se měli bavit o takových narážkách nebo spíš sladkých řečičkách, tak to spíše ze strany kluků k některým učitelkám. Si třeba řekne: „Hm, tak ta je pěkná.“ ...“ David onu neexistenci sexuálního podtextu vztahuje k faktu, že se jedná o církevní školu. „Myslím si, že tohle se určitě stává, ale možná v tom hraje roli, že tohle je církevní gymnázium. Já jsem toho nebyl svědkem.“

Bohužel se k tomuto výčtu nepřidala Andrea, která má naopak negativní zkušenost s jedním vyučujícím. V jejím případě dokonce došlo k tělesnému kontaktu. *„Jeden učitel občas použije narážky. U něho je to právě vidět, on je dost čitelný. Je to známá osobnost, bohužel. Ten obzvlášť, a jelikož jsme třída plná bab, je nás 21, tak je to tím trošku umocněné. Občas slyšíme nějaké sexistické komentáře, takové typu: „Mlč, babo.“ Já jsem běžela do hodiny a on taky asi později učil a já jsem nestíhala. Potřebovala jsem ho předběhnout a on jakože co, běž a trochu mě tak plácl po zadku. Tak to mi bylo nepříjemné, protože to nebylo nevědomky, ale cítila jsem, že to bylo vědomé. Nějak si to jako neberu k srdci, ale mám radši, když je mezi studenty a učiteli odstup. A myslím si, že by to tak i mělo být.“*

Pro Andreu je oblast **napomínání** nejvýraznějším projevem různorodého přístupu ze strany učitelů. Naráží na fakt, že studentky jsou napomínány s větší rázností. *„Obecně teda to napomínání je asi největší projev toho odlišného přístupu, co bych tak zmínila. Kluci občas dělají nějaké blbosti nebo se baví a jim nic moc učitel jako neřekl, maximálně: „Prosím, kluci, ztište se.“ Spíš nás holky okřikl. Chápu, že občas je to jako k nevydržení, když má pan učitel třídu plnou bab, ale rovnocennost tam není úplně zachována.“*

David uvádí, že učitelé pod vlivem genderových stereotypů jednají nejen v této oblasti. Rovněž sdílí předešlý názor Andrey, že dívky jsou napomínány s větší dikcí. *„Pokud se podíváme například na oblast napomínání, tak rozhodně vyrušují i dívky i chlapci. Možná kluci o trošku víc. Ale je pravda, že když se napomínaly holky, tak paradoxně předtím jsem říkal, že učitelé jsou k holkám milejší, ale v tomto jsou na ně hnusnější. Kluky jenom tak okřikli a na holky se hnusně podívali, vyčetli jim to a ještě je i přesadili. Opět se zde promítají genderové stereotypy jednotlivých učitelů, podle kterých podvědomě i nepodvědomě jednají.“*

I podle další respondentky Veroniky jsou její spolužáci od učitelů napomínáni s menším důrazem, jelikož si na tuto skutečnost, že kluci vyrušují častěji, jednoduše zvykli. *„Například, že více napomínají kluky, ale klukům toho víc projde, protože se od nich očekává, že budou dělat nepořádek a vyrušovat. Potom když vyrušuje holka, tak jsou k ní postaveny trošku striktnější pravidla těch různých trestů, protože vyrušuje holka a ta to přece dělat nemá. Pramení to ze základní školy, kdy kluci jsou víc neposední a holky se dokáží víc zklidnit. Zároveň holky jsou v mladším věku pečlivější. Čím jsou starší děti, tím se rozdíl vyrovnávají, ale učitelé si to pořád nesou ty rozdíl. Už je tam ten jeden pohled. Může být holka, která bude nepořádná a bude vyrušovat a nebude mít dobré známky. Stejně tak může*

být kluk, který bude spořádaně sedět v lavici, poslouchat a mít samé jedničky. Ale je to něco, co hodně učitelům přijde neobvyklé a automaticky se staví spíš stereotypním postojem.“

Jediný Jakub se domnívá, že v oblasti napomínání nejsou patrné rozdíly na základě pohlaví. „*Co se týče napomínání, tak to je asi vždycky, že se dělá bordel. Teda pokud беру prezenční výuku, když neberu distanční, protože tam se nemá za co napomínat pořádně. Já nevím, u koho to je víc, upřímně. Bude to tak nastejno to napomínání, si myslím. Ve formě rozdíl není. Spíš záleží na tom, jaká je intenzita té nekalé aktivity, jakoby že nezáleží moc na pohlaví u tohoto.“*

Ani při **chválení** Jakub nenalézá genderovou zatíženost. Obecný názor, že dívky jsou chváleny za pečlivost a svědomitost, jednoduše vysvětluje takto: „*Myslím si, že co se týče pochval, tak to asi záleží na člověku, co udělá, čím si zaslouží tu pochvalu. Upřímně myslím si, že ta pile a příprava se u dívek vyzdvihuje víc, ale proto, že ta pile a příprava je vyšší než u kluků. Tak to vidím já aspoň.“* Veronika také nenalézá zásadní rozdíly a spíše zmiňuje situaci, ve které jsou vyzdvihováni muži. „*Kluci jsou pochváleni asi nejspíš za to, že něco donesou, že splní úkon. Když dostane kluk, který nemá úplně dobré známky, nějakou lepší známku, tak se toho všimne spíš, než když holka dostane dobrou známku. Tak asi za zlepšení v prospěchu. A to je tak všechno.“* Podle respondentů učitelé uplatňují pochvaly tehdy, když student, bez ohledu na jeho pohlaví, jakýmkoliv způsobem překvapí.

Pokud se ještě pozastavíme u **hodnocení** učitelů, podobně jako u první skupiny respondentů narazíme na dva zásadní body. V prvé řadě to je snaha o spravedlivý přístup. Jakub se domnívá, že vyučující hodnotí bez ohledu na pohlaví svých žáků. „*Obecně je to vyrovnané, si myslím, to hodnocení.“* Andrea si vzpomněla na zkušenost s jedním mužským pedagogem, který studentky nehodnotil na základě vědomostí, ale spíše na základě fyzického vzhledu. „*Učitelé se to snaží opravdu hodnotit na základě výsledku a podle toho, jak se ten člověk učí a co ví. Ale zase na druhou stranu známe jednoho pana učitele, který třeba vyzkoušel nějakého člověka, dusil ho tam. Byla to nějaká vrůstově menší dívka, taková malá, drobná tělesně a tu tam docela drtil a dal jí horší známku. Pak tam přišla nějaká jiná spolužačka a ta byla víc jako baba, měla tvary, byla vzhledově atraktivnější pro muže, když to tak řeknu. Tu tam nechal třeba tři, čtyři minuty, zeptal se jí na dvě, tři otázky, pak ji nechal posadit a dal jí dobrou známku. Nijak ji dlouho nedusil. Toto byl takový příklad.“*

U oblasti **pokynů** jsme se snažili rozklíčovat, zda jsou studentům přečtené věty povědomé a zda si myslí, že učitelé s genderovými stereotypy (vědomě i nevědomě) pracují.

Všichni respondenti přitakali, že se s podobnou formulací vět setkali. Jakub je přesvědčen, že jedince ovlivňuje jak výchova, tak prostředí, v němž se pohybuje. Učitelé tak nejsou výjimkou. *„Tak si myslím, že co se týče těch pokynů, tak ty formulace úplně neslychám, ale zdají se mi víceméně logické. Rozhodně souhlasím, že učitel si nese nějaké stereotypní představy se sebou. Já si myslím, že obecně výchova a prostředí vlastně říká tomu člověku, co bude říkat ostatním, a to ve všem, nejenom v tomhle ohledu.“* Veronika byla ve své výpovědi poměrně výstižná: *„Dalo se v tom chování učitele poznat, že hází pohlaví do jedné škatulky.“*

Andrea ve svém tvrzení uvádí, že s podobným rozdělováním pokynů se setkala již na základní škole. Možná i proto přečtené formulace vět nejsou žádnou novinkou, jelikož to pro studenty není nic nového. *„Rozdělování prací podle pohlaví je tam viditelné. Už jsem to zažila i na základní škole. Posunování lavic dělají spíše kluci. Rozdávání určitých věcí jako papíry nebo vysbírávání, umytí tabule, to dělají většinou holky.“* V druhé polovině odpovědi znovu zazní nám již povědomé přesvědčení, kdy podle některých respondentů mají starší učitelé ke stereotypním představám blíže než jejich mladší kolegové. *„Určitě souhlasím s tím, že učitelé to předávají ty stereotypní představy. A myslím si, že za to ani nemůžou. Záleží dost i na věku toho učitele. Pokud je to nějaký starší nebo třeba ve středním věku, tak se to víc projevuje, že předávají ty stereotypy – než třeba ta mladší generace, ta začíná být obeznámena s genderovými stereotypy, snaží se být víc neutrálnější, aby tam ty rozdíly nebyly vidět, ale furt jsou tam ve školách staré páky a ty stereotypy tam vidět jsou. Myslím si, že oni si je ještě vědomě prosazují.“*

4) Komunikace žák – žák

Respondenti se ve vymezení komunikace mezi studenty poměrně shodovali. Každý z nich přináší jistý specifický náhled, který napomohl vytvořit ucelenou představu o komunikaci mezi studenty. Veronika poukazuje na důležitý prvek komunikace mezi učitelem a žákem, kterým je právě profesionalita. Vše by se mělo držet v jistých mezích, zatímco u komunikace mezi vrstevníky tyto hranice mizí. *„Teoreticky mezi učitelem a žákem může taky vznikat jako spíš sympatie nebo nesympatie, ale vlastně tím, že je tam to profesionální hledisko a učitel by si měl už z nějakého zákona držet odstup od osobních vztahů se žáky. Komunikace mezi žákem a žákem je víc osobní, zatímco komunikace mezi žákem a učitelem je více profesionální a více se zaměřuje na ty aspekty, které spolu vlastně řešit mají. To znamená známky, učivo, popřípadě třeba když se plánují nějaké akce.“* Andrea

pak vyzdvihuje otevřenou atmosféru studentské komunikace a hlavní důvody, proč tomu tak je. Také uvádí, že studenti rádi používají stereotypní humor, i když jejich osobní přístup je založen spíše na respektu k druhému. „*Je to určitě přátelštější, protože jsme na stejné pozici, jsme studenti, studujeme. Myslím, že sdílíme stejné pocity, jsme ve stejném věku. Často se bavíme o učitelech, snažíme si pomáhat. Ale myslím, že i v tom obecném kruhu. Záleží samozřejmě, jak je s tím jedinec obeznámen s téma genderovými stereotypama, ale já myslím, že naše generace se snaží každého brát s úctou a nesnaží se jako na něho nějak pokřikovat se stereotypními narážkami, ale třeba jako ty vtipy stereotypní jsou. Humor naší generace je hodně postaven na stereotypech ještě teď určitě.*“

David svými slovy taktéž potvrzuje již uvedené rysy jednotlivých komunikací. Navíc však uvádí pohled minoritního jedince ve většinovém heterosexuálním prostředí. „*Myslím si, že komunikace mezi studenty je určitě jiná než komunikace učitele s žáky. Není tam autoritativnost, a pokud ano, tak jen mezi daným pohlavím. Jako kluk s klukem a holka s holkou. V tématech je komunikace mezi studenty více otevřená. Jsou tam i narážky, kdy holkám bylo často něco nepříjemné ze strany kluků. Gender se podle mého názoru ještě více promítá do oblasti komunikace mezi žáky. To vnímám hodně a vždycky mi to vadilo. Já jsem gay a vnímal jsem to tak, že jsem se vždycky bavil víc s holkama a z okolí jsem cítil, že se musíš bavit s klukama. Spíš je pravda, že stereotypům odpovídají více muži, protože je sami utváří, a ženy jsou vlastně obětí stereotypů. Pak jsou ale kluci, kteří neodpovídají genderovým stereotypům a taky to vlastně jako odnáší. Takto jsem se cítil já, že neodpovídám stereotypům a taky jsem jejich obětí.*“

5) Role genderových stereotypů

V první otázce jsme se ptali, zda škola nějakým způsobem změnila názor respondentů na vnímání žen a mužů. Nejen Jakub poukazoval na to, že AG ho obecně nějakým způsobem formovalo a v jeho případě ho utvrdilo v jeho názorech a postojích. „*Chápu otázku. Myslím si, že obecně mě AGčko ve většině ohledů nějakým způsobem změnilo, protože je to jiné prostředí než základka a celkově jiné město a všechno jiné. Ale co se týče toho pohledu na pohlaví, tak to si myslím, že změna je minimální tam. Pohled je pořád víceméně stejný. Spíš mě to formovalo, ujistilo ten postoj.*“ Andrea a Veronika si nejsou jisté, nakolik jejich osobní a názorový vývoj ovlivnila samotná škola. Spíše mluví o jakémisi „vývojovém mixu“. „*AGčko mi názor na muže a ženy úplně nevytvořilo, ale spíš mně ho ovlivnilo, ať už špatným, ale řekla bych, že spíš dobrým směrem. Ale zase na druhou stranu jsem si ho utvořila na*

základě těch lidí, co se mnou do školy chodí, a spíš okolí mně s tím pomohlo – a ještě i internet. Ten je teď velká součást. Taky humanitní vědy, taky. Takový mix všeho, ale myslím si, že to ovlivnilo pozitivně a nebylo to nějak rozřazované na základě toho, kdo je muž, kdo je žena.“ Veronika ještě dodává, že na gymnáziu nikdy nenašla žádný podnět, který by mohl vést ke změně v genderové oblasti. „Já si myslím, že AGčko formuje člověka ve všech možných směrech. Nevím, jestli bych řekla, že mě změnila ta škola nebo jestli jsem jenom více dospěla. Na AGčku ve škole nikdy nebylo nic, co by dokázalo změnit pohled člověka na gender. Úplně nevím, jak bych to vysvětlila. Člověk se vyvíjí, takže změna pohledu je tam určitě, ale myslím si, že škola v tom nikdy neměla zásadní element. Spíš to bylo o tom vývoji.“

Náš výčet by nebyl úplný, kdybychom neuvedli slova Davida. Po rozhovoru s Davidem, jenž se odehrál na začátku výzkumu, jsme si uvědomili, že jeho zkušenost odhalila zajímavý fenomén, který jsme si chtěli ověřit i u ostatních respondentů, čímž se Davidova odpověď stala otázkou pro zbylé účastníky výzkumu. David popisuje silnou negativní zkušenost ze školního prostředí, která ho upevnila v jeho názorovém rámci. „AG mě utvrdilo v tom mém názoru na rovnost pohlaví. Vím, že existují stereotypy, bohužel jim často ti lidé odpovídají, třeba tím, jak jsou vychovaní. Ale utvrdilo mě to v tom názoru proti sexismu. To, co nám to AGčko chtělo dát, tak mně to ještě víc nedalo a prohloubilo opak toho, co nám chtělo dát.“

Jak jsme se během rozhovoru dozvěděli, David je homosexuálně orientovaný student, který podrobně popsal svou zkušenost studenta na církevním gymnáziu. Jeho slova nás nutila přemýšlet a doptat se ostatních respondentů na to, jak oni vnímají gymnázium. Jakým způsobem jsou v něm předávány tradiční hodnoty a jak na ně prostředí školy působí se vším všudy. Prvním citátem bude právě popis Davida, který formu předávání tradičního pohledu vnímá až manipulativně. Nekritizuje studenty, ale právě vedení a učitelský sbor. „I na základce mi vadily stereotypy a na AGčku, i tím, že to bylo církevní, tak vnímám dost sexismus církevní. Dost mě to utvrdilo v mých názorech. Na AGčku byl sexismus více ze strany učitelů a vedení než ze strany žáků. Z mého pohledu vedení AG a ty autority podporují stereotypy. Občas to bylo až manipulativní. Jednou jsme si v hodině náboženství dělali čárky do sešitu, když měl vyučující nějakou sexistickou poznámku. Jinak třeba jedna vyučující vždy komentuje to, jak se holky oblékají, co mají na sobě. Například že mají krátkou sukni nebo jí vadilo, že holky nosí kraťase. Obecně AGčko se snaží být hodně tradiční, občas nám to i vnutit. Furt se nám tam snaží vnutit ty tradiční role.“

Zde je nutné zmínit jeden bod, ke kterému se následně vyjadřovali i jiní respondenti. V minulém akademickém roce se na AG řešila situace s jedním vyučujícím, který byl právě homosexuálně orientovaný. Podívejme se, jak tuto situaci vnímala Veronika: *„Já si myslím, že u žáků se sexuální orientace moc neřešila. Řešilo se to spíš u učitelů jakožto zaměstnanců školy. U žáků vím o pár homosexuálních lidech a nikdy s tím nebyl problém. Už jenom tím, že vlastně žáci to neměli potřebu řešit, protože vyrůstáme v době, kdy je to normální, takže žádná diskriminace v tomto ohledu nikdy neprobíhala. Ale vím, že vedení tlačilo na učitele, pokud byli nějakého takového zaměření. Jako třeba byl tam případ učitele, který musel říct před třídou něco ve stylu: „Jsem homosexuál, neberte si ze mě příklad.“ Nepřijde mi to vůbec v pořádku. Myslím si, že sexuální orientace je něco, co nemá vůbec dělat na pracovišti, nic to neovlivňuje. Nikdy jsem nepochopila, proč by to měl říkat. Asi to bylo tím křesťanským prostředím. Asi to bylo bráno tak, že křesťané tohle to neuznávají nebo církev tady to neuznává. Tak asi tím, že jsme byli církevní škola. Jsou tam ty církevní hodnoty, ale nikdy mi to nedávalo smysl, proč by se to mělo tak hrotit.“* Z pohledu Veroniky s otázkou homosexuality nemají problém studenti, ale spíše vedení školy. Naráží tedy na fakt, že jako církevní škola se drží jakéhosi rámce, podle kterého následně jedná.

Andrea také vymezuje některá další témata, jimž se na půdě Arcibiskupského gymnázia nedostává prostoru. Hlavním důvodem je podle Andrey opět církevní rámec, na základě něhož dochází k úpravě témat. Andrea by si přála větší otevřenost a prostor pro diskusi v rámci těchto „problematických“ celků. *„Ale trochu mě mrzí, že na AG se moc neřeší, jako vyškrtávají se různé témata jako třeba ten gender, ten se neprobírá tam. Jelikož je křesťanství založeno na tradičních hodnotách, tak i AGčko je založeno na těchto hodnotách. Já některé tradiční hodnoty podporuju, ale myslím si, že by měly být některé modernizované, protože doba se mění, ale to neznamena, že by se měly zrušit, to určitě ne. Opravdu mě ale mrzí, že se to neprobírá a žáci s tím nejsou obeznámeni, jakože co je dobré a co zase není dobře. Prostě se to vyškrtává ty rozdíly mezi ženami a muži, to se tam třeba vůbec neprobírá ten gender. Ani jako co se týče třeba LGBT, tady ta témata se tam absolutně neprobírají a byly tam i nějaké spory. Nebudu jmenovat, ale jeden pan učitel měl jinou sexuální orientaci a byl s tím problém. Jinak si myslím, že by se to mělo určitě víc řešit a nebát se toho, když v církvi jsou takovéhle věci a vždycky byly. To vždycky bylo, je a bude.“*

Diskusi by v rámci celkového přístupu školy více ocenil i David, který často vnímá předávání jakési polopravdy jako jediné uznávané pravdy. *„Myslím si, že i když má škola nějaký názor, jaké hodnoty chce předat, by neměly být hodnoty diskriminační. Taková ta*

stereotypizace (přednášky, homosexuální učitel) mi přišla už hodně za hranou. To by si neměli dovolit a dávali tím špatný příklad ostatním. Jakýkoliv člověk gay, lesba, bisexuál na té škole – to pro něho musí být hrozný. I to, že je škola církevní a má to ve svých hodnotách, tak pokud to chce žákům nějak předložit, tak spíš formou diskuse, debaty (což v některých předmětech jsme takhle diskutovali), ale ne, že to podávají jako jedinou pravdu.“

Úplně poslední otázkou je pak pohled respondentů na budoucí situaci týkající se genderových stereotypů. David je jako jediný přesvědčený, že genderové stereotypy vymizí s tím, že zůstanou jen biologické rozdíly. „*Je to proces, ty stereotypy. Postupně se rozvolňují a mizí. Dřív byly ženy hodně utlačované, ale dnes to tak není. Věřím, že jsou nějaké rozdíly mezi maskulinitou a feminitou, ale že to dojde k tomu, že rozdíly budou opravdu dány biologii, ale už ne společností. Myslím si, že všechny ty stereotypy jsou vymyšlené, úplně neodpovídají realitě. Samozřejmě nikdy nedojde k tomu, že by se lidi chovali úplně stejně. Třeba se budou oblíkat stejně. Takže myslím, že stereotypy vymizí a zůstanou jen rozdíly, které jsou přirozené a jsou v mozku zabudované ne společností, ale tím, jak funguje evoluce.“* Podobný důraz na biologickou stránku klade i Jakub. Domnívá se, že na základě biologických predispozic se odvíjí i jistá specifika daného pohlaví, jež se nezmění ani v budoucnu. „*Samozřejmě určité pohlaví má nadání na jiné věci, jakoby biologicky. Třeba muž bude spíš dělat nějaké fyzicky náročné práce, ale nevidím důvod, proč by to nemohla dělat žena, když chce a když pro to má nějaké předpoklady nebo když ji to baví. To si nemyslím, že budeme někdy vyrovnání jako pohlaví. Já si myslím, i když ty biologické rozdíly tu budou vždycky, tak prostě funguje příroda. Ale co se týče, jakoby myslím si, že ženy vždycky půjdou po nějaké té práci, já nevím, třeba v kanceláři nebo spíš mentální práci a jakoby na fyzické práce budou spíš muži. Spíš, nejenom. Tak to teda vidím já, ale neříkám, že to tak musí být. Ale tak nemyslím si, že se to nějak moc změní v budoucnosti.“*

Andrea má jasný názor postavený na tom, že stereotypy poskytují lidem jistotu a pomáhají zachovat systém. Současně však poukazuje na nutnost pracovat se stereotypy tak, aby nebyly omezující. „*Genderové stereotypy tady podle mě budou pořád. Myslím, že je to i součástí kultury a kultura nám pomáhá přežít. Ten stereotyp dává i nějakou jistotu. Zase si myslím, že se můžou upravovat a neměly by být postavené na nějakém sexismu, že ty jsi určená jenom pro to a neměla bys studovat, protože jsi ženská. Kolikrát jsou ženy daleko schopnější a chytřejší než muži. Třeba různé političky a vědkyně. Myslím si, že stereotypy se můžou upravit tak, aby nepůsobily nikomu škodu.“* Veronika se zamýšlí nad historickým vývojem stereotypů a uznává, že situace se výrazně zlepšila. Zároveň si uvědomuje, nakolik

je schopnost kategorizování lidskou přirozeností, bez níž se nedokážeme pohybovat ve světě. Doufá však v to, že se jisté rovnováze přiblížíme. „*Já doufám v to, že genderové stereotypy se postupně rozplývají a že jako už teď je to mnohem lepší, jako byla doba, kdy ženy neměly volební právo. Myslím si, že se to lepší, myslím si, že je před nama ještě dlouhá cesta a není to jednoduché. Myslím si, že to není jednoduché. Můžeme si říkat, co chceme, jak jsme nezávislí a samostatní, ale historie a hodnoty, které nám předali rodiče, tam budou vždycky. I když jsou třeba čím dál víc slabší, tak tam jsou. Takže si myslím, že to určitě zabere ještě pár generací, než si budeme moct říct, že jsme na tom fakt stejně. Myslím si, že na 100 % úplně asi nevymizí. Je to prostě lidská věc – být polární. Už jenom to, že si řekneme, tohle to je černá, tohle to je bílá. Máme potřebu to kategorizovat, tak stejně máme potřebu kategorizovat muže a ženy. Ale myslím si, že jako lidstvo jsme schopni dospět do toho stadia, že třeba se od ženy nebude automaticky očekávat, že bude mít děti, že se nebude očekávat, že muž bude mít vyšší plat než žena. Myslím si, že je to postupně lepší, obzvláště v takových praktických věcech. Já doufám v to, že to může dojít do nějaké rovnováhy. Neříkám, že lidstvo bude mít stejný pohled na muže a ženy.*“

4.3 Shrnutí výzkumného šetření

Pokusme se nyní pokud možno shrnout výše popsané skutečnosti tak, abychom dokázali vytyčit shodné i odlišné prvky obou gymnázií. Opět se budeme držet předepsaného dělení na pět základních bodů. Začneme tedy **prostředím školy**. U první poloviny respondentů je rozhodnutí poměrně jednohlasné. I když prvotně zmiňují vyvážené zastoupení mužů a žen, nakonec se přiklání k tvrzení, že převažují ženy, a to hlavně v pedagogickém sboru. Nicméně dodávají, že situace je výrazně lepší než na základních školách, kde ženy silně převažují. Na gymnáziu je větší vyváženost učitelů a učitelek. Tuto vyváženost podtrhuje i vedení školy, jež je složeno z ředitele a zástupkyně. Druhá polovina respondentů se názorově rozdělila na dvě skupiny, kdy dva respondenti prostředí školy vnímají také jako ženské, jelikož celkově převažují zástupkyně ženského pohlaví. Zbytek respondentů – tři – naopak gymnázium vnímají jako mužský prostor. Hlavním argumentem je pak odkaz jak na vedení, tak na samotného zřizovatele – Arcibiskupství olomoucké. V podstatě odkazují na historické patriarchální pojetí církve. Celkově lze tedy shrnout, že větší část respondentů vnímá školní prostředí jako ženský prostor, v němž ženy převládají. Námí zjištěný názor tak stojí v protikladu k teoretickému východisku, v němž byl kladen důraz na mužské školní prostředí, jež vycházelo z historického ukotvení. Nicméně nepopíralo jasný fakt, že ve školství z hlediska pedagogického zastoupení převažují ženy.

Již v tomto prvním bodě vidíme zásadní rozdíl, který se bude odrážet i v dalších námi rozebíraných kategoriích. Gymnázium Kroměříž (GK) je státní institucí se všeobecným zaměřením. Genderová problematika se nijak specificky nepromítá do filozofie této školy. Oproti tomu Arcibiskupské gymnázium (AG) vychází z tradičních církevních hodnot, jež se odráží i v nastavení školy. Ostatně je to již v samotném názvu ŠVP Tradice a prosperita. Toto rozdílné pojetí musíme mít stále na zřeteli. Samotní studenti několikrát během rozhovorů jako jeden z objasňujících důvodů zmiňovali právě církevní směřování školy. Je tedy nezpochybnitelné, že tento fakt se promítá do všech námi zkoumaných oblastí, nejen do pedagogické komunikace.

Dříve, než uvedeme závěry druhého bodu (nedokončené věty), musíme zmínit, že z důvodu snazšího vyhodnocení jsme se rozhodli odpovědi respondenta č. 6 nezahrnout do celkového součtu. Rychlá odpověď odhalující prekoncepty respondentů dopadla následovně:

Tabulka 3: Nedokončené věty – souhrn

1. Obecně nižší intelektuální dispozice mají:	M 6× – Ž 3×
2. Učitelé více napomínají:	M 7× – Ž 2×
3. Strach ze selhání je charakteristický pro:	Ž 8× – M 1×
4. V hodinách se častěji projevují:	M 6× – Ž 3×
5. Větším množstvím problémů (např. porucha pozornosti, hyperaktivita, užívání drog/alkoholu) trpí:	M 9× – Ž 0×
6. V prostředí školních tříd dostávají méně pozornosti a podpory:	M 7× – Ž 2×

Tvrzení 2, 4, a 6 v následujícím bodě podrobíme komparaci s názory respondentů. Ukážeme si, zda jejich prvotní názorové přesvědčení odpovídá či odporuje výzkumným závěrům.

Nejrozsáhlejší a nejdůležitější oblast představoval právě bod číslo tři: **komunikace učitel – žák**. Tuto oblast jsme rozdělili do několika menších celků tak, abychom lépe rozklíčovali jednotlivé projevy genderově zatížené komunikace. Nejprve se však musíme podívat na to, zda studenti ze strany učitelů vůbec vnímají odlišný přístup k dívkám/chlapcům. A naopak – zda si tuto skutečnost uvědomují i samotní učitelé. Téměř

všichni respondenti, až na Natálii, odpověděli, že odlišný přístup ze strany pedagogů k dívkám a chlapcům pozorují. Tento názor se tedy shoduje s výzkumy, které jsme popsali v teoretické části práce. V konečném důsledku bychom mohli i tvrzení Natálie („*Nevnímám to, spíš záleží od individuality studenta a učitele.*“) chápat jako kladnou odpověď, jelikož v něm zdůrazňuje individuální přístup každého učitele, na který odkazovali i ostatní studenti. Respondenti odlišný přístup vnímají, ale ne u všech. Jako nejtypičtější příklady pak uvádí problematiku vyrušování a upřednostňování jednoho pohlaví před druhým, a to jak dívek, tak i chlapců. Zajímavostí je, že v očích mužských respondentů jsou zvýhodňovány ženy (obzvláště u mužských učitelů) a naopak ženy popisují jako preferovanou skupinu své spolužáky (u učitelek).

Co se týká učitelů, tak i oni připouští, že komunikace s dívkami a s chlapci se liší. Podobně jako studenti však upozorňují na fakt, že do hry vstupuje individualita jedince. Cecil také upozorňuje na biologickou přirozenost každého z nás, kdy nás (až na výjimky) upoutá opačné pohlaví. Uvádí příklad na sobě samém. Přirozenou součástí heterosexuálně orientovaného učitele je fakt, že se bude zaměřovat na dívky. Je to naší přirozenou součástí. Tento Cecilův názor tedy můžeme pokládat za jedno z vysvětlení, proč učitelé věnují větší pozornost opačnému pohlaví.

Oslovování podle respondentů opět představuje jedinečnou podoblast, v níž se odráží osobitost pedagoga. V této otázce jsme se neustále pozastavovali nad rozdílem mezi tykáním a vykáním. Pro většinu respondentů tykání představuje zvyk, který přejímá i větší část pedagogického sboru. Čím jsou však studenti starší, tím více oceňují vykání, které již nevnímají jako bariéru mezi studentem a učitelem, ale jako projev úcty a respektu.

Zdrobněliny jsou podle respondentů více spjaty s ženským pohlavím. Společně s **přezdívkami** mohou sloužit také jako prostředek urychlení komunikace. Nicméně respondenti připouští, že v některých případech odráží i vztahovou rovinu mezi učitelem a studentem.

Generické maskulinum používají oba naši respondenti–učitelé a nevidí v tom nic špatného. Podle výpovědí studentů lze usoudit, že ani oni maskulinum nevnímají jako diskriminační element. Vendula pak na rozdíl od Cecila v komunikaci používá i stereotypní fráze. Cecilovi přijde užití přezdivek, zdrobnělin a stereotypních frází ve výuce jako dehonestující prvek, který nemá ve školním prostředí co dělat. Z těchto závěrů je patrné, že neexistuje jeden správný pohled na použití přezdivek, zdrobnělin, generického maskulina či

genderových jazykových stereotypů. I když vyučující v komunikaci se žáky využívá výše zmíněné, nemusí to automaticky znamenat, že se jedná o prostředek diskriminace jednoho pohlaví.

Mnohdy opomíjenou částí komunikace učitel – žák je i **sexuální podtext**. Jak u prvního, tak i u druhého gymnázia se, bohužel, v pedagogickém sboru našel učitel, na kterého studenti v souvislosti s touto problematikou upozornili. Nicméně je potřeba zdůraznit, že se jedná o specifické případy pedagogů. V obou popisovaných případech se jedná o mužské pedagogy, čímž se potvrzuje fakt, že sexuální narážky jsou ve většině případů namířeny na dívky. Respondenti také uváděli, že sexuální podtext je charakteristický spíše pro komunikaci mezi studenty. Nepopírají však, že někteří vyučující se pohybují na neviditelné hraně, kdy pak záleží na jednotlivcích, jak danou narážku budou vnímat.

Oblast **chválení** byla poměrně bezproblémová, jelikož se tvrzení pedagogů i studentů shodovalo. Lze tedy vyvodit závěr, že všichni studenti si všímají individuálního přístupu učitele k jedinci, kdy pedagog studenta oceňuje na základě jeho schopností a možností. Dodávají také, že ve srovnání se základní školou je pochval méně, jelikož se předpokládá, že studenti ke svému gymnaziálnímu studiu přistupují na bázi vlastní zodpovědnosti a dobrovolnosti.

Nejpozoruhodnější pro nás byla část týkající se **napomínání**. O této problematice se někteří respondenti rozmluvili sami, jelikož se v ní, podle jejich názoru, nejvýrazněji odráží různorodý přístup k dívkám a k chlapcům. O to více je zajímavé, že oba učitelé to tak jako jejich studenti nevnímali. Opětovně akcentovali, že v této oblasti nerozhoduje pohlaví, ale individuální chování jedinců. Studenti však již od začátku mluví o „zaškatulkování“, kdy muži jsou ti zlobivější, problémovější a ti, co častěji vyrušují. Ženy jsou naopak považovány za svědomitější, pečlivější, spolehlivější a klidnější pohlaví. To podtrhují i prekoncepty respondentů, pro které jsou právě muži tím pohlavím, které se v hodinách častěji projevuje, je více napomínáno a zároveň se mu dostává méně podpory. Podle výpovědí respondentů můžeme dojít k závěru, že učitelé již dopředu počítají s tím, že kluci jsou zlobivější, tím pádem na ně více zaměřují svou pozornost. Nepopírají, že tomu tak mnohdy skutečně je, spíše se zastavují nad tím, že jsou napomínáni s větší razancí. V tomto bodě však nesouhlasí respondentky. Ty naopak zdůrazňují, že učitelé jsou zvyklí na to, že kluci vyrušují, a když už vyruší dívka, napomenou ji důrazněji. Pouze jediný respondent je přesvědčen, že vyrušují jak dívky, tak chlapci – a učitelé napomínají obě pohlaví shodně. Naše výzkumné shrnutí

můžeme srovnat s výzkumnými závěry, které jsme popsali v teoretické části práce. Zjistíme, že se v mnohém shodují. Zejména pokud mluvíme o četnějších projevech mužů v hodinách a s tím související skutečnosti, že pedagogové věnují mužům až o 20 % více celkového času výuky.

K oblasti **hodnocení** se vyjádřilo jen pár respondentů, jejichž tvrzení můžeme shrnout následovně. Přebývá názor, že studenti jsou hodnoceni spravedlivě na základě svých výkonů bez ohledu na pohlaví. Nicméně objevil se i názor jednoho respondenta, že jsou u mužských učitelů zvýhodňovány dívky, kdy do hry vstupuje aspekt jejich fyzického vzhledu. K tomu se vyjádřila i respondentka, že se jedná o výmysl spolužáků, kteří si tím ospravedlňují svou slabou přípravu.

Poslední zkoumanou podoblastí komunikace byly **pokyny**. Zde se jednoznačně potvrdilo, že učitelé rozdělují pokyny na základě stereotypních charakteristik. Námi zmíněné příklady vět byly pro všechny studenty povědomé, ovšem nepovažují je za diskriminační. Naopak si uvědomují, že vychází z biologických predispozic jednotlivých pohlaví. Jediný Cecil podobné fráze v komunikaci se studenty nepoužívá, jelikož je považuje za ponižující. Zároveň vyzývá ke vzájemnému pochopení odlišností mezi pohlavími.

Z jednotlivých podoblastí komunikace je patrné, že mnohdy opravdu dochází k odlišnému přístupu na základě pohlaví. Samotní učitelé si uvědomují, že jsou prostředníky genderových stereotypů. Zároveň k nim má každý z nich trošku jiný přístup, což je patrné i u studentů. Vendula v nich nevidí nic špatného. Cecil se je snaží eliminovat na minimum. Faktem však zůstává, že každý vyučující hledá svou vlastní cestu – a studenti u nich oceňují individuální přístup. U starších pedagogů si všímají, že míra stereotypizace je výrazně větší než u jejich mladších kolegů. I tímto závěrem potvrzují náš dojem, že současnost je k problematice genderu otevřenější a dostává se jí většího prostoru pro diskusi.

Čtvrtý bod si kladl za cíl vymezit hlavní rozdíly mezi komunikací učitele s žáky a komunikací realizovanou pouze studenty. Respondenti **komunikaci mezi studenty** charakterizovali jako přátelštější, otevřenější, v níž neprobíhá selekce slov a témat. Nese se v duchu neformálnosti. Studenti používají vulgarismy a také je patrná větší četnost sexuálních narážek a humoru. Hlavní rozdíl mezi komunikací s učitelem vidí v generační propasti, ze které vychází i odlišná pozice účastníků komunikace.

V posledním pátém bodu jsme se snažili odhalit **budoucnost genderových stereotypů** z pohledu respondentů. U sedmi respondentů převládá názor, že genderové stereotypy nevymizí a budou tu s námi stále. Mnozí uznávají, že k jistému zlepšení a posunu došlo, ale jsou přesvědčeni, že k naprosté rovnosti pohlaví nikdy nedojde. Objevily se i názory, že genderové stereotypy jsou pro nás potřebné a prospěšné. Díky nim, mimo jiné, dokážeme predikovat a orientovat se ve společnosti. Dva respondenti jsou přesvědčeni, že civilizace dospěje do bodu, kdy zůstanou jen biologické rozdíly. Pouze jediný respondent vyslovil názor, že z genderových stereotypů lze vybočit a ve společnosti tedy nastane stav rovnosti pohlaví.

5 ZÁVĚR

Diplomová práce vznikla za účelem bližšího prozkoumání problematiky genderových stereotypů ve školním prostředí. Prioritní oblastí byla pedagogická komunikace, jakožto zásadní prvek podílející se na předávání či vyvracení genderových stereotypů. Jak jsme již několikrát uvedli, genderová problematika představuje výbušné téma dotýkající se každého z nás. Jedním z důvodů výběru tohoto tématu byla naše osobní zainteresovanost. Jakožto budoucí pedagogové jsme chtěli odhalit, nakolik gender prostupuje školním systémem a zda si přítomnost genderových stereotypů uvědomují jednotliví účastníci pedagogické komunikace. Dalším a pro nás důležitějším důvodem byla snaha podnítit v českém prostředí diskusi a vzbudit větší zájem o tuto problematiku.

V teoretické části práce jsme si kladli za cíl komplexně vymezit terminologický rámec nutný pro uchopení genderové problematiky. Nahlédli jsme na gender optikou esencialistické a konstruktivistické teorie a vydefinovali jsme si související termíny jako genderová role, genderová identita a genderové stereotypy. U genderových stereotypů jsme rovněž nahlédli na tři způsoby, kterými stereotypy ovlivňují naše chování. Ve druhé kapitole jsme se podrobněji věnovali oblasti genderu a školství, což pro naši práci představuje zásadní tematický okruh. Poukázali jsme na důležitost školy jako klíčové instituce a blíže jsme popsali její funkce. Následně jsme se zaměřili na prozkoumání jednotlivých nástrojů genderové socializace, přičemž hlavní pozornost byla věnována právě pedagogické komunikaci. V této kapitole jsme se snažili uvést širokou škálu výzkumných závěrů z amerického, českého i ruského prostředí tak, abychom s oporou v nich mohli formulovat pět výzkumných okruhů zkoumaných empirickou částí práce. Tyto okruhy tak představují výchozí osnovu pro naše výzkumné šetření.

Tím se dostáváme k empirické části práce, která byla realizována v duchu kvalitativního pedagogického výzkumu. Již z názvu diplomové práce je patrné, že hlavním záměrem bylo popsat vnímání genderových stereotypů studenty středních škol. Abychom tento záměr naplnili, rozhodli jsme se praktické části věnovat větší prostor. I proto je empirická část výrazně delší a obsáhlejší než část teoretická.

Praktická část je rozdělena do tří celků. První z nich poskytuje obsáhlý přehled metodologie. Konkrétně přibližuje východiska výzkumného šetření jako stanovení hlavního cíle a dílčích výzkumných problémů, výběr výzkumného vzorku, volbu metod a analýzu

sběru dat. To vše proto, abychom představili paletu nástrojů využitých k hlavnímu výzkumnému cíli, jímž bylo prozkoumat a popsat, zda studenti vnímají odlišný přístup ze strany učitelů k dívkám/chlapcům a v čem se tento přístup liší.

Domníváme se, že se nám podařilo tento cíl naplnit, a to zásluhou 10 respondentů ze dvou kroměřížských gymnázií. Prostřednictvím online rozhovorů jsme prozkoumali pedagogickou komunikaci jak z pohledu studentů, tak z pohledu pedagogů. Názorová různorodost respondentů je pak podrobně představena v druhém celku praktické části nesoucí název *Vyhodnocování a interpretace dat*. Tento úsek je nejobsáhlejší, jelikož v něm uvádíme přímé citace respondentů, tímto způsobem zpracování odpovědí zachováváme co nejvyšší míru autenticity. Empirická část práce je uzavřena závěrečným shrnutím výzkumného šetření. Na základě výpovědí respondentů se ukazuje, že všichni (s výjimkou jedné respondentky) opravdu vnímají odlišný přístup ze strany učitelů k dívkám/chlapcům. Nejedná se však o všeobecně patrný jev, mluvíme spíše o jednotlivcích. Zároveň lze usoudit, že téma genderu je pro studenty povědomé a přitažlivé.

Výzkum nám rovněž ukázal, nakolik je genderová problematika obsáhlé a konfliktní téma. Z jednotlivých podoblastí pedagogické komunikace je patrné, že mnohdy vskutku dochází k rozdílnému přístupu na základě pohlaví. Při bližším zkoumání se ukázalo, nakolik je chápání genderových stereotypů názorově proměnlivé. Někdo v nich vidí nutné zlo, jež je potřeba odstranit, ale najdou se i jejich zastánci, kteří genderové stereotypy vnímají pozitivně jako jasný prvek fungování a orientace ve společnosti. Záleží tedy na každém jedinci, co pro něho genderové stereotypy představují a jakým způsobem s nimi bude pracovat.

Závěrem můžeme konstatovat, že jak cíl teoretické části, tedy vytvořit nutný terminologický přehled/základ problematiky genderových stereotypů s důrazem na pedagogickou komunikaci, tak i cíl praktické části práce – prozkoumat a popsat odlišný přístup ze strany učitelů k dívkám/chlapcům – byl dle našeho názoru naplněn.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

LITERATURA

ATTHILL, Catherine a Jyotsna JHA. The gender - responsive school: an action guide. London: Commonwealth Secretariat, 2009. ISBN 978-1-84929-004-3.

BABANOVÁ, Anna. Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR. Praha: Gender Studies, 2008. ISBN 978-80-86520-28-5.

BANK, Barbara J. Gender and higher education. Baltimore: The Jons Hopkins University Press, 2011. ISBN 978-0-8018-9782-5.

CONNELL, Raewyn. Gender: In World Perspective. 2nd ed. Cambridge: Polity Press, 2009. ISBN 9-78-074564-567-4.

FAFEJTA, Martin. Úvod do sociologie pohlaví a sexuality. Ve Věrovanech: Jan Piszkievicz, 2004. ISBN 80-867-6806-6.

Гендерный подход в противодействии ВИЧ/СПИДу на рабочем месте. Москва: МОТ (Международная организация труда), 2011. ISBN 978-92-2-425162-7.

GOLOMBOK, Susan a Robyn FIVUSH. *Gender development.* Cambridge: Cambridge University Press, 1994. ISBN 0-521-40862-8.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8303-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Druhé, aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X.

LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009, 432 s. Galileo, sv. 23. ISBN 978-80-200-1719-2.

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Autor úvodu Marie ČERMÁKOVÁ. Praha: Portál, 2000, 171 s. ISBN 80-7178-403-6.

One hundred words for equality: a glossary of terms on equality between women and men. Lanham, MD: Bernan Associates [distributor], 1998. Equal opportunities and family policy. ISBN 92-828-2627-9.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

RAJALAKSHMI, R. a C. E. JAYANTHI. *Gender, school and society*. Raleigh (United States): Lulu Publication, 2019. ISBN 978-1-79472-308-5.

RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

RIDDELL, Sheila. *Gender and the politics of the curriculum*. Abingdon (Oxfordshire): Routledge, 2012. ISBN 978-1-138-00636-2.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-00-3.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903-3312-5.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903-3315-X.

SOUKUP, V. (2012): *Mužství a ženství v perspektivě feministické antropologie. Anthropologia integra*, 3(2), 37-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/AI2012-2-37>.

Společnost žen a mužů z aspektu gender: [sborník studií vzniklých na základě semináře Společnost, ženy a muži z aspektu gender pořádaného Nadací Open Society Fund Praha]. Praha: Open Society Fund, 1999. ISBN 80-238-4770-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ТУКАЧЕВА, Юлия Сергеевна. *ФЕНОМЕН ГЕНДЕРА В КОММУНИКАЦИЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ*. Сургут, 2014. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Сургутский государственный университет. Vedoucí práce Мархинин Василий Васильевич, доктор философских наук, профессор.

ЗДРАВОМЫСЛОВА, Елена Андреевна a Анна Адриановна ТЁМКИНА. *12 лекций по гендерной социологии: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Европейский университет, 2015. ISBN 978-5-94380-196-9.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Co je to gender? [online]. Praha [cit. 2020-11-27]. Dostupné z: <http://www.cavi.cz/gender.html>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Zaostřeno na ženy a muže 2020* [online]. Praha, 23. 1. 2020 [cit. 2021-01-28]. ISBN 978-80-250-3064-6. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/120583268/30000220.pdf/45d09d6e-670e-4d7f-842d-3f2a5bfc4201?version=1.3>.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ. *Педагогическое обозрение* [online]. Новосибирск, 2013, (1-2 (131-132) [cit. 2021-01-28]. Dostupné z: <http://gcro.nios.ru/system/files/2015/09/184/po-131-132.pdf>.

Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, [2005] [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/projekt/genderove-aspekty-prechodu-zaku-mezi-vzdelavacimi-stupni>.

Gender, rovné příležitosti, výzkum: gender v sociologii [online]. 2000 [cit. 2020-11-28]. ISSN 1805-7632. Dostupné z: https://www.genderonline.cz/incpdfs/inf-200004-0000_10_003.pdf.

ПАВЛОВИЧ, О. Н. *Гендерная социализация в образовании: Тематический библиографический список* [online]. Минск, 2018 [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: <https://lib.bspu.by/index.php/resursy/ukazateli/2018>. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Nedokončené věty – respondenti č. 1–5, Gymnázium Kroměříž.....	46
Tabulka 2: Nedokončené věty – respondenti č. 6–10, Arcibiskupské gymnázium v Kroměříži	65
Tabulka 3: Nedokončené věty – souhrn	83

ANOTACE

Jméno a příjmení: Terezie Forbelská
Katedra: Katedra společenských věd
Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Rok obhajoby: 2021

Název práce: Vnímání genderových stereotypů z vybraných oblastí žáky středních škol na Zlínsku.
Název v angličtině: Perception of gender stereotypes in selected areas by high school students from Zlín region.
Anotace práce: Diplomová práce se věnuje problematice genderových stereotypů tří oblastí: osobnost jedince, společnost a školství. Teoretická část je rozdělena na dvě kapitoly a poskytuje přehled terminologického rámce, na jehož základě jsou formulována východiska pro empirickou část. V první kapitole je definován pojem gender pomocí esencialistické a konstruktivistické teorie. Dále jsou v kapitole charakterizovány související termíny jako genderová role, genderová identita a genderové stereotypy. Primární pozornost je věnována druhé kapitole, v níž je podrobně rozebrána oblast gender a školství. Konkrétně popisuje školu jako klíčovou instituci a vymezuje nástroje genderové socializace, kterými jsou formální a neformální kurikulum. Nejdůležitějším elementem práce je pak problematika pedagogické komunikace jakožto prostředek k předávání či vyvracení genderových stereotypů. Podrobně jsou rozebrány jednotlivé projevy genderově zatížené komunikace (generické maskulinum, genderové jazykové stereotypy, oslovení, sexuální podtext, hodnocení, pochvaly, napomínání, pokyny), jež jsou hlavním předmětem samotného výzkumného šetření. V návaznosti na teorii je v empirické části formulován hlavní cíl výzkumného šetření: prozkoumat a popsat, zda studenti vnímají odlišný přístup ze strany učitelů k dívkám/chlapcům a v čem se tento přístup liší. Výzkum je realizován formou

kvalitativně orientovaného pedagogického výzkumu, metodou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru a metodou nedokončených vět.

Klíčová slova: Gender, genderové stereotypy, gender a školství, pedagogická komunikace.

Anotace v angličtině: This thesis focuses on gender stereotypes in three areas: personality, society, and education. The theoretical part is divided into two chapters and offers an overview of the terminological scope, which will provide the fundamental starting points of the empirical part. The first chapter defines the term gender from two points of view – essential and constructivist theory. Furthermore, this chapter characterizes other related terms, such as gender roles, gender identity, and gender stereotypes. The focus is drawn in the second chapter, in which the relation between gender and education is analysed. The school is described as the key institution which delimits instruments of gender socialization, which is the formal and informal curriculum. The most important element of this thesis is the issues of educational communication that serve as a tool for either transfer or disproof of gender stereotypes. The individual manifestations of gender-discriminative communications are thoroughly discussed, such as masculine generics, stereotypes of gender and language, addressing, sexual subtext, evaluation, praise, admonition, instruction – these are the subject matter of the research.

The empirical part, as a follow-up to the theoretical part, formulates the research objective: to examine and describe a teacher's attitude to boys/girls during the educational process from the student's view and to discover the possible differences in the teacher's attitude. The research was conducted as qualitative pedagogical research, using the method of in-depth, semi-structured interviews and the method of incomplete sentences.

Klíčová slova v angličtině: Gender, gender stereotypes, gender and pedagogical communication.

Přílohy vázané v práci: -

Jazyk práce: Český jazyk

Rozsah práce: 96 stran, - přílohy