

Program Iniciativy Společenství EQUAL
CZ.04.4.09/4.3.00.4/0071
Projekt: Prolomit vlny – Zrovnoprávnění mužů a žen na trhu práce
Pracovní program: Vzdělávání
Organizace: Otevřená společnost, o.p.s.

PŘÍRUČKA PRO GENDEROVĚ CITLIVÉ VEDENÍ ŠKOL

SESTAVILA IRENA SMETÁČKOVÁ



TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM EU
A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY

Publikace byla vydána v rámci pracovního programu Vzdělávání projektu IS EQUAL Prolomit vlny, č. CZ.04.4.09/4.3.00.4/0071, který realizovala Otevřená společnost, o.p.s., pod vedením Ireny Smetáčkové

Editorka: Mgr. Irena Smetáčková

Autorský tým: Mgr. Lucie Jarkovská, Ing. Petr Pavlík, Ph.D., PhDr. Jana Valdrová, PhD., PhDr. Lenka Václavíková Helšusová, PhD.

Poděkování za spolupráci náleží Mgr. Anně Babanové, Mgr. Marcele Fenclové, Mgr. Lence Novotné, PhDr. Lence Matouškové, Mgr. Kláře Vlkové, za návrh grafické úpravy Ing. Milanu Šípovi, za jazykovou korekturu Mgr. Radce Fialové, za zpracování oponentských posudků PhDr. Blance Knotkové-Čapkové, PhD. a Ing. Karolíně Markové.

Informace o projektu jsou dostupné na www.proequality.cz

© Otevřená společnost, o.p.s., 2007

Úvod	4
Mgr. Irena Smetáčková	
1. Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled	7
Ing. Petr Pavlík, Ph.D.	
2. Ve škole je gender všude kolem nás	14
Mgr. Lucie Jarkovská	
3. Co se učí dívky a chlapci?	19
PhDr. Lenka Václavíková Helšusová, PhD.	
4. Komunikace mezi vyučujícími a studujícími	23
PhDr. Jana Valdrová, PhD.	
5. Dívky a chlapci: rozdílné výsledky, rozdílný styl učení, rozdílné představy?	29
Mgr. Irena Smetáčková s přispěním PhDr. Lenky Václavíkové Helšusové, PhD.	
6. Učitelské sbory z genderové perspektivy	37
PhDr. Lenka Václavíková Helšusová, PhD.	
7. Genderově rovná škola, genderově citlivá výuka	44
Mgr. Irena Smetáčková	
8. Genderově citlivé výchovné poradenství	50
Mgr. Irena Smetáčková	
9. Cesty k genderově rovné škole	56
Mgr. Irena Smetáčková	
Použitá literatura	65
Doporučená literatura	66
Doporučené webové stránky	66
Aktivity a další materiály k použití	

ÚVOD

Vážené ředitelky, vážení ředitelé,
vážené zástupkyně, vážení zástupci,

jsme rádi, že se vám dostala do rukou naše publikace nazvaná *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Pokud jste po ní sáhli záměrně, pak zřejmě víte, co od ní čekat a žádné dlouhé představování není zapotřebí. Jestliže jste se s ní však setkali spíše náhodou, může být krátké seznámení užitečné.

Jak příručka vznikla?

Příručka pro genderově citlivé vedení škol je jedním z výstupů projektu PROLOMIT VLNY. Ten realizuje od roku 2005 koalice organizací v čele s Otevřenou společností, o.p.s., za finanční podpory evropské iniciativy společenství EQUAL a státního rozpočtu ČR. Projekt usiluje o zvýšení rovných příležitostí žen a mužů na trhu práce. Trh práce je velmi široký, a proto je projekt rozdělen do několika pracovních programů, z nichž každý řeší jiný aspekt genderových nerovností v zaměstnání (například rovné odměňování za stejnou práci, genderové audity firem, poradenství pro rodiče vracující se na trh práce).

Jeden z pracovních programů se zaměřuje i na oblast školství a nese název VZDĚLÁVÁNÍ. Jeho cílem je podpořit genderově nestereotypní volbu povolání u dívek a chlapců na konci základních a středních škol. Mnoho nerovností, které se projevují na trhu práce, má totiž svůj základ v tom, jak jsou dívky a chlapci vedeni ve škole. Pokud by školní život nebyl tak silně ovlivněn genderovými stereotypy, budou chlapci a dívky odcházet ze škol s lepšími znalostmi a dovednostmi, s hlubším poznáním sebe sama, s větším porozuměním světu kolem sebe a s odvahou získat si v životě takové postavení, které odpovídá jejich dispozicím, nikoliv jen společenským očekáváním. To chceme podpořit touto příručkou a *Příručkou pro genderově citlivé výchovné poradenství*, která byla rovněž vydána v rámci projektu Prolomit vlny.

Komu je příručka určena?

Příručka pro genderově citlivé vedení škol je určena ředitelkám a ředitelům základních či středních škol a jejich zástupcům a zástupkyním. Zajímavé informace v ní ale jistě naleznou i další lidé, kteří se zabývají řízením školských institucí, a vůbec všichni ti, kdo se zajímají o genderovou problematiku ve vzdělávání. Doufáme, že příručka bude inspirací pro takové ředitele/ky, kteří přemýšlejí, jak přispět k tomu, aby české základní a střední školy byly stále kvalitnější a aby oni sami rozvíjeli svoji profesionalitu.

Co je cílem příručky?

Cílem příručky je zvýšit genderovou citlivost ředitelek a ředitelů základních a středních škol a jejich zástupců a zástupkyň. Jednotlivé kapitoly příručky představují genderovou perspektivu v různých oblastech školního života, které vedení škol musí ze své funkce ošetřovat. Příručka ukazuje na základě výzkumů a zkušeností, jaké existují rozdíly v představách a chování vůči chlapcům a dívkám a vůči učitelkám a učitelům. Uvědomit si jejich existenci není snadné, a proto příručka přináší konkrétní náměty jak postupovat, aby se snížil vliv genderových stereotypů na jednání a myšlení lidí ve vedení škol a jejich prostřednictvím i všech vyučujících a studujících. Pokud genderové stereotypy ztratí svoji sílu, stane se daná škola spravedlivějším a příjemnějším místem pro všechny žáky a žákyně i pro všechny učitelky a učitele.

Co příručka obsahuje?

Příručka obsahuje 9 kapitol, které postupně představují jednotlivá témata. Jedná se o odborný text, prokládaný výsledky ověřování různých aktivit ve školách, příklady z běžného života a drobnými náměty k zamyšlení.

První kapitola vymezuje pojem gender a ukazuje, co znamená z genderové perspektivy přemýšlet o ženách a mužích. Druhá kapitola je stručným přehledem oblastí školního života, v nichž se projevuje genderové uspořádání. Těm, které jsou z hlediska vedení školy nejdůležitější, se budou věnovat kapitola 3 (učivo a učebnice), kapitola 4 (pedagogická komunikace), kapitola 5 (žákovské styly a výsledky učení, představy o budoucnosti) a kapitola 6 (učitelské sbory). Kapitola 7 vyjasňuje, co znamená princip genderové rovnosti a rovných příležitostí žen a mužů ve vzdělávání a jaké jsou znaky genderově rovných škol. Kapitola 8 se věnuje úloze výchovného poradenství v rámci snah o genderově rovnou školu. Závěrečná kapitola 9 pak nabízí inspiraci, jak mohou lidé ve vedení škol prohlubovat vlastní genderovou citlivost a která opatření mohou přijímat, aby škola, již řídí, se začala proměňovat v genderově korektní.

Součástí příručky jsou aktivity, jejichž prostřednictvím můžeme identifikovat genderové stereotypy v myšlení nás samých, našich kolegů a kolegyní i žáků a žákyň a narušit jejich platnost. Podrobné instrukce a pracovní listy jsou umístěny v kapse na zadní straně publikace, aby je bylo možné snadno připravit pro zadání.

Příručka v elektronické verzi je umístěna na webových stránkách projektu Prolomit vlny www.proequality.cz, kde je rovněž zdarma ke stažení výukový film PO ŠKOLE a další materiály vypracované v rámci projektu. Na rozdíl od tištěné příručky může být internetová verze doplňována na základě zkušeností z praxe škol. K vyjádření vašich názorů a podnětů prosím využijte dotazník, který je umístěn rovněž v zadní kapse publikace.

Kteří lidé příručku vytvářeli?

Příručka pro genderově citlivé vedení škol vznikala v široké spolupráci odbornic a odborníků. Samotný autorský tým tvořili lidé, kteří se zabývají genderovou problematikou jako vysokoškolské pedagožky a pedagogové. Jmenovitě se jednalo o Mgr. Lucii Jarkovskou, Ing. Petra Pavlíka, Ph.D., Mgr. Irenu Smetáčkovou, PhDr. Janu Valdřovou, Ph.D., a PhDr. Lenku Václavíkovou Helšusovou, PhD.

Na zpracování aktivit spolupracovaly Mgr. Klára Vlková a Mgr. Anna Babanová. Aktivity byly ověřovány na školách s laskavou pomocí učitelek Mgr. Lenky Píchové, Mgr. Hany Mikuškové, Mgr. Aleny Rambouskové, Mgr. Šárky Dvořákové, Mgr. Marie Sechovcové, Mgr. Evy Adamíkové, Mgr. Ivety Mackové, Mgr. Martiny Paškové a Mgr. Jitky Kautské. Řada zajímavých podnětů přišla také od lidí spolupracujících na Příručce pro genderově citlivé výchovné poradenství a od oponentek příručky PhDr. Blanky Knotkové-Čapkové, PhD., a Ing. Karolíny Markové.

Na co příručka navazuje?

Příručka pro genderově citlivé vedení škol je první publikací, která se z ryze genderového hlediska zabývá tím, co mohou ředitelé a ředitelky škol udělat pro to, aby se právě jejich škola vydala směrem k genderové rovnosti a rovným příležitostem žen a mužů. Není však první publikací, která se vztahuje k genderové problematice ke školství. Pro ty, kteří by se rádi seznámili i s ostatními existujícími materiály, zde nabízíme jejich stručný výčet.

Pracovní program Vzdělávání v projektu Prolomit vlny navázal na projekt GENDER VE ŠKOLE, který realizovala v letech 2003–2006 Otevřená společnost, o.p.s. V rámci projektu vznikly dvě příručky. Jednou je *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*, která představuje podrobný vhled do genderového zatížení různých oblastí života v instituci školy. Druhou publikací je *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*, která obsahuje alternativní pojetí témat běžně vyučovaných v uvedených předmětech a dále 50 aktivit směřujících k reflexi genderových stereotypů v různých oblastech.

ÚVOD

V projektu PROLOMIT VLNY byla vytvořena publikace pro výchovné poradce/kyně nazvaná *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Ta je zaměřena zejména na volbu povolání, ale i jiná témata, s nimiž se setkávají výchovné poradkyně a poradci. Příručka je zdarma distribuována na školy a současně je k dispozici v elektronické verzi na www.proequality.cz.

Je potěšující, že materiálů pro vyučující je stále více (například publikace občanských sdružení Nesehnutí či Žába na prameni). Každý z nich je zaměřen na jiné otázky a je psán odlišným způsobem. Díky tomu si každý čtenář a čtenářka může najít právě ten, který jí/mu bude vyhovovat a jehož prostřednictvím se s genderovou problematikou seznámí a následně sáhne po dalších publikacích. Cesta k genderové citlivosti je dlouhá – nekončí po přečtení první publikace.

Doufáme, že tato *Příručka pro genderově citlivé vedení škol* bude pro některé z vás začátkem této cesty, pro jiné již jejím pokračováním.

Hodně zajímavých a užitečných informací a v budoucnosti mnoho spokojených učitelů, učitelek a žáků, žáků vám za autorský tým přeje

Irena Smetáčková

KAPITOLA 1: ŽENY A MUŽI V GENDEROVÉ PERSPEKTIVĚ: GENDER PŘINÁŠÍ NOVÝ POHLED

Ing. Petr Pavlík, Ph.D.

První kapitola této příručky je věnována představení genderové terminologie a základních konceptů souvisejících s genderovou teorií. Protože se jedná o více méně odborný text, navíc z oblasti, která pravděpodobně není čtenářům/kám blízká a o níž ani obvykle nepřemýšlíme, může se kapitola jevit náročná a vzdálená. Doporučujeme ji však přesto přečíst a případně se k ní i znovu vrátit po seznámení s dalšími kapitolami. Příklady týkající se známého školního prostředí, které jsou podrobně rozvedeny v následujících kapitolách, ukáží ve zde popsaných principech genderové perspektivy nové významy.

Stručné vymezení pojmu gender

Gender je kulturně-sociální koncept, který vyjadřuje představu, že lidské bytosti lze dělit na dvě skupiny - ženy a muže, jež jsou definovány protikladně a hierarchicky, přičemž jim jsou přisuzovány odlišné charakteristiky, schopnosti a další sociální atributy, které v našem kulturním pojetí vesměs zvýhodňují muže.

PŮVOD POJMU GENDER

S rozvojem moderní společnosti došlo k zásadnímu přehodnocení prakticky všeho, co lidé až dosud považovali za nezpochybnitelné pravdy. Stejně jako prudce se rozvíjející přírodní vědy nenávratně změnily naše představy o povaze materiálního světa, sociální vědy změnily naše nazírání na fungování lidské společnosti i na lidi jako jednotlivce. Představy, které byly v předmoderních společnostech ukotveny v různých systémech náboženského myšlení, byly postupně podrobovány kritickému zkoumání. Tento proces se samozřejmě nemohl vyhnout ani otázkám týkajícím se podstaty a charakteru tzv. **genderového řádu**, tedy představám o mužích, ženách a jejich vztazích a postavení ve společnosti.

V naší kultuře byly tyto otázky až do začátku 19. století zodpovídaný odkazem na Bibli, jež postuluje, že Bůh stvořil muže a ženy jako rozdílné a přisoudil jim ve společnosti jiné poslání i postavení, které se má odvíjet od jejich rozdílných reprodukčních schopností. Ženy jsou stvořeny, aby rodily děti, a ve vztahu k mužům mají být ve stejně podřízeném postavení, jako jsou muži vůči Bohu.

V moderní společnosti zrozené po dvojí revoluci, tj. Francouzské a průmyslové, toto vysvětlení nedostačovalo. Jednak není vědecké, což je podstatné kritérium moderní doby, ale je také v rozporu se základním principem demokratického myšlení, že každý člověk má stejná práva a povinnosti, tedy že jsme si všichni rovni. Nicméně k těmto závěrům lidé nedošli přes noc. Nejprve bylo nutné vytvořit příslušný pojmový aparát a začít o těchto otázkách teoreticky přemýšlet. Hlavní hnací impulsy přitom přicházely především ze strany rozvíjejícího se hnutí za ženská práva a z různých sociálněvědních disciplín, které se s touto problematikou musely z podstaty věci potýkat.

Proč používáme pojem gender?

Gender je anglický výraz, který byl do češtiny přejat proto, že zde neexistuje slovo s ekvivalentním významem. Byly sice pokusy použít v této souvislosti slovo rod, které je doslovným překladem ve smyslu lingvistickém. Většina badatelek a badatelů je však odmítla, protože tento překlad konotuje představy, jako je přirozenost, rodina, vrozenost atd., které jsou v rozporu s genderovou teorií.

Podle sociologa Kimmela (2000) bylo nutné teoreticky propracovat především dva základní a pravděpodobně univerzální aspekty sociálního života, kterými jsou:

1) **genderová rozdílnost** – skutečnost, že v každé nám známé společnosti jsou lidé dělení na základě genderu na ženy a muže a od tohoto dělení se odvíjí jejich postavení, povinnosti i možnosti;

2) **genderová dominance** – skutečnost, že v každé nám známé společnosti jsou zdroje (symbolické, mocenské, ekonomické aj.) rozděleny mezi skupiny vymezené na základě genderu nerovně, přičemž muži jich vesměs kontrolují více.

Biologický determinismus

Pro uchopení a vysvětlení těchto, zdá se, univerzálních sociálních faktů se dnes používá pojem gender. Než však přistoupíme k jeho vymezení, je třeba zmínit jejich alternativní vysvětlení, které staví na biologii. Tzv. biologický determinismus odvozuje genderovou rozdílnost od pohlavních rozdílů mezi muži a ženami – protože mají muži a ženy jiné pohlavní orgány, jsou z podstaty rozdílní, a z těchto rozdílů vyplývá i jejich rozdílné postavení ve společnosti. Biologický determinismus nás tedy mimo jiné ujišťuje,

Charles Darwin: *Hlavní rozdíl v intelektuálních schopnostech obou pohlaví se projevuje v tom, že muž je schopnější v jakékoliv činnosti, pro kterou se rozhodne, než žena – ať už vyžaduje hluboké přemýšlení, úsudek či představivost či pouze využívání smyslů a rukou.* [citováno v Degler 1991]. Názory některých současných vědců nejsou tomuto příliš vzdálené.

že společenské nerovnosti jsou přirozené, že za ně není nikdo zodpovědný a že snahy o jejich zmenšování by šly proti naší biologické podstatě, proti přírodě. Pro svoji jednoduchost a zdánlivou pravdivost je toto vysvětlení nekriticky přijímáno laickou veřejností, ale také řadou necitlivých vědců z oblasti přírodních i sociálních věd.

Demokratický princip rovnosti zpochybnil nejen náboženskou představu o přirozeném právu šlechty vládnout, ale i představu o přirozené podřízenosti žen. Na té však měli muži, kteří společnosti dominovali, eminentní zájem. Podle feministických autorek proto vědci-muži nabídli „vědecké“ zdůvodnění, které stavělo na biologii a ospravedlňovalo existující společenské uspořádání, a tedy mužskou nadvládu. Zásadní rozdíly mezi muži a ženami přitom mají vyplývat buď z jejich rozdílné genetické výbavy, z jejich rozdílných pohlavních hormonů, nebo z rozdílů ve struktuře a fungování jejich mozků.

Následný vývoj sociálních i přírodních věd však takové závěry zásadně zpochybnil. Antropologické výzkumy například přináší mnoho důkazů, jež jsou v rozporu s jednoduchým vysvětlením à la biologický determinismus. Dokumentují totiž, že vnímání genderových rozdílů (tj. v čem a jak se muži a ženy mají údajně odlišovat) i míra genderové dominance se v různých kulturách dramaticky liší. **Zatímco představy o biologických rozdílech se napříč kulturami více méně nemění, představy o tom, co je to muž a žena, jsou velmi pestré.** Obdobně tomu však je i v rámci každé kultury, kde se tyto představy liší podle třídy, rasy, věku, sexuální orientace atd. Biologický determinismus tuto různorodost nedokáže vysvětlit.

Gender v jiných kulturách

Prakticky všechny atributy, které v naší kultuře spojujeme se ženami, mohou být a také jsou v jiných kulturách považovány za mužské a naopak. Antropoložka Margaret Mead například zmiňuje kmen *Čambuli*, kde jsou to především muži, kdo má patent na půvab, koketnost, péči o druhé, zkrášlování a sexuální zdrženlivost. Ženy jsou jejich pravým opakem – nenosí šperky, rozhodují o záležitostech kmene, kontrolují veškerý obchod a iniciují sexuální vztahy. Tyto rozdíly jsou členy a členkami kmene vysvětlovány biologií. Současně ovšem platí i v tomto uspořádání androcentrismus, tj. mužské charakteristiky jsou vnímány jako nadřazené.

BIOLOGICKÉ VERSUS SOCIÁLNÍ ROZDÍLY

Přestože zde není prostor na zevrubné probírání míry biologické rozdílnosti mužů a žen, je důležité alespoň zmínit, že ve světle dnešního poznání je **problematický již samotný koncept pohlaví**, na kterém stojí. Dnes například víme, že všechny lidi nelze z hlediska genetické výbavy snadno rozdělit do škatulek muž a žena. Existuje řada jedinců, kteří nemají chromozomální vybavení XY či XX, jež spojujeme s ženami a muži. Ale jsou i lidé, kteří mají „standardní“ kombinace chromozomů, ale jejich pohlavní orgány tomu neodpovídají. A konečně jsou i lidé, kteří mají takřikajíc standardní těla, ale jejich identity jsou s nimi v rozporu, což v moderní společnosti nezdědka řeší chirurgickou úpravou těla.

Pokud jde o **výzkumy týkající se pohlavních hormonů a mozků mužů a žen**, jejich závěry jsou rozporuplné. Podle některých je možné identifikovat rozdíly, podle jiných ne. Všechny tyto výzkumy však mají základní problém s určením příčinné souvislosti – jsou případné rozdíly dané biologicky, nebo vznikly v důsledku socializace? Všechny totiž pracují s dospělými jedinci a je známo, že například struktura mozku se utváří i v závislosti na stimulech, které jsou sociální povahy. Jinými slovy, naše společenské postavení a zkušenosti z něho plynoucí ovlivňují vývoj našeho mozku. Podobně je známo, že hladiny řady hormonů (mimo jiné testosteronu) se mění v závislosti na sociální situaci.

Výzkumy, které se snaží odhalit rozdíly ve schopnostech, dovednostech či talentech mužů a žen, pak ukazují, že pokud vůbec existují **rozdíly mezi muži a ženami, jsou mnohem menší než rozdíly v rámci těchto skupin**. Ať už je jejich biologické vybavení jakékoliv, muži a ženy jako skupina jsou v průměru stejně inteligentní, mají stejné komunikační schopnosti, jsou stejně nadaní na matematiku atd. Otázkou pak samozřejmě je, proč je v naší společnosti tak zdůrazňována genderová rozdílnost a proč existují tak velké genderové nerovnosti. To biologie zodpovědět nedokáže a v každém případě není jasné, proč by biologické rozdíly měly nutně vést k mužské nadřazenosti.



Jak „čtete“ situace zachycené na fotografiích? Která vám připadá běžnější a pochopitelnější?



Sociální konstruktivismus

Pokud jde o vysvětlení zmíněné kulturní a historické rozmanitosti představ o mužích a ženách a odpovídajících způsobů života, mnohem lépe si vedou teorie, které vychází z tzv. sociálního konstruktivismu a staví na předpokladu, že **ženami a muži se nerodíme, ale stáváme se jimi** (jak napsala již S. de Beauvoir v knize Druhé pohlaví). V průběhu primární socializace se učíme, jaké jsou představy o ženách, mužích a jejich vztazích v dané kultuře i jak máme v souladu s nimi žít své životy jako ženy a muži. Toto základní nastavení je pak potvrzováno a posilováno během celého života. Jednak proto, že většina lidí v dané kultuře tyto představy a předpoklady sdílí a vychází z nich v každodenních interakcích s ostatními, ale také proto, že jsou rutinně používány jako **organizační princip ve všech společenských institucích a sférách**.

V sociálním konstruktivismu je základním konceptem již zmiňovaný gender. Ten nám ukazuje, že naše představy o mužích a ženách stojí na **protikladném vymezení maskulinity a femininity** – maskulinní je to, co není femininní, a naopak. V každé kultuře jsou přitom s maskulinitou a muži spojovány konkrétní charakteristiky, vlastnosti či schopnosti, a jiné, vesměs opačné, jsou spojovány s femininitou a ženami. Lidé pak používají toto základní schéma pro rozlišování dvou skupin lidských bytostí, kterým jsou přisuzovány jiné postavení, povinnosti a aktivity.

Ženské a mužské charakteristiky

Řada výzkumů zjišťuje, jaké charakteristiky lidé spojují s ženami a s muži. Například výzkum *Genderové aspekty přechodu žáků/yní mezi vzdělávacími stupni* zjišťoval v roce 2005 názory na ženy a muže u téměř 3000 dívek a chlapců na základních a středních školách. Ti považují za nejtypičtější ženské charakteristiky emocionalitu a starostlivost, s muži spojují jednoznačně agresivitu. Jejich odpovědi korespondují i s výsledky šetření mezi výchovnými poradci/kyněmi, které bylo realizováno v projektu Prolomit vlny (www.proequality.cz).

MOC – KLÍČOVÝ ASPEKT GENDERU

Gender je tedy z podstaty koncept **vztahový**. Maskulinita má smysl jen ve vztahu k femininitě a naopak. Kdybychom některé lidské bytosti na základě přisouzených charakteristik neoznačovali jako muže, nemohli bychom jiné identifikovat jako ženy. Tato binarita je však **asymetrická**, neboť maskulinita je ve všech známých kulturách vnímána jako hodnotnější a nadřazená femininitě. Zároveň je považována i za normu lidství. V této souvislosti hovoříme o **androcentrismu**, doslova „mužskostřednosti“.

Pro názorné důkazy této asymetrie nemusíme chodit daleko. Stačí se podívat na

Na seminář, kterého se účastnily výchovné poradkyně ze ZŠ, se dostavil i jeden novinářský elév a všichni společně diskutovali o přínosu této příručky pro praxi. Jak můžeme zdůvodnit existenci pravidla o shodě přísudku s podmětem?

základní nástroj lidské komunikace – **jazyk**. V českém jazyce je například dobře patrná u dvojic slov, které formálně vyjadřují totéž, ale femininum má zjevné negativní konotace (zmužilý-zženštilý, čaroděj-čarodějnice). Ovšem podobný efekt může nastat i tehdy, když jedna část dvojice chybí. A tak například již samotné označení nějakého povolání za feminizované implikuje, že jde o cosi problematického, zatímco maskulinizace povolání žádné negativní konotace nemá.

Androcentrismus se v českém jazyce projevuje především prostřednictvím generického maskulina, kdy se mužský rod používá pro označování mužů i žen (například „učitelé“ ve smyslu učitelů-mužů i učitelek-žen). Jak bude

ještě podrobněji ukázáno v kapitole 4, ženy a jejich aktivity jsou tak v jazykovém popisu zneviditelnány. Jiným příkladem je „mužská“ kontrola nad koncovkou slovesa v přičestí minulém.

Jazyk je však jen jedním z řady symbolických systémů, ve kterých se gender projevuje. Genderové asymetrie a androcentrismus se projevují v náboženském církevním učení (Otec, Syn i Duch svatý), v mediích atd. Asymetrie na úrovni symbolické korespondují s nerovnostmi na jiných úrovních (mocenské, finanční, materiální atd.), a naopak genderové nerovnosti potvrzují a posilují představy o genderových rozdílech a asymetriích. **To, že muže a ženy nacházíme v jiných zaměstnáních a při jiných činnostech, potvrzuje představu, že mají jiné schopnosti, talenty či povahy.**

Zastoupení mužů v parlamentech a vládách ČR od roku 1989 do roku 2007 nekleslo pod 85 %, ženy berou v ČR v průměru o 25 % nižší platy než muži, podle OSN muži kontrolují 90 % veškerého světového bohatství...

Jsou znevýhodňovány pouze ženy, nebo i muži?

Může se mylně zdát, že genderová perspektiva zdůrazňuje pouze momenty, v nichž jsou diskriminovány ženy. Tak tomu ale není! Současné genderové uspořádání společnosti, které stále nahlíží na ženy a muže jako na rozdílné skupiny s odlišnými vlastnostmi a schopnostmi vyplývajícími z biologie, znevýhodňuje jak konkrétní ženy, tak konkrétní muže. Takové ženy či takoví muži, jejichž dispozice nekorespondují s dominantními genderovými představami, mají ztíženou cestu k životnímu naplnění. V případě žen jsou nejvíce znevýhodněny ženy, které nechtějí či nemohou být matkami, které se chtějí věnovat přednostně své profesní kariéře, které inklinují k technickým oborům atd. Mezi muži zažívají největší obtíže a znevýhodnění ti, kteří neusilují i o pracovní úspěchy, kteří chtějí pečovat o rodinu a domácnost, které těší pracovat s malými dětmi atd. Je pravdou, že znevýhodnění na straně žen je více a jsou viditelnější, avšak řada znevýhodnění existuje i v případě mužů. Snaha o rovné příležitosti žen a mužů tak znamená snahu o odstranění diskriminace obou skupin. Genderová rovnost tak přináší svobodu jako základní právo všem lidem.

DĚLÁME GENDER

Gender je koncept vztahový i ve smyslu sociálním: *Spíše než vlastnost jednotlivce je gender produkt interakce s ostatními* (Kimmel 2000). Jinými slovy, muže a ženy „děláme“ v každodenních interakcích s ostatními – jako muži a ženy se chováme, mluvíme, oblékáme, jsme vnímáni druhými atd. Kulturně a historicky specifické představy o genderovém řádu nám umožňují orientovat se v sociálních vztazích a nabízí jasná pravidla a normy sociálního jednání.

Jak již bylo řečeno, tato **pravidla a normy se učíme již v útlém dětství v rámci socializace**. Rodiče, širší rodina či vyučující s dětmi interagují rozdílně na základě toho, jakou jim přiřadí genderovou škatulku. Při komunikaci s děvčaty například máme tendenci více používat emocionálně zabarvená slova, kupujeme jim „dívčí“ hračky (panenky, zmenšeniny domácích potřeb) a vedeme je k péči o druhé. Naopak vůči chlapcům je výchova méně emocionální a méně orientovaná na verbální komunikaci, prostřednictvím hraček chlapce podporujeme v technických dovednostech a v zaměření na věci, nikoliv na lidi.

Výzkumy odhalují, že se tak dospělí chovají neohledně na biologické pohlaví dítěte. Například v případě, že chlapec byl ze zdravotních důvodů v útlém věku odstraněn penis a začal být prezentován jako dívka, okolí se k němu jako k dívce začalo vztahovat, ačkoliv z chromozomálního i hormonálního hlediska byl mužem.



Stejně genderově strukturované jsou rovněž interakce mezi dospělými. Vstupujeme do nich s představami o ženách a mužích, chováme se k nim často různě a sami se před nimi prezentujeme v souladu s naší vlastní **genderovou identitou**. Ostatní pak naši sebe prezentaci mimovolně hodnotí a usměrňují nás v případě, že překračujeme kulturně přijatelné genderové normy.

V rámci výchovy dívky a chlapce chválíme, chovají-li se v souladu s představou „správné dívky“ či „správného chlapce“, a trestáme či káráme, pokud tuto představu nenaplnují. Například můžeme slyšet, jak dospělí říkají plačícímu chlapci *„Nebuď baba, kluci nebrečí!“*

Vzhledem k tomu, že gender jako jedna z nejzákladnějších společenských struktur ovlivňuje prakticky veškeré naše sociální chování, není překvapivé, že na individuální úrovni většina z nás vnímá sama sebe neproblematicky jako muže či ženy (ač jsou i výjimky). Od naší genderové identity pak odvíjíme své plány a sny, které jsou většinou poměrně konformní s převažujícími představami o maskulinitě či femininitě. Vesměs však máme za to, že jde o cosi niterného, osobního, a neuvědomujeme si sociální rozměr věci, tj. skutečnost, že přitom pracujeme s dostupnými kulturně specifickými představami a koncepty.

Jak ukazuje P. Bourdieu (2000), tyto představy se pak doslova wpisují do našich těl, protože ovlivňují nejen to, jak se oblékáme, holíme a češeme, ale i jak se pohybujeme, jaký zaujímáme prostor či jak se díváme. Muži mají tendenci ztělesňovat dominanci a ženy podřízenost. Například ženy se jakoby zmenšují, vesměs sedí s překříženými nohama, zatímco muži naopak mají tendenci držet tělo tak, aby se zdáli větší, dominantní.

Pro úplnost je třeba dodat, že jako jedinci s konkrétními genderovými identitami žijeme a vzájemně interagujeme v rámci společenských institucí (rodina, škola, pracovní trh atd.). V nich je gender rutinně používán jako organizační princip. Genderově strukturované instituce se pak k ženám a mužům chovají rozdílně a vesměs nerovně. Například na pracovním trhu jsou ženy a muži jaksi automaticky směřováni do rozdílných a nerovných povolání a pracovních pozic, přičemž ve většině případů jsou muži zvýhodňováni před ženami.

Kariéra žen a mužů

Například koncept kariéry, která je v naší kultuře definovaná jako nepřerušovaný, lineární postup založený na kumulování vzdělání, praxe a kontaktů, v principu znevýhodňuje ženy, protože jsou to ony, kdo zpravidla odchází na rodičovskou dovolenou. Přerušování kariéry totiž jejich nadřazení často interpretují jako ztrátu kvalifikace a praxe. Obecně však tato přerušování zpomalují ženské kariéry v klíčovém období mezi dvacátým a třicátým rokem, což v řadě povolání znamená, že jim nadobro ujede vlak k nejvyšším pozicím. (Pavlík 2006)

Gender je situační

Gender je tedy mocný společenský koncept, který zásadně strukturuje naše životy. To ale neznamená, že je v každé situaci stejně důležitý. Jsou samozřejmě i jiné znaky (věk, rasa, třída, sexuální orientace atd.), které mohou mít v daném kontextu větší význam, ale se kterými se gender vždy protíná. Věk například může znamenat něco jiného v případě žen a mužů již na tak základní úrovni, jako je délka života (ženy žijí v ČR v průměru přibližně o 6,5 roku déle než muži). Věk však má i implikace z hlediska definice ženské a mužské krásy (ženská krása je mladá krása) nebo z hlediska jejich přijatelnosti pro média (ženy přestávají být v médiích prezentovány o přibližně 10 roků dříve než muži).

Dále je nutné zdůraznit, že v naší kultuře **neexistuje jen jedna univerzální představa o maskulinitě a femininitě** (jazykem některých teorií: jedna ženská a mužská role). Těchto představ je více, a proto je i více způsobů, jak mohou konkrétní lidé „dělat“ muže a ženy.

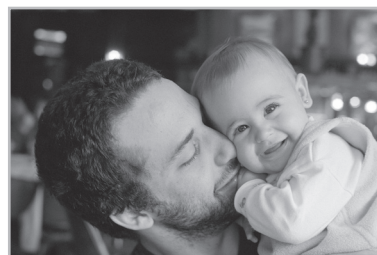
Ovšem ne všechny tyto podoby maskulinity a femininity jsou považovány za stejně hodnotné. Tzv. **hegemonní maskulinita** a **preferovaná femininita** jsou považovány za normativní a „přirozené“, a všichni muži a ženy jsou jimi poměřováni a musí se vyrovnávat s jejich implikacemi (Kimmel 2000). V naší kultuře je hegemonní maskulinita spojována s dominancí, úspěchem, ambicemi, racionalitou apod. Preferovaná femininita naopak zahrnuje takové charakteristiky, jako je pasivita, péče o druhé či otevřené vyjadřování emocí. Obě jsou navíc definovány jako striktně heterosexuální – v této souvislosti hovoříme o **heteronormativitě**.

Pokud jako muž nevykazuje charakteristiky spojované s hegemonní maskulinitou (např. nejsem technicky a tělesně zdatný, jsem homosexuál, se zájmem pečuji o malé děti), neznamená to, že přestávám být mužem. Nicméně vybudovat si identitu a kladně sebepečetí je v takovém případě obtížnější. Stejně tak to platí i mezi ženami. Pokud se například jako žena rozhodnu nemít děti, budu muset svoje rozhodnutí před sebou a případně i před okolím trochu obtížněji zdůvodňovat a obhajovat, protože představa preferované femininity předpokládá, že každá „normální“ žena touží po založení rodiny.

Na závěr je důležité připomenout, že vztahy mezi třemi zmíněnými úrovněmi, na kterých lze aplikovat genderovou analýzu (identita, interakce, instituce), jsou komplexní a nezdědka rozporuplné. Nejde přitom jen o to, že genderové identity některých z nás neodpovídají tradičním kategoriím žena-muž, ale že i ty tradiční mohou být v konfliktu s konkrétními institucionálními normami a očekáváními. Například když se žena dostane do vysoké mocenské pozice nebo když si společenské změny vynutí změnu institucionálních pravidel. Výsledky těchto kolizí mohou být různé a někdy mohou vést ke změně genderových předpokladů ohledně konkrétních pozic a sfér. Bohužel se však zdá, že obvykle nevedou k odstraňování genderových nerovností, které jsou z hlediska sociálních věd vskutku výjimečné svou trvanlivostí v čase. K tomu je potřeba vědomého úsilí a neustálé reflexe genderové problematiky, kterou chceme povzbudit touto příručkou.



Setkáte-li se s realitou prezentovanou na obrázcích (muž v domácnosti, pracovně úspěšná žena), je pro Vás naprosto samozřejmou, běžnou, nebo Vás zaujme, překvapí?



Když Margaret Thatcher vedla Velkou Británii do války o Falklandy, hovořila média o „muži v sukních“.

KAPITOLA 2: VE ŠKOLE JE GENDER VŠUDE KOLEM NÁS

Mgr. Lucie Jarkovská

Gender je všude kolem nás. Netýká se zdaleka jen dívek a chlapců, mužů a žen a charakteristik, které jsou jim přisuzovány. Promítá se také do toho, jak fungují vztahy mezi ženami a muži v různých skupinách, jak jsou formovány a reprodukovány společenské hierarchie. A gender dokonce nemají jen lidé, ale i věci, symboly, oblasti lidské činnosti apod. I ty, aniž si to často uvědomujeme, nahlížíme genderovou optikou a vnímáme je jako „ženské“ nebo „mužské“.

V této kapitole stručně přiblížíme některé z rovin, na nichž se ve školním životě projevuje genderové uspořádání. Ty, které jsou z hlediska vedení školy nejpodstatnější, budou podrobněji představeny v následujících kapitolách.

GENDER VE VZTAZÍCH

Komunikace mezi vyučujícími a žáky

Vyučující se často domnívají, že nedělají rozdíly mezi chlapci a dívkami a jednají s nimi stejně. Avšak četné výzkumy ukázaly, že tomu tak není. Gender hraje v pedagogické komunikaci významnou roli a nelze se tomu vyhnout. Gender je strukturujícím elementem společnosti, dichotomie rozdělení na ženy a muže ovlivňuje naše očekávání, prožívání i způsoby reakcí v různých situacích. Do interakčních vzorců se promítají genderové stereotypy, rolová očekávání i vlastní zkušenost, která je však často nahlížena skrze genderové brýle.



Nevyvážený přístup k chlapcům a dívkám je při pedagogické komunikaci obvykle zahájen oslovením chlapců i dívek souhrnným „žáci“. **Používání generického maskulina**, které má teoreticky zahrnovat chlapce i dívky, však naznačuje, co je považováno ve školním prostředí za normu. Dívky se tak mohou cítit opomíjeny.

Podobně je tomu třeba **ve školních řádech či třídních chartách**, které jsou formulovány pro „žáky“. To, že platí i pro žákyně, se rozumí samo sebou, ale jejich symbolická neviditelnost v podobných dokumentech přispívá k jejich exkluzi a k nižší identifikaci dívek se školním prostředím. Vedení škol by proto mělo zajistit formulaci obecných dokumentů školy tak, aby bylo inkluzivní a adresováno jak chlapcům, tak dívkám, jak učitelům, tak učitelkám.

Rozdílům v komunikaci vyučujících s dívkami a s chlapci se bude podrobněji věnovat kapitola 4. K odhalení případných rozdílů v přístupu vyučujících ve vaší škole slouží některé aktivity uvedené v zadní kapse příručky.

Výzkumy prokázaly, že učitelé i učitelky mají tendenci věnovat **více pozornosti chlapcům než dívkám**. Častěji chlapce vyvolávají, nechávají jim více času na odpovědi a jejich komentář k chlapeckým výkonům je také preciznější. Vyučující to často vysvětlují tím, že chlapci více zlobí, a proto je třeba je zabavit, aby jim na zlobení nezbyl čas. Je však třeba si položit otázku, proč by měli ti, kdo se chovají ve třídě ukázněně, dostat méně kvalitní péči než ti, kdo tzv. zlobí.

Vyučující mají mnohdy rozdílná očekávání vůči chlapcům a dívkám, a proto jim někdy zadávají při výuce, ale třeba i na školních výletech nebo při spravování třídy, **odlišné úkoly**. Dívky mají například na starosti úpravu třídy – nástěnku a květiny, zatímco chlapci nosí učebnice ze skladu.

Komunikace ve vrstevnickém kolektivu

Nejsou to pouze vyučující a rodiče, kdo má vliv na chlapce a dívky. Žákyně a žáci tráví většinu pracovního týdne v kolektivu stejně starých dětí. Vrstevnické skupiny se tak stávají nezanedbatelným faktorem, který působí na formování vztahů, hierarchií, významů, a to nejen ve školní třídě, ale i během interakcí na chodbách, hřištích, v školních družinách či školních autobusech.

Vrstevnické skupiny silně ovlivňují žákovské **rozhodování o volitelných předmětech či zájmových kroužcích**. Pokud si dívky a chlapci volí, do jakých aktivit se zapojí, mají tendenci uplatňovat typické volby – například dívky aerobic či keramiku, chlapci počítače či fotbal. Jestliže se děti rozhodnou pro genderově netradiční volbu, mohou očekávat negativní reakce spolužáků/aček. Žáci a žákyně uvádějí, že si dělají více starostí s tím, co si o nich pomyslí jejich spolužáci či spolužačky, než s tím, co bude činnost v kroužku či ve volitelném předmětu obnášet (Beal 1994). Na podobném principu může fungovat i **volba povolání**. Chlapci a dívky si vybírají další studium tak, aby bylo v souladu s genderovými normami (co se „hodí“ pro holku a co pro kluka), a nevystavovali se tak riziku zesměšňování, popřípadě dokonce ztráty přátel.

Obtíže s volbou povolání

Výňatek z rozhovoru s výchovnou poradkyní ze základní školy: *Mám zkušenost s tím, že dnes se dívky dokáží mnohem snáz prosazovat v tom mužském světě. Já jsem například učila i holky automechaniky, když jsem učila na učňáku, dokázaly se prosadit i v takovém mužském prostředí. Byly sice jen čtyři, ale zvládly to a bavilo je to, byly v tom dobré. Teď tu máme několik dívek fotbalistek, holky neváhají vybrat si mužský obor, mají sebevědomí, jsou si jistější samy sebou. Spíše naopak bych řekla, že chlapci se stydí vstupovat do těch dívčích oborů. Klukovi se hned všichni smějí, že je teplouš nebo divný, když projeví zájem například o tanec nebo balet.*

Vrstevnická kultura také ovlivňuje postoj chlapců a dívek k vlastním studijním výsledkům, k práci během vyučování i ke škole obecně. **Chlapecké subkultury mají tendenci devalvovat práci ve škole a studijní úspěch**. Ustavuje se jakási norma lajdáctví a chlapci upevňují svůj status tím, že zanedbávají učení, jsou drzí nebo deklarují svoji lhostejnost. Nechtějí investovat do studijního výkonu příliš mnoho, aby se v očích vrstevníků nestali „šprtý“ či „mazánky vyučujících“. Ačkoliv tento přístup ke škole vyznává pouze část chlapců, v dospívání jej často začíná přejímat i většina ostatních chlapců a část dívek.

Co se genderových vztahů týká, kolektivy obvykle upevňují kulturu mužské nadřazenosti. Chlapci si potvrzují, že jsou lepší než dívky a mají více moci. K tomu dochází například prostřednictvím zesměšňování toho, co je vnímáno jako dívčí, a také obtěžováním dívek, které na druhém stupni základních škol nabývá často vulgární sexuální povahu. **Za genderově motivované a sexuální obtěžování lze považovat slovní či fyzické aktivity mezi vrstevníky, které mají sexuální povahu a jsou ze strany toho, kdo je jejich objektem, nevíтанé a nevyžádané.** Může se jednat o jednu z podob šikany a jako se šikanou je třeba s ním i pracovat. K obtěžování dochází především v době, kdy ve skupině nejsou přítomní dospělí, popřípadě když dospělí nedávají pozor. Obtěžovaným se pak komplikuje možnost prokázat, že se cílem obtěžování skutečně stali. Žáci a žákyně také uvádějí, že pokud je někdo obtěžoval anebo se stali svědky obtěžování a šli to oznámit vyučujícím, měli velmi často pocit, že je dospělí neposlouchali a jejich zážitky zlehčili.

Vedení školy by mělo promyslet strategii, jak děti před sexuálním obtěžováním

V roce 2007 se polská dívka uchýlila k sebevraždě poté, co byla vystavena zesměšnění a sexuálnímu obtěžování před celou třídou. Genderově motivovanému a sexuálnímu obtěžování bychom měli věnovat pozornost dříve, než skončí podobnou tragédií.

chránit a jak řešit případy, kdy k němu dojde, tak, aby nenastala sekundární viktimizace poškozené/ho. Důležité je tento problém tematizovat a dát tak dětem najevo, že takové chování není v pořádku. Děti by měly vědět, na koho se ve škole mohou obrátit v případě, že se cítí obtěžovány, a to i v případě, že jde o obtěžování ze strany učitele/ky.

V zadní kapse této příručky je k dispozici aktivita *Poznáme, kdy se spolužák/spolužačka stali terčem obtěžování?* Podrobné výsledky ze zadání této aktivity ve školách jsou uvedeny v Příručce pro genderově citlivé vedení škol.

Někdy je těžké rozlišit, co je ještě hrou, škádlením a flirtem a co už je skutečně obtěžujícím chováním. Proto je komplikované je jasně definovat a stanovit za ně sankce. Vhodné jsou debaty v kolektivu nad tím, co komu vadí, kdy může být škádlení příjemné a kde je hranice, za kterou už je nepříjemné, jak říkat a jak respektovat „ne“. Ty pomůžou předcházet incidentům sexuálního obtěžování a případným poškozeným dají najevo, že je v pořádku, aby se mu bránili a vyhledali pomoc.

Obtěžovány jsou dívky, ale i chlapci

Genderově motivované a sexuální obtěžování je obvykle namířeno vůči dívkám. Bylo by však chybou proto přehlížet situace, kdy se jeho obětí stanou chlapci. Zástupce ředitele jednoho učiliště k tomu říká: *Zvlášť v oboru kadeřnice/kadeřník to nemají lehké kluci. Měli jsme tu jednoho hodně plachého kluka. Dračice to vycítily a mučily ho. Nejdřív ho provokovaly poznámkami, ale pak ho týraly v převlékárně, strkaly mu prsa do obličeje. Před sebou měl svoje nejpálčivější poluční sny. Pro někoho to může znít jako veselá historka, ale ten kluk se zhroutil.* (MF Dnes, 27. 6. 2007)

PEDAGOGICKÉ HODNOCENÍ

Kodifikované pedagogické hodnocení v podobě známkování či slovního hodnocení, které především na nižších vzdělávacích stupních známkování nahrazuje, můžeme považovat za součást interakcí mezi vyučujícími a studujícími. Věnujeme mu však zvláštní podkapitolu a dále se jím budeme zabývat v kapitole 4 a 5, neboť právě hodnocení žákovských výkonů je velmi významným stimulem pro žákyně a žáky, jakým směrem zacílit své úsilí.

Známkování se někdy zdá být objektivním hodnocením výkonu, ale všichni, kdo někdy někoho známkovali, vědí, že u toho často hraje roli množství dalších faktorů. Když se například dítě ve výkonu zlepší, máme tendenci odměnit ho lepší známkou, než by třeba odpovídalo výkonu, abychom ohodnotili snahu. Když naopak nadprůměrné dítě chybí, dáme mu známku horší, protože víme, že má na víc. U ústního zkoušení hrají roli nejen znalosti, ale i vystupování zkoušené/ho, jeho/její sympatičnost, přesvědčivost vyjadřování. A ve hře je mnoho dalších faktorů. Jedním z nich je právě i gender.

Rizika genderového zatížení existují u každé klasifikační normy, podle níž hodnotíme žákovské výkony – u individuální, sociální i věcné klasifikační normy.

Obecně lze říci, že **dívky dosahují ve všech předmětech a na všech vzdělávacích stupních lepších známek než chlapci.** Výzkum *Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni* však ukázal, že lepší známky dívek jsou vyučujícími často devalvovány. Dívky jsou v průměru statisticky významně hodnoceny lepšími známkami, ale jejich **výkony jsou stereotypně zpochybňovány** tím, že jsou vnímány jako „šprtání“, tedy memorování bez pochopení podstaty a logiky

učiva (Smetáčková 2005). Dívky tak navzdory dobrým známkám dostávají od vyučujících ambivalentní zpětnou vazbu, která zpochybňuje jejich schopnosti a výkon, což ovlivňuje jejich sebevědomí a ambice.

Jedničkářka

Gabriela, mladá žena, která absolvovala vysokou školu jako nejlepší v ročníku, vypráví o svých zkušenostech ze základní školy: *Když jsem přinesla domů nejlepší vysvědčení z celé třídy, řekla mi máma: „No, je to dobré, ale u holky se to dá čekat. Však počkej, ti kluci, co mají teď trojky, tě na střední doženou a ještě tě předběhnou.“ To bylo pro mě jako kamenem do hlavy. Už jsem nemohla být lepší, ale stejně to bylo pořád málo a neexistoval způsob, jak dokázat, že jsem lepší než ti kluci s trojkama.*

Výzkumy ukázaly, že vyučující mají tendenci hodnotit chlapce a dívky rozdílně. **U chlapců se jejich hodnocení zaměřuje na intelekt a výkon, dívky získávají pomyslné plusové body za dobré chování, spořádanost, pěknou úpravu sešitů apod.** Avšak tyto plusové body není možné vnímat jako zvýhodňování. Výhodnější mohou být tyto známky pouze v rámci světa školní docházky. Na pracovním trhu nikoho nezajímá, jaké měl kdo na vysvědčení známky, ale co kdo umí. Pokud se dívky naučí, že dobrou známku získají za milé chování a úpravný sešit, mohou ztrácet motivaci zdokonalovat své znalosti, což je později v profesi a kariéře znevýhodňuje.

Negativní dopad na posuzování výsledků dívek má též vžitý názor, že **chlapci dospívají později než dívky**. Obecně se má za to, že chlapci mají ve srovnání s dívkami na základní škole horší výsledky, avšak tento rozdíl později doženou a dívky ještě předběhnou. U dívek se předpokládá, že jsou dříve vyspělé, jejich výkony jsou pak hodnoceny jako maximální a nepředpokládá se zlepšení. Pokud se dívka se špatnými známkami v pozdějším věku tzv. vzpamatuje, musí vyvinout obvykle větší úsilí k tomu, aby vyučující vzali její zlepšení na vědomí. Dívka a chlapec se stejnými průměrnými známkami potom mohou být vyučujícími i rodinou podpořeni v různě ambiciózních plánech studijních drah. **Nadané dívky se také bojí experimentovat a drží se raději osvědčených cest.** Domnívají se, že v případě neúspěchu by si jejich špatné známky vyučující mohli vyložit tak, že tyto žákyně již narazily na své intelektuální hranice, že skončilo období našpřtaných jedniček a začíná doba, kdy memorování už nestačí.

Známky mohou být také žáky a žákyněmi vnímány jako součást jejich genderové role. Pokud je nějaký předmět vnímán jako vhodný spíše pro chlapce, nebo naopak pro dívky, může mít dítě opačného pohlaví pocit, že kdyby v tomto předmětu excelovalo, zpochybnilo by svou genderovou identitu. **Dívky se někdy obávají příliš dobrých výkonů v matematice, fyzice nebo informatice,** aby se nestaly méně atraktivními pro chlapce. Vyučující by si toho měli být vědomi a neměli by hned svalovat vinu za nedostatečné výkony na geny a mozkové buňky. Příčiny mohou spočívat právě ve snaze vyhovět očekáváním a touze nevybočovat a hrát dobře svou genderovou roli.

GENDER V KURIKULU

Genderové aspekty má také probírané učivo. Bez patřičné reflexe se i to, co se ve škole žákyně a žáci učí, může stát nástrojem reprodukce genderových stereotypů. **Genderové vztahy a nerovnosti bývají opomíjeny jako téma a látka je prezentována androcentricky.** To znamená, že představuje jednostranný pohled, který zahrnuje jen určitá fakta a určité názory, zatímco jiné vylučuje.

To se odráží i v učebnicích, kde se ženy stávají neviditelnými nejen v probíraných tématech, ale zdá se, jako by se s nimi nepočítalo ani jako se žákyněmi a čtenářkami učebnic. Genderově necitlivé učebnice oslovují žactvo v generickém maskulinu, obracejí se pouze na „žáky“ a opomíjejí „žákyně“, v příkladech se objevují častěji mužské postavy, ženy i muži jsou prezentováni v tradičních oblastech a vykonávají stereotypní činnosti. Učebnice tak posilují androcentrismus a genderovou necitlivost školní výuky.

Podrobněji o genderové zatíženosti učiva a učebnic pojednává kapitola 3.

Kolik významných žen a mužů známe?

Požádáte-li žáky a žákyně, aby napsali jména deseti slavných mužů a deseti slavných žen (z historie či současnosti), přičemž nemají uvádět jména z oblasti sportu, popmusic a filmu, je nanejvýš pravděpodobné, že deset jmen mužů vymyslí všichni poměrně snadno, ale se sepsáním jmen slavných žen budou mít problém. Pokud se žactva zeptáte, proč si nemůže vzpomenout na žádné významné ženy, dostane se vám pravděpodobně odpovědi, že ženy zřejmě nic významného nevykonaly. Výuka totiž bohužel často opomíjí zásluhy žen a nezabývá se ani specifickým postavením žen a mužů v různých obdobích tak, aby vysvětlila, že do určitých oblastí ženy neměly přístup a obtížně si jej v průběhu času vybojovávaly. Dívky a chlapci tak nabývají dojmu, že historie dokazuje, že místo žen ve společnosti je od věků nevýznamné a že jde o univerzální pravidlo.

GENDER V PROSTORU

I do fyzického prostoru se otiskuje společenská tendence rozdělovat lidi na muže a ženy a oběma pohlavím připisovat různé charakteristiky a různé postavení. V organizacích se někdy setkáváme s faktem, že ženy například obývají méně komfortní a méně vybavené kanceláře či školní kabinety než jejich kolegové muži. Stejně je tomu s dívkami a chlapci ve třídě.

Genderovanost prostoru se projevuje mimo jiné v **zasedacím pořádku**. Vytváří se tzv. zóny učitele/ky, které mají vliv na zapojování žactva do výuky. Například menší skupinka dívek, které sedí ve dvou lavicích za sebou a obvykle nevyrušují ani v případě, že nesledují výuku, mohou vytvářet jakési neviditelné místo, kterému vyučující nevěnuje pozornost, protože z tohoto místa neočekává žádné kázeňské problémy.

Ukazuje se také, že **chlapci mají tendenci zabírat více prostoru** a chovat se v něm způsobem, který vyjadřuje, že jsou si vědomi toho, že jim prostor patří. Dívky jsou vytlačovány na okraj. Dívky také méně využívají různá atraktivní zařízení, která jsou žactvu k dispozici, například počítače či pingpongové stoly. Dívky se obávají stát se silně viditelnými, aby na sebe příliš neupozornily a nevystavily se posměchu či dokonce šikaně.

Jeden a ten samý prostor může být využit z genderového hlediska různým způsobem. Na **sportovních hřištích** školy tak často dominují chlapecké aktivity (např. fotbal), zatímco tzv. dívčí aktivity (např. skákání gumy) jsou obvykle praktikovány na periferii podobných prostranství. Nárok na tento prostor získávají dívky pouze ve výjimečných případech, když o něj chlapci nemají zájem anebo když je dívkám přímo formálně vyhrazen – často pro prezentaci femininních aktivit. A tak se na školním sportovišti či v tělocvičně může sejít celá škola, aby sledovala chlapecký turnaj ve fotbale a dívčí taneční přehlídku.



Vedení škol by proto mělo reflektovat, jakým způsobem jsou různá školní zařízení využívána a zda pravidla pro jejich používání nediskriminují nějakou skupinu (např. počítačové učebny). Pokud se zdá, že některá ze skupin je při využívání vybavení školy diskriminována, lze použít pozitivních opatření, která znevýhodněné skupině umožní se do jeho využití zapojit.

Lze například některé hodiny v počítačové učebně vyhradit pouze dívkám. O těchto opatřeních je však nutno s žactvem diskutovat a vysvětlit jim důvody takových opatření, aby se nestala impulsem pro vyhrocení vztahů mezi skupinami.

KAPITOLA 3: CO SE UČÍ DÍVKY A CHLAPCI?

PhDr. Lenka Václavíková Helšusová, PhD.

V centru vztahu mezi školou a dítětem stojí obsah výuky – to, co děti v průběhu svého pobytu ve škole vstřebávají jako základní znalosti, které jsou po nich požadovány. Vzdělávací systém je nastaven tak, aby děti postupně podroboval náročnějším a náročnějším úkolům, a tím je vedl k rozvoji schopností, dovedností a znalostí v daných předmětech. Jakkoli vzdělávací systém i školy jako takové formulují jednotný obsah z hlediska nutného minima, které by mělo každé dítě zvládnout a odnést si do života, výstupem je ve skutečnosti genderově diferencovaný obsah i chápání tohoto obsahu.

Genderové členění obsahu školního vzdělávání se týká jak formálního, tak neformálního kurikula. **Formální kurikulum** představuje faktické učivo a oficiálně formulované vzdělávací cíle, ke kterým jsou děti vedeny. **Neformální kurikulum** jsou pak všechny další aspekty školního života, které si děti osvojují a vytvářejí si z nich představu o světě kolem sebe a svém místě v něm. Patří do něj zejména pravidla chování a hodnoty vyjadřované v interakcích mezi vyučujícími a studujícími, ale také mezi vyučujícími navzájem a mezi studujícími navzájem.

Chceme-li se podrobněji podívat na to, jak dochází k tomu, že dívky a chlapci odcházejí ze školy s rozdílnými představami o ženách a mužích, musíme věnovat pozornost zejména třem stránkám školního vzdělávání. Jednak je to samotné učivo a učebnice, které je prezentují. Dále je to přístup vyučujících vůči žákům a žákyním. O genderových úskalích tohoto přístupu pojednává kapitola 4. A v neposlední řadě je nutné se zabývat přístupem samotných dívek a chlapců ke škole, čemuž se věnuje kapitola 5.

Učivo

Učivo coby formální kurikulum lze nahlížet ze dvou úhlů – jeden tvoří pedagogické dokumenty, druhý pak reálná výuka. Pedagogické dokumenty (dříve učební osnovy, dnes rámcové, respektive školní vzdělávací programy) stanovují, jaké znalosti a dovednosti si mají studující osvojit. Rovné příležitosti žen a mužů jsou v těchto dokumentech explicitně uvedeny jednak v několika dílčích bodech (např. cílem výchovy k občanství je vést studující k porozumění postavení žen a mužů ve společnosti a k hodnotě rovnosti mezi nimi) a jednak do nich vstupují z širšího legislativního rámce, neboť se odvolávají na zákony ČR, které deklarují rovnost mezi všemi lidmi.

Pedagogické dokumenty jsou však velmi stručné rámcové materiály a jejich **naplnění vždy závisí na přístupu konkrétních učitelů a učitelek**. Jestliže jsou genderově senzitivní, bude jejich aplikace rámcových materiálů vypadat jinak než u těch, kteří mají osvojené spíše genderově stereotypní postoje. Pokud například k vzdělávacímu cíli „porozumět postavení žen a mužů ve společnosti“ přistoupí člověk s genderově stereotypními názory, bude se ve výuce zaměřovat na to, aby děti přijaly, že ženy a muži jsou od přírody jiní, a proto je život žen spojen především s rodinou a život mužů se zaměstnáním. Je proto velmi důležité, aby jednotliví vyučující ze svých postojů odstraňovali genderové stereotypy a rozvíjeli genderovou citlivost, neboť pouze tak mohou skutečně realizovat genderově korektní výuku.

Učivo bývá prezentováno v učebnicích, v nichž se kombinuje formální a neformální kurikulum. Kurikulem formálním je míněn deklarovaný obsah. Neformálním kurikulem učebnic

Některé předměty jako by byly o ženách, jiné o mužích. Děti cítí, že představa světa, kterou si tak vytvářejí, není rovnoměrná. Ovšem ve výuce to není aktivně reflektováno. Děti tak mohou nabýt dojem, že je to v pořádku, nebo s tím nesouhlasí, ale nenachází ze strany vyučujících či ostatních ve třídě podporu, aby svojí pochybnost vyslovily.

se míní zejména způsob a struktura předkládání učiva, včetně jazyka a obrázků. Je zřejmé, že děti z učiva „čtou“ jak deklarované, tak latentní informace. Právě v oblasti předávání latentních genderově stereotypních vzorů je nutné pracovat s učivem s vědomím možných dopadů.

Dějepis s genderovými stereotypy?

Dějepis v té podobě, jak je vyučován na většině českých škol, je příkladem genderově zatíženého vyučovacího předmětu. Děti si z něho odnášejí nejčastěji představu, že svět se vyvíjí pouze za přispění mužů a téměř výhradně díky vojenským a politickým událostem. Ženy se z historie vytrácejí. Obvykle to ani není vyučujícími aktivně reflektováno, takže děti se nedozvídají, že se učí o mužích proto, že ženy se nemohly v těchto oblastech uplatnit, protože do nich vůbec nebyly vpuštěny. Pokud učitelé a učitelky získají povědomí o genderové problematice, mohou posunout výuku dějepisu směrem k popisu důvodů, proč v některých oblastech společenského života máme záznamy výhradně o mužích, anebo dokonce až směrem k popisu životních stylů mužů a žen různých sociálních vrstev v jednotlivých obdobích. Jestliže se dějepis rozšíří z výkladu o politice a vojenství na poznání a porozumění každodennímu životu, bude to přínosné i z jiných důvodů. Děti se tak učí obecně respektovat jinakost druhých lidí.

UČEBNICE

Obsah učebnic je jedním ze zásadních zdrojů, které žáci a žákyně používají při přípravě do školy i ve škole samotné. Přestože všechny děti dostávají stejné učebnice, dozvídají se z nich jiné informace v závislosti na tom, zda jsou dívkami či chlapci. Je to především důsledek struktury učebnic, které nepracují s genderovou rovností, ale naopak často umocňují některé genderové stereotypy. **Výběr informací, formulace textů, obrazový materiál i celkový způsob, jak je učivo podáno,** ovlivňují, jak žáci a žákyně vnímají daný předmět a jak rozumí jeho obsahu.

Genderová korektnost je od roku 2004 jednou z podmínek pro to, aby učebnice získala schvalovací doložku MŠMT. Více na www.msmt.cz.

Obecně se přijímá, že je-li učebnice interaktivní, obsahuje-li atraktivní a názorné ilustrace, sděluje-li učivo způsobem adekvátním věku a chápání dítěte, žáci/kyně mají pocit, že je to problematika, kterou mohou uchopit, která je zajímavá, a lépe si ji osvojují. Stejně principy musí učebnice vykazovat také specificky vůči dívkám a chlapcům, pokud je chce zaujmout. Některé učebnice přitom svojí prezentací přímo budí dojem, že daný obsah není pro některou z těchto dvou skupin vhodný.

Školy mohou vybírat učebnice z relativně široké nabídky. Při výběru se doporučuje kritický pohled na učebnice z hlediska obsahu učiva, vhodnosti prezentace pro danou věkovou skupinu, didaktických postupů atd. Nemělo by se však zapomínat na **vhodnost učebnice z hlediska genderové rovnosti**.

Prostor pro reprodukci genderově nerovných vzorů nalézáme v učebnicích téměř všude. Jednak v samotném textu učebnice, výkladu témat; dále v příkladech, které mají ilustrovat teorie či různé situace, slovní úlohy atd., a v neposlední řadě rovněž v ilustracích, které učebnici provázejí. Stávající učebnice často pracují s tradičními postupy jazykové i obrazové prezentace. Muže a ženy zobrazují v situacích, které uplatňují genderově stereotypní představy o ženách v kuchyni a mužích v dílně či garáži, o ženách pečujících o děti a mužích řídících podniky. Vystavují žáky a žákyně převážně mužským vzorům v oblasti vědeckých úspěchů. Uplatňují příklady, které jsou více z prostředí přijatelného pro jednu či druhou skupinu žactva (např. úlohy v matematice formulované spíše v kontextu prostředí blízkého v současné době chlapcům – hokejové družstvo či automobilová výroba). Blízkost oblastí chlapcům či dívkám je přitom odvozena pouze ze stávající podoby výchovy, která dívky a chlapce rozvíjí a směřuje do odlišných oblastí, nikoliv z „přirozenosti“, na niž se však chybně odkazuje.

Jak poznat stereotypní učebnici?

Pokud chceme zjistit, zda učebnice přispívá k genderové rovnosti, měli bychom se zamyslet nad následujícím seznamem kritérií. Seznam vychází z projektu Posuzování genderové stereotypnosti učebnic, který v roce 2004 zadalo MŠMT a jeho realizátorkami byly Mgr. Jana Valdová, PhD., Mgr. Irena Smetáčková a PhDr. Blanka Knotková - Čapková, PhD. Více informací na www.msmt.cz nebo www.eamos.cz. Otázky tvoří osnovu pro posuzování genderové korektnosti učebnic pro účely získání schvalovací doložky MŠMT.

Kritéria pro výběr učebnice bez genderových stereotypů

- 1. VÝBĚR UČIVA:** Je obraz světa, který učebnice nabízí, dostatečně komplexní, mnohohrstenatý a plastický? Dává žákům a žákyním možnost porozumět dané oblasti v dostatečné hloubce a souvislostech? Jsou dílčí témata představena s respektem vůči všem sociálním skupinám? Neopomíjí učebnice některá témata, klíčová pro komplexní výklad? Nejsou opomíjeny souvislosti, zahrnující genderový aspekt (účast žen a mužů v dané oblasti, podíl žen a mužů na vývoji dané oblasti, důsledky vývoje dané oblasti pro ženy a muže atd.)?
- 2. ZOBRAZOVÁNÍ ŽEN A MUŽŮ V UČIVU:** Představuje učebnice žákům a žákyním alternativní životní styly žen a mužů, nikoliv jen „tradiční“ spojení žen s domácností a péčí a mužů s veřejnou sférou a mocí? Nabízí učebnice také jiný než „tradiční“ pohled na svět žen a mužů? Ukazuje učebnice konkrétní ženy a muže pracující v oblastech, které nejsou běžně s ženami, respektive muži spojovány? Vysvětluje učebnice důvody, které vedly k neúčasti žen a mužů v určitých oblastech společenského života? Hovoří učebnice o ženách a o mužích jako o heterogenních skupinách, v nichž existují větší rozdíly mezi jednotlivci než mezi skupinami jako celky? Zdůrazňuje učebnice potřebu vstřícnosti, spolupráce a společných hodnot žen a mužů? Věnuje se učebnice s respektem lidem s menšinovou citovou a sexuální orientací?
- 3. DOPROVODNÉ ILUSTRACE:** Jsou v ilustracích zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži? Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni ve srovnatelných situacích a pozicích, např. muž i žena vaří, přichází z práce, jezdí automobilem? Neodkazují ilustrace ženy výhradně do oblastí stereotypně spojovaných se ženami (domácnost, nákupy, móda, učitelky, kadeřnice) a muže naopak do veřejné sféry a do pozic spojovaných s dominancí, majetkem a mocí (řečník na shromáždění, ředitel firmy, policista, letec)? Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni jako stejně kompetentní, stejně důležití, početně srovnatelně zastoupení?
- 4. PŘÍKLADY PRO VÝKLAD A PROCVIČOVÁNÍ UČIVA:** Využívá učebnice příkladů ze všech oblastí společenského života, včetně každodenních životních zkušeností? Vykládá se učivo pomocí více příkladů, u nichž lze předpokládat, že budou blízké životním zkušenostem různých skupin chlapců a dívek? Jsou v příkladech zastoupeni chlapci i dívky? Mají chlapci i dívky obdobně aktivní role? Nejsou dívky stylizovány do pozice citlivých a bezradných, jimž se musí poradit a pomoci, a chlapci naopak do pozice racionálně založených a emoce skrývajících, kteří si vždy musí vědět rady? Nevede způsob výkladu a procvičování učiva ke stereotypnímu zobrazování žen a mužů?
- 5. OSLOVOVÁNÍ ŽÁKŮ A ŽÁKYNÍ:** Obrací se učebnice ve výkladu a ve cvičeních na dívky i chlapce rovnou měrou?
- 6. JAZYKOVÝ POPIS:** Používá učebnice odpovídající označení pro popisované sociální skupiny? Vyhýbá se učebnice obsahově nesprávnému a negativně citově zabarvenému jazyku při popisu genderově problematických témat (užívá například neutrální výraz sexuální obtěžování místo ironizujícího sexuální harašení)? Nespojuje vždy určité pohlaví s určitými stereotypně vymezovanými významy? Neužívá k argumentaci úsloví a pořekadla o mužích a ženách, která potvrzují „tradiční“ charakteristiky?

Příklad: rozbor učebnic občanské výchovy

Pro ukázání možného postupu využijeme analýzy, kterou z genderového hlediska realizovala Jana Matoušková na třech řadách učebnic občanské výchovy (Matoušková 2003). Postupovala tak, že zaznamenávala počty situací, které jsou v učebnicích popsány a zobrazují genderově stereotypní či naopak genderově rovné situace. Stejně si počínala u ilustrací, postav, o nichž je v učebnicích vykládáno, či způsobu, jak jsou informace prezentovány (ve smyslu negativního či pozitivního hodnocení atp.). Svoji analýzu nazvala *Nejen občan, ale i občanka*, čímž narážela na skutečnost, že v některých řadách učebnic se projevuje jednoznačně genderově nevyvážený přístup, který až hraničí s přehlížením jednoho pohlaví. Výsledkem může být velmi negativní dopad na jednu skupinu žactva.

Jednalo se například o učebnici M. Valenty *Občanská výchova pro 6.–9. ročník* (1998), kde průvodci celé řady učebnice jsou chlapec Roman a jeho čtyři kamarádi. Případné spolužačky či kamarádky těchto chlapců, které se v učebnicích objevují, většinou projevují značnou neschopnost cokoli pochopit nebo jednat. Výsledným dojmem z této učebnice je, že občanská výchova není nic vhodného pro dívky. V případě tohoto předmětu to může vyvolávat pasivitu dívek v některých občanských aktivitách, které jsou ve skutečnosti rovnocenně žádoucí pro občany-muže i občanky-ženy.

Sama autorka rozboru o učebnici uvádí: „V knize celkově vystupuje mnohem méně dívek než chlapců, poslední jmenovaní jsou postavami velice plasticky vykreslenými nejen přímou charakteristikou, ale i pomocí příběhů, popisujících jejich morální až hrdinské činy. Roman a jeho nejlepší kamarádi ... jsou tolerantní k nedostatkům svých přátel, pomáhají slabším ... a jejich přirozeným nepřítelem je jejich pravý opak, spolužák Krčmář, který je prototypem špatného chlapce, a jeho parta, ve které se samozřejmě „kouří cigarety, pije alkoholu kdoví co ještě...“, je „postrachem města“... Součástí Romanovy třídy jsou samozřejmě i dívky, rovněž ony jsou však vůči němu a jeho kamarádům spíše v nepřátelském postavení, neboť jejich školní výsledky jsou lepší, proto Roman rozhodně nesmí zapomenout zmínit se o jejich neúspěchu, přestože ten byl zaviněn nerovnou obtížností zadaných úkolů. Charakter spolužaček má však k plasticitě daleko a přítomnost ženského prvku v knize má spíše vedlejší a doplňující charakter... Autor zdůrazňuje nepřátelství mezi oběma pohlavími.“ (Matoušková 2003: 65)

Představu o tom, jak odlišně lze prostřednictvím učebnice vytvářet představu o ženách a mužích, si můžeme udělat na základě porovnání uvedené učebnice M. Valenty a učebnice občanské a rodinné výchovy vydané v nakladatelství Fraus (2004).

Z této i dalších analýz učebnic jednoznačně vyplývá, že vedení škol a vyučující by měli uvažovat o tom, jaké jsou učebnice, které používají ve výuce, z genderového hlediska. Pokud zjistí, že některé učebnice jsou stereotypní, **mohou přímo ve vyučování korigovat jejich negativní efekty**. Nabízí se řada možností, jak

to dělat – například lze se žáky/němi o problematických aspektech učebnice diskutovat a následně k ní vytvářet alternativní pracovní listy.

KAPITOLA 4: KOMUNIKACE MEZI VYUČUJÍCÍMI A STUDUJÍCÍMI

Mgr. Jana Valdrová, PhD.

Pedagogická komunikace zahrnuje kromě způsobu, jakým jsou žáci a žákyně vyučováni, také komunikaci o probírané látce, dotazy dětí k vyučujícím, zodpovídání otázek vyučujícími a reakce na podněty, hodnocení žákovských výkonů, pochvaly, pokyny, způsob oslovování a označování. Ve všech těchto oblastech může mít na podobu a výsledky komunikace vliv to, zda vyučující komunikují s dívkami a chlapci, a zároveň jaké mají představy o postavení žen a mužů ve společnosti.

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. Pouze pokud si uvědomujeme existenci stereotypů a předsudků a snažíme se jim aktivně bránit, máme jistotu, že se znevýhodňování některých studujících nedopouštíme.

V této kapitole představíme, jak se do komunikace mezi učiteli/kami a žáky/němi promítají genderové stereotypy. Ukážeme si rovněž, jaké negativní důsledky může mít genderově zatížená komunikace na samotné žákyně a žáky.

KOMUNIKACE A ŽIVOTNÍ VOLBY

Učitelé a učitelky jsou „jenom“ lidé. Mnozí z nich si proto přinášejí do školy **genderově stereotypní představy** o tom, jaké by měli mít charakteristiky, jak by se měli chovat, čím by se měli zabývat chlapci a dívky. 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. Jednorázové i opakované porušování pravidel, jako je neuposlechnutí pokynu, vyrušování, drzé chování či kouření mnohdy učitele/ky v případě chlapců nepřekvapí, ale u dívek neodpovídají vžité představě o „něžném pohlaví“.

Podle Corsona a dalších (Litosseliti 2006) je škola místem, kde se od studujících očekává, že se budou rozhodovat o svém životě, a nabízí se jim **dva typy životních voleb**. Na jedné straně škola dětem předkládá možnosti, příležitosti. Na druhé straně jim ale klade také omezení. Ovšem nikoli všichni žáci/kyně jim naslouchají a chápou je stejně. Zdá se, že **dívky tíhnou spíše k následování životních omezení, zatímco chlapci ze stejných situací vyvozují příležitosti pro svoji realizaci**. Vyučující mohou tyto tendence korigovat tak, aby dívky i chlapci měli ve škole rovné příležitosti a stejnou možnost participace na všech aktivitách, nebo je naopak mohou prohlubovat. Výzkumy bohužel ukazují, že školy podstatně častěji svým působením posilují genderové stereotypy a genderovou segregaci.

Správné komunikační strategie přispívají k snadnějšímu učení a porozumění látce. Jestliže ale, jak zjistily výzkumy, jsou dívky vyučujícími častěji přerušovány než chlapci nebo je vyučující oslovují a vyvolávají řidčeji než chlapce (viz níže), je dívkám ztížen přístup ke zdrojům učení, a to se všemi negativními důsledky (Litosseliti 2006). To platí zvláště o vyučovacích předmětech, jako je matematika či fyzika, které jsou tradičně spojovány s maskulinitou.

Osobnost ředitele či ředitelky školy, míra jejich citlivosti a reflexe různých stereotypů a předsudků, včetně genderových mohou prohlubovat či naopak zmírňovat existenci nerovností mezi dívkami a chlapci.

Zájem a úspěšnost dívek v daných předmětech nejsou a priori očekávány, a proto učitelé/ky při výuce interagují spíše s chlapci, což však zvyšuje odstup dívek od těchto předmětů. Na druhou stranu však existují i předměty, které jsou spojovány s femininitou (např. rodinná výchova) a v kterých mohou mít přístup ke zdrojům učení ztížení chlapci. Vyučující by se všem podobným situacím měli snažit zabráňovat.

Příběh dvou ředitelů

Na jednom gymnáziu se během čtyřletého období vystřídali dva ředitelé. První z nich byl aprobací češtinář; za jeho působení se rozvíjela literární tvorba, pořádaly se hojné recitační a literární soutěže, v nichž se na předních místech „tradičně“ umísťovaly dívky; chlapce k této činnosti nikdo nevyzýval, přestože převaha dívek byla zjevná. Posléze jej vystřídal ředitel s aprobací tělesná výchova. Prudce vzrostl počet branných cvičení, sportovních dnů a soutěží; jiné akce se téměř přestaly konat. Byla vybavena tělocvična a postaveno nákladné fotbalové hřiště, využívané pouze hochy. Humanitní a společenskovědní obory pocítily deficit zájmu. Ani jeden z ředitelů nepracoval s motivací menšinově zastoupené skupiny v aktivitách školy. Oba tak vytvořili nerovné prostředí, z něhož profitovaly (v důsledku své odlišné výchovy) nejprve dívky, posléze chlapci. V hlavách dětí se navíc utužila představa o oddělení a hierarchii mužů a žen. Přitom aby se škola vyhnula těmto nerovnostem stačilo málo – jen zvažovat genderové dopady ředitelských rozhodnutí.

Začne-li škola pracovat genderově nestereotypně, učiní tím první kroky směrem k vyrovnání zájmu o předměty bez ohledu na pohlaví a posílí hodnotu vzdělávání jako jednu z osobních priorit žákyň a žáků. To současně vede k **vytvoření příznivějšího učebního klimatu, hlubší angažovanosti žákyň i žáků ve výuce a tím i ke snížení školní nekázně.**

Další důvod pro rovnou školu

Školám se podpora rovných příležitostí vyplatí mimo jiné proto, že může přinést efektivnější naplňování ukazatele, který reprezentuje školu navenek – a tím je úspěšnost absolventek a absolventů v přijímání na vyšší stupně škol. Například v roce 2005 byla úspěšnost chlapců v přijímacím řízení na vysoké školy 65 %, zatímco úspěšnost dívek pouhých 52 % (Ženy a muži v číslech 2005). Nakolik může tento rozdíl souviset s genderově zatíženými přístupy vyučujících vůči dívkám a chlapcům? Pokud jsou dívky školou směřovány do tradičně „ženských“ oborů, které jsou silně přeplněné, jejich šance na přijetí klesá.

KVANTITATIVNÍ ASPEKT KOMUNIKACE

Od 70. let minulého století se sociální vědy ve světě zabývají studii interakcí vyučujících se žáky/němi. Opakovaně bylo zjištěno,



že **vyučující obecně věnují více času chlapcům než dívkám.** Častěji je vyvolávají, ačkoliv se dívky více hlásí, reagují rychleji na otázky a poznámky chlapců než dívek, rozvíjejí témata, která chlapci nastolují, nechávají chlapce přerušit dívky a dopovědět myšlenku apod.

Tak například badatelka D. Spender na základě nahrávek výuky konstatovala, že vyučující

věnují až dvě třetiny času chlapcům na úkor dívek. Spender byla překvapena též nahrávkami vlastních vyučovacích hodin, kdy se sice snažila upřednostňovat dívky a citlivě reagovat na jejich podněty, ale přesto pak následným rozbořem zjistila, že se jen přiblížila rovnoměrnému rozdělení pozornosti mezi dívky a chlapce. A. Kelly analyzovala 81 studií interakce ve třídě, aby potvrdila, že napříč zeměmi, věkovými skupinami a bez ohledu na pohlaví vyučujících komunikují vyučující s dívkami méně než s chlapci. Podle zjištění vědkyně J. Sunderland vyučující například podvědomě poskytují chlapcům více času na zodpovězení otázky než dívkám. Vyšší kvantitu interakce vyučujících s chlapci však nelze zaměňovat za kvalitu. Ne všechny tyto interakce nutně směřují k podpoře poznávání a motivace k učení. (Litosseliti 2006)

GENERICKÉ MASKULINUM

Obraz světa v generickém maskulinu

Vyučující by měli pozorně reflektovat, jakým způsobem označují aktéry/ky společenského dění i sebe samé. Zjistí patrně, že hojně používají tzv. generické maskulinum.

Generické maskulinum

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.*) Tato funkce se vyvinula v průběhu posledních dvou staletí, neboť původně ženy nebyly ani *žáky*, natož *studenty* či *politiky*, a maskulinum tedy označovalo jen muže. Ještě v roce 1912 se mužům v českém zemském sněmu hodilo jako argument proti vstupu žen do politiky: žena přece nemůže být *poslanec*. Od 70. let 20. století je maskulinum ve své „zástupné“ funkci testováno; výzkumy doložily, že sice označuje ženy, ale značně nespolehlivě. Když se mluví o politicích, novinářích a odbornících, vybavujeme si spíše muže. To posiluje nežádoucí dojem, že veřejné dění je jaksi přirozeně záležitostí mužů. Test s 572 žáky/němi v roce 2006 ukázal, že na ženy si vzpomenu teprve tehdy, když je uveden také ženský jazykový tvar, např. *novinář/ka*. Pouhé maskulinum tedy značně snižuje životní volby dívek, neboť za mužskými tvary prostě nevidí ženy (více ve Valdová 2006).

Generické maskulinum zneviditelňuje ženský společenský přínos. Podává obraz světa, v němž prestižní veřejný prostor patří mužům. Vůči ženám má silný diskriminační účinek – navyká je již od dětství, že jsou v jazyku zahrnuty pod mužským tvarem, což symbolicky znamená, že jsou méně důležité než muži. Zvláště paradoxně to působí ve sférách, kde je naprostá převaha žen, jako je základní školství. Generické maskulinum však používá bez většího pozastavení většina lidí, včetně žen. Ženy dokonce mnohdy preferují označení sebe sama v mužském rodě, neboť to přináší pocit většího uznání. Zároveň tím ale užívají jazyk k legitimizaci nerovného společenského uspořádání.

Jak se můžeme v komunikaci generickému maskulinu vyhnout? Nabízí se nám několik relativně snadných možností:

- použít oba tvary (například učitelky a učitelé), přičemž pořadí tvarů by se mělo průběžně měnit
- použít jazykově či alespoň významově neutrální tvar (například ti vyučující nebo učitelstvo)
- nahradit názvy osob názvem instituce či je jinak opsat (například pedagogický sbor, učitelská populace)

Oslovování a označování žákyň a žáků

V prostředí školy je důležité, jak oslovujeme a označujeme žáky a žákyně. To platí o používání tzv. **generického maskulina**: oslovení „žáci“ by měli vyučující i vedení školy

nahradit adresnějším „žáci a žákyně“, „studenky a studenti“, „dívky a chlapci“ a **střídat pořadí rodů**. Další problém spočívá v nesymetrickém **užívání jmen a příjmení** – stává se, že dívky jsou častěji a déle oslovovány a označovány křestními jmény, dokonce zdvojnásobně. To snižuje jejich status ve skupině.

Jak jsme zaznamenali v našich anketách, 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. Vůči chlapcům vyučující používají srovnatelná označení méně často. Tyto nerovnosti zvyšují napětí mezi vyučujícími a žáky/němi i mezi žáky/němi ve třídě. Vedení škol je při hospitacích sotva uslyší, avšak může téma preventivně zahrnout do porad o **předcházení napětí** a násilí ve třídě.

Vliv oslovení

Dobrým příkladem vlivu oslovování jsou dva televizní pořady – Bydlení je hra a Přes nový práh. V prvním pořadu vystupují odborné poradkyně, nazývané moderátorkou Iva a Kája. V druhém pořadu je odborným radcem mladý muž, který je osloven příjmením a moderátor mu vykává. V druhém případě vzniká dojem větší profesionality. Můžete vyzvat žákyně a žáky, aby hledali podobné příklady při sledování svých televizních pořadů a posléze o nich ve škole diskutovali.

FORMULACE A DISTRIBUCE POKYNŮ A ÚKOLŮ

Dalším nástrojem, jímž vyučující spoluutvářejí žensství a mužství svých žákyň a žáků, je distribuce pokynů a úkolů, spojených s procesem výuky. Později, po ukončení povinné školní docházky si mladí lidé odnášejí do života jasnou představu o dělbě mužské a ženské práce, kterou si dílem vytvořili v rodině a působení vyučujících ji v průběhu školního života systematicky utvrzovalo a legitimizovalo.

Vyučující, byť nezáměrně, často **přidělují dívkám takové úkoly, které vyžadují spolehlivost, trpělivost, čistotu a estetičnost provedení a musejí se provádět opakovaně**. Provedení mívá krátkodobý efekt (utření stolu, zalití květin), neklade nároky na fyzickou sílu a patří mezi jednoduché, „neviditelné“ a tzv. nevděčné práce (zápis pozorování mikroskopem, které provádí spolužák-chlapec). **Chlapci jsou pověřováni spíše úkoly vyznačujícími se vyšší prestiží, vyžadujícími intelekt, fyzickou sílu, které nekladou nároky na čas, jsou dobře viditelné a okamžitě ocenitelné**.

Jazyk těchto pokynů může obsahovat formulace, jež žákyně a žáci přijímají jako lichotky a neuvědomují si, že tyto výroky budují **dva odlišné a nezastupitelné světy**: *Dívky, dohlédněte tu na pořádek, vy jste přece jen svědomitější; Potřebuji gentlemana, který mi pomůže s tou mapou; Martine, poprosila bych tě obsluhovat promítač, ty přece technice rozumíš; Není divu, že tu kluci nechali nepořádek, dívky, chopte se toho; Pavlo, nech to klukům, to je složitější problém.*

Dívky a chlapci ve skupině

Autorka této kapitoly zadala studujícím na pedagogické fakultě, kde vyučuje, aby pracovali v menších skupinách. Po chvíli jsme všichni s překvapením konstatovali, že každá ze skupin, v níž se vždy mezi dvěma až třemi studentkami ocitl jeden student-muž, pracovala podle stejného modu: student radil a studentky kolem něj uskupené zapisovaly; ani jeden student nedržel pero v ruce. Na otázku vyučující, proč nezapisuje, odpověděl žertem (?) jeden student, obklopený z obou stran studentkami: *Mám na to přece lidi.*

POCHVALY A NAPOMENUTÍ

Problematický bývá z genderového hlediska způsob, jak vyučující pozitivně či negativně **hodnotí, chválí**, jak a za co **napomínají** své žáky/ně. Vyučující často vnášejí do posuzování žactva své vlastní představy a očekávání o podobě ženství a mužství; žáci a žákyně je podvědomě vnímají a naučí se vycházet jim vstříc. Tím je legitimizují, posilují a reprodukují.

U dívek se oceňuje píle, svědomitost a spolehlivost častěji než originalita, odvaha a nápad, které jsou vyzvedávány u hochů. 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. Chlapci jsou „umravňováni“ přesazením k dívce, podstatně řidčeji tomu bývá naopak. Často hledá vyučující oporu v dívkách en bloc, když se ve třídě projeví kázeňské problémy. Výsledkem je posilování bariér mezi dívkami a chlapci, což neprospívá atmosféře ve třídě.

HODNOCENÍ

Klasifikace má zásadní vliv na sebehodnocení dívek a chlapců. Určitá netransparentnost kritérií způsobuje, že **známky nemusejí korelovat s osobním pocitem úspěšnosti ani s dalšími hodnotícími komentáři**. 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. U chlapců vyučující naopak často automaticky předpokládají, že se nebudou při přípravě tolik věnovat požadovaným úkolům, ale ve škole na místě zareagují, tzv. něco vymyslí díky **přirozené inteligenci**. Reakce vyučujících vedou žáky a žákyně často k tomu, že si postupně osvojí očekávané způsoby naplňování školních požadavků, čímž se prohlubují genderové diference v přístupech k učení.

V chlapcích škola obvykle vytváří představu, že jsou schopní a šikovní např. při práci s počítači, při manuálních činnostech v dílnách, v oblasti exaktních věd. Naopak u dívek je budována představa, že bez problémů zvládají úpravu sešitů, pravidla pravopisu či přednes básně. Oblasti spojované s dívkami a s chlapci jsou přitom postaveny proti sobě a jsou zdůvodňovány jejich biologickou rozdílností. Pro obě skupiny se tak nastavují normy, kterými jsou posuzovány druhými, ale také posuzují sebe samy. Ty jim umožňují neklást na sebe v některých oblastech nároky téměř žádné a v jiných naopak velmi vysoké.

Vítězka v matematických soutěžích

V jedné deváté třídě pořádala učitelka matematiky pravidelné soutěže v řešení početních příkladů na čas. Mezi třemi nejčastěji vítězíci chlapci se objevovala dívka, jejíž vynikající výkon chlapci nelibě nesli. Při každé příležitosti zakoušela výsměch, že „není holka“, a zvláště pohrdavě se vyjadřovali o jejím „nedostatečně ženském“ těle. Chlapci ve třídě zcela jasně stavěli „ženské“ chování a vzhled nad jiné hodnoty. Dívka propadala pochybnostem o své ženské identitě. Ani učitelka matematiky, která soutěže pořádala v dobrém úmyslu oživit výuku, ani ostatní vyučující nevěděli nic o komplexech méněcennosti dívky, která každý ročník základní školy absolvovala s vyznamenáním. Na tomto příkladu lze demonstrovat dva problémy: 1) soutěž není vždy pozitivní prvek výuky, nýbrž může být potenciálním zdrojem konfliktů; vyučující by měli zvážit funkci a účinek soutěže jako metody tréninku, zvláště když soutěž setrvale přináší zviditelnění výkonu vždy stejných žáků či žákyní; 2) nepřipravená třída projevuje netoleranci vůči dívce či chlapci úspěšným v genderově netypické doméně a odkazuje spolužáky/ačky nazpět k „tradičním“ oborům. V popsaném případě učitelka mohla vhodnou poznámkou zpochybnit předsudek, že matematický talent je výsadou chlapců, a současně podpořit zájem ostatních dívek ve třídě o matematiku.

SEXUÁLNÍ PODTEXT KOMUNIKACE

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. Jsou zaznamenány nepřímé i otevřené **sexuální narážky**, výroky o blondýnách atd. Žákyně se domnívají, že v sukni nebo s hlubokým výstřihem dostanou lepší známku. Příkladem sexuální narážky v gymnaziální třídě je výrok učitele: *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.*

Děti a studující sami brzy odhalí, že problém sexuálního podtextu chování pochází ze strany vyučující/ho, který „není duševně v pořádku“ (z vyjádření dívky v anketě). Vedení školy

Zaznamenali jsme výrok učitele ZŠ: *Ženské, už v tomhle věku jste takhle ukdákané.* Jak poznámku vnímáte? Co asi vypovídá o učiteli, který ji pronesl?

o takové kolegy/ně nestojí, bohužel se však o jejich chování zřídka dozví. Může mu ale předcházet, když alespoň krátce tematizuje problematiku na některé poradě, přizve odborníky/ce na specializovanou přednášku či vytvoří možnost anonymního oznámení.

Někdy vychází sexualizovaná komunikace ze strany žákyň, spoléhajících na tzv. ženské zbraně. Domnívají se, že v sukni nebo sexy tričku dostanou lepší známku. Před několika málo lety probíhala o tomto

problému veřejná debata v SRN; jednou z užitečných myšlenek bylo, že prevencí ze strany vyučujících je nekompromisní prosazování pojetí školy jako prostoru chráněného pro proces učení. Erotizující taktiky se s tímto pojetím vylučují.

Sexuální podtext komunikace z žakovského pohledu

Jak rozšířený je sexuální podtext v komunikaci mezi vyučujícími a studujícími, ukázal i výzkum Genderové aspekty přechodu žáků/ýň mezi vzdělávacími stupni (2005), kde byla mimo jiné věnována pozornost tomu, zda se v rozdílném přístupu vyučujících k dívkám a chlapcům, jež byl studujícími potvrzen, vyskytuje sexuální podtext. Ten vnímal překvapivě vysoký počet žáků a žákyň. Pro ilustraci uveďme některé žákovské výroky: *Učitelky nechávají chlapce s nimi flirtovat, zatímco dívky jsou jako konkurence, takže jsou nežádané. (dívka, SŠ); Učitelé flirtují s dívkami, ale jinak všemožně dokazují, že dívky jsou míň než chlapci. (dívka, SŠ); Žákyně byla vyvolána a vyučující s ní flirtoval, načež jí dal lepší známku, než si zasloužila. (chlapec, SŠ); Když má dívka větší výstřih, dostane lepší známku a učitel se k ní chová mile. (dívka, ZŠ)*

KAPITOLA 5: DÍVKY A CHLAPCI: ROZDÍLNÉ VÝSLEDKY, ROZDÍLNÝ STYL UČENÍ, ROZDÍLNÉ PŘEDSTAVY?

Mgr. Irena Smetáčková s přispěním PhDr. Lenky Václavíkové Helšusové, PhD.

Škola má moc měnit zažití genderové stereotypy a posilovat rovné příležitosti pro dívky a chlapce. Stejně tak ale může genderové stereotypy a nerovnosti i prohlubovat. Mezi chlapci a dívkami na základních i středních školách existuje řada rozdílů, z nichž většina vzniká v důsledku genderového uspořádání naší společnosti, v jehož základu leží stereotypní představy o ženách a mužích. Stereotypy na žáky a žákyně působí v různých životních prostředích, největší vliv však mají rodina, média a škola.

ROZDÍLNÝ PROSPĚCH DÍVEK A CHLAPCŮ

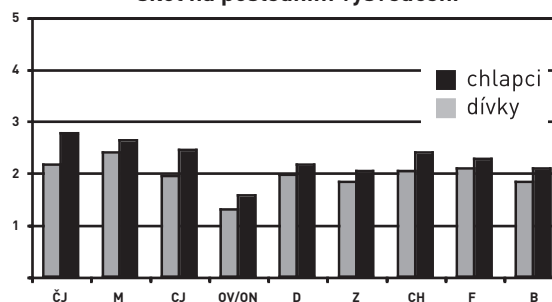
Známkování je základním nástrojem, jehož prostřednictvím se studující a jejich rodiče dozvídají o své úspěšnosti z hlediska školních požadavků a dále si školy vytváří představu o schopnostech studujících, které jsou rozhodující při přijímání na další stupně škol. Přestože se pedagogické hodnocení, zvláště pak známky, považují za objektivní informaci o výkonech dítěte, vyučující i děti v něm vnímají řadu nerovností. Jednou z nich jsou také nerovnosti genderové.

Co si děti berou z dobrých známek?

Ve výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni* se mimo jiné ukázalo, že i ti studující, kteří mají výborné známky, mohou daný předmět považovat za neoblíbený a své výkony za slabé. Mezi dívkami je tato podskupina podstatně početnější než mezi chlapci. Tímto zjištěním se redukuje platnost názoru, že studující odvozují oblíbenost předmětů a své sebehodnocení ze školního prospěchu. Souvislost mezi těmito třemi aspekty nemá podobu kauzality, a zejména v případě dívek sem vstupují další faktory.

Dívky jsou jednoznačně lépe schopné vyhovět školnímu zkoušení a testování. V rámci řady šetření byly porovnávány průměrné známky dívek a chlapců v různých předmětech a v různých ročnících. Všechny ukazují, že **dívky dosahují v průměru lepšího prospěchu než chlapci**, a to i v předmětech, v nichž jsou chlapci považováni za schopnější. Například podle výzkumu zaměřeného na čtenářství dětí ve věku 10–14 let realizovaného v roce 2003 společností Gabal, Analysis & Consulting dosahovaly dívky v českém jazyce průměrné známky 1,87, zatímco chlapci 2,29, v matematice pak dívky 1,91 a chlapci 2,02. Obdobné údaje

Průměrné známky žáků a žákyn základních škol na posledním vysvědčení



o průměrných známkách zjištěných ve výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni* jsou uvedeny v grafu.

Klasifikace však není jediný zdroj, z něhož si studující vytvářejí představu o svých schopnostech. **Informaci o známkách konfrontují s různými hodnotícími výroky učitelů/ek** a s osobním pocitem úspěšnosti. A tyto tři skupiny údajů nebývají vždy v souladu.

Jiná kritéria v tělocviku – jiná kritéria v jazycích?

Ačkoliv jsou známky považovány za objektivní a rovnocenně uplatňované, v některých předmětech jsou nastavovány pro chlapce a dívky odlišné parametry. Jedná se především o známkování fyzických schopností, nejčastěji v hodinách tělesné výchovy. Pro dívky a pro chlapce jsou nastaveny odlišné limity (pro dívky nižší), které musí splnit, aby získali danou známku. V jakémkoli jiném předmětu, například v cizích jazycích, by se nám tato odlišnost v požadavcích vůči chlapcům a dívkám zdála zcela nepřijatelná.

ROZDÍLY V OČEKÁVANÉM ÚSPĚCHU DÍVEK A CHLAPCŮ

V rámci výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni* byli studující na ZŠ a SŠ dotázáni, zda se setkali s tím, že se vyučující chovají k dívkám a k chlapcům odlišným způsobem. Dvě třetiny žáků/yn SŠ a tři čtvrtiny žáků/yn ZŠ uvedly, že alespoň v některých předmětech **vnímají odlišný přístup vyučujících k dívkám a chlapcům**.

Domnívají se, že se **od dívek vyžaduje lepší chování, zatímco chlapcům je tolerována určitá míra neposlušnosti**. Další rozdíl je v tom, že od dívek je očekáváno **plnění školních povinností** bez výhrad a plně, zatímco u chlapců učitelé/ky pracují s jistou rezervou v naplňování úkolů z jejich strany a flexibilitou v hodnocení jejich výkonů. A to vše studující vnímají na pozadí předmětů, které jsou podle nich vyučujícími často spojovány spíše s dívkami či s chlapci.

Uvedme si pro ilustraci několik žakovských výroků. *Když se spolužák v hodině vyjadřoval sprostě a já mu řekla „Drž hubu!“, tak jsem dostala ihned za to poznámku, a on nic. (dívka, ZŠ); Při semináři ZSV – profesor nemá rád dívky a už vůbec ne blondýny (já jsem hnědovláska) a výklad hodiny směřuje vždy k nějakému z chlapců, jako by kolem nikdo jiný neseděl. (dívka, SŠ); Profesor první hodinu řekl, že nesnáší kluky, a pak asi čtyři hodiny za sebou jednoho z nás vyvolával. (chlapec, SŠ); U odborných předmětů se častěji na technické věci dotazují chlapců než dívek, protože si myslí, že dívky o technice často moc nevědí, ale s tím nesouhlasím. (dívka, SŠ)*

Postřehy žáků a žákyň korespondují s tím, co vyplývá z výzkumů samotných vyučujících, jak ukázaly kapitoly 2 a 4. Ti často **předpokládají, že chlapci disponují více než dívky logickým myšlením, zatímco dívky jsou naopak schopny se učit především s pomocí paměti**. Rovněž **předpokládají, že chlapci jsou a priori schopnější než dívky v matematice a technických předmětech, dívky naopak v předmětech jazykových a vztahově orientovaných**.

Známky mohou být také žáky a žákyňmi vnímány jako součást jejich genderové role. Pokud je nějaký předmět pojmán jako vhodný spíše pro chlapce, nebo pro dívky, mohou mít dívky, respektive chlapci obavu, že **kdyby v tomto předmětu excelovali, zpochybnili by svou genderovou identitu**. Dívky se někdy obávají, že kvůli výborným výkonům v předmětech jako matematika, fyzika nebo informatika, by mohly jednak nechtěně vyčnívat ve skupině ostatních dívek, a zároveň se stát méně atraktivními pro chlapce. Současně často vidíme, že chlapci sami horší

Setkali jste se s výrokem:
Na matematiku nemají děvčata buňky? Jak na žáky/ně asi působí?

výsledky akceptují, považují je za dostatečné jak vzhledem k nárokům svého okolí, tak i vzhledem k zamýšlené profesní dráze.

Kauzální atribuce a gender

Kauzální atribuce je pojem pocházející ze sociální psychologie, který představuje hledání příčin chování druhých osob i nás samých. Z genderového hlediska je nejpodstatnější, že příčiny vysvětlující chování můžeme rozdělit do dvou skupin – příčiny dispoziční (chování vyplývá z osobnosti daného člověka) a příčiny situační (chování vyplývá ze situace). Řada výzkumů prokazuje, že kauzální atribuce jsou výrazně genderované. Od chlapců očekáváme spíše nadání, zatímco od dívek pamětní učení. Zvláště to platí v případě matematiky a technických oborů. Pokud dívky dosáhnou výborného výkonu, častěji máme tendenci si to vysvětlovat situačními příčinami (např. snadný úkol). Pokud dosáhnou výborného výkonu chlapci, příčinu častěji spatřujeme v jejich schopnostech (např. talent). To nás následně vede k tomu, že k dívkám a chlapcům přistupujeme s tímto očekáváním a vytváříme situace, v nichž nám jen obtížně mohou ukázat své jiné charakteristiky. Tato tendence může zásadním způsobem ovlivňovat průběh i samotné výuky.

Problematické je rovněž to, že u dívek se předpokládá, že budou schopné vyhovět školním nárokům bez větších problémů a budou získávat dobré známky. Předpoklad se pak mění v požadavek a genderovou normu, kterou děti zvnitřňují. U chlapců jsou naopak výkyvy ve školním hodnocení či celkově horší školní výsledky nezdědka interpretovány jako důsledek „živějšího“ chování, menší schopnosti či ochoty se přizpůsobit školním požadavkům. To vše je však používáno jako omluva horšího výsledku a zároveň vyslovení předpokladu, že daní chlapci jsou rovněž inteligentní a úspěšní v oblasti rozumových dovedností.

Dívky, které mají větší tendenci přijímat názory okolí, často ze školy odcházejí s protichůdnými informacemi o svých schopnostech – na jedné straně mají dobré známky, ale na straně druhé se jim dostává zlehčujících komentářů k jejich výkonům. Tento postup může mít negativní vliv na sebevědomí dívek a jejich aspirace, ale rovněž se dotýká chlapců, kteří na základě něho mohou získat názor, že často navzdory neplnění povinností jsou muži považováni za schopnější. **Na straně dívek bývá výsledkem bagatelizace dobrých výkonů a hodnocení, na straně chlapců naopak bagatelizace špatných výkonů a hodnocení.**

DÍVČÍ A CHLAPECKÝ PŘÍSTUP KE ŠKOLE

Dívky a chlapci mají vlivem výchovy v některých ohledech odlišný přístup k plnění školních povinností a zpracovávání úkolů, které jsou jim zadány. Jedná se o strategie, které pomáhají danému dítěti zvládnout školní povinnosti a vyhovět požadavkům ze strany školy. U dívek je přístup ke škole častěji orientován na **pečlivou, systematickou přípravu** včetně pamětního učení, k němuž jsou rodiči i vyučujícími povzbuzovány. Tento přístup snadněji vede ke splnění školních požadavků. Mezi chlapci převládá spíše princip **ad hoc učení**, tedy méně systematická příprava.

Zásadní rozdíl panuje rovněž v návycích, **jak pracovat s textem**. Podle posledních výzkumů jsou dívky v průměru podstatně větší čtenářky literatury než chlapci (Václavíková Helšusová 2003). Protože školní vzdělávání je založeno na práci s textem, mohou tím být chlapci znevýhodněni. Stejně tak i hůře **pracují s vlastními poznámkami** jako zdroji informací. Dívky, u nichž je pečlivost oceňována, mají obvykle dobře vedené sešity, které obsahují potřebné informace k učení. Ty však chlapcům, kteří ve vedení poznámek nejsou tak důslední, chybí. Je proto důležité chlapce podněcovat k větší systematickosti a pečlivosti, které povedou k vytvoření efektivnějších stylů učení. Současně však tyto charakteristiky nesmí být v jiných situacích nazývány charakteristikami dívčími a devalvovány poznámkami o menší váze naučeného před vymyšleným.

Všimněte si, jak dívky a chlapce hodnotí učitelé a učitelky na poradách nebo v rozhovorech mezi sebou. Jak odůvodňují známky, které jim udělují? Objevují se častěji některá vyjádření spojená spíše s dívkami a jiná s chlapci?

Rozdíly v přístupu žáků a žákyň k učení se proměňují v závislosti na vyučovacích předmětech, a to podle toho, zda se jedná o předmět spojovaný s dívkami nebo s chlapci. Z výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/ýň mezi vzdělávacími stupni* vyplynulo, že **dívky hodnotí své výkony lépe než chlapci v předmětech občanské výchovy, respektive nauky, českého jazyka a v biologii. Naopak chlapci vnímají sama sebe jako úspěšné ve fyzice a zeměpisu.** Právě v těchto předmětech je dobré se soustředit na to, aby jednání vyučujících nepodléhalo genderovým stereotypům a bylo co nejvíce podporující vůči oběma skupinám.

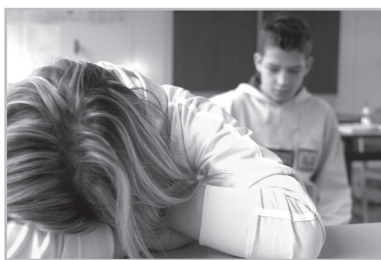
Chlapcům dává školní prostředí představu, že jsou automaticky schopní a šikovní například při práci s počítači, při manuálních činnostech v dílnách, v oblasti exaktních věd. Tyto znalosti a dovednosti pak mohou využít lépe v povoláních profilovaných jako „mužská“ právě a jen proto, že jsou chlapci a nikoli dívky. Naopak u dívek je téměř systematicky vytvářena představa, že se neočekává, že budou v těchto oblastech zručné či výrazně úspěšné. Od chlapců se na druhou stranu například neočekává s takovou naléhavostí jako od dívek, že zvládnou přednes básně, pravidla pravopisu či slušné chování, zatímco u dívek jsou to standardy, bez kterých se neobejdou.

Pro obě skupiny je tak nastavován normativ pro jejich sebehodnocení, který jim umožňuje neklást na sebe v některých oblastech nároky téměř žádné, a v jiných naopak velmi vysoké. **Dívky či chlapci pak mají tendenci vůbec si nevytyčovat takové úkoly, které se zdají nedostupné z hlediska svého splnění.** Reagují tak rovněž na příslušné školní podněty, což má dalekosáhlé dopady na jejich plány do budoucnosti.

NÍZKÉ SEBEPOZNÁNÍ A SEBEHODNOCENÍ

Aby dívky a chlapci nepodřizovali svůj život genderovým stereotypům, nestačí pouze vědět o jejich existenci. Musí si také být jistí sami sebou – vědět, co umí a co je baví, aby si za tím mohli navzdory obvyklým genderovým představám stát. Z práce s konkrétními dětmi vidíme, že řada z nich přesně neví, jaké jsou jejich schopnosti, a navíc v sebe nevěří, či naopak mají přemrštěné, nerealistické vidění sebe sama. To je pak vede k nepřiměřeným představám o svých schopnostech a k plánům do budoucnosti, při jejichž realizaci mohou zažívat neúspěch a zklamání. Proto se zdá velmi důležité, aby součástí školního vzdělávání byla **podpora dětí v tom, jak lépe mohou poznat samy sebe, jak si uvědomovat své slabé stránky a jak si vážit svých stránek silných.**

Výzkumy z českého prostředí ukazují, že právě míra sebepoznání a sebehodnocení není u českých dětí na příliš vysoké úrovni. Když žákům a žákyním položíme jednoduchou otázku „Co umíš?“, odpovědi obvykle oscilují mezi snižováním svých schopností (*Vlastně neumím nic; Mně se většina věcí nedaří.*) a přehnanou sebechválou (*Já jsem přece dobrý ve všem.*). V obou případech se jedná o reakce vyplývající z rozpaků či nedostatku sebepoznání. Dívky a chlapci často neumí nebo se zdráhají posoudit své dovednosti a schopnosti, nejsou zvyklí to formulovat a zodpovědně zvažovat své schopnosti a své šance.



Ačkoliv se žákovská populace proměňuje a začíná být více sebevědomá, pořád má k přiměřenému hodnocení vlastních schopností daleko.

Jak nízké je sebepoznání a sebehodnocení českých žáků a žákyň, se ukázalo například při šetření Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) z roku 2003, které spočívalo v tom, že studující dostali k vyřešení didaktický test z probraného učiva a po něm měli odhadnout, kolik úloh zodpověděl správně. Jejich odhad byl následně porovnáván s reálným výsledkem.

Jen u velmi málo žáků/ýň se odhad kryl s výsledkem. Obecným trendem bylo podceňování celkového výsledku, tj. studující se domnívali, že měli méně správných odpovědí, než jaká byla skutečnost. **K podhodnocení výkonu docházelo častěji u dívek a než u chlapců.**

Na zmíněném šetření je patrné, jaké důsledky může mít nepřiměřená znalost a hodnocení svých schopností. Pokud si totiž myslíme, že v určité oblasti nejsme příliš silní, máme tendenci ji vzdávat a opouštět. Z genderového hlediska je pak důležité, že tuto únikovou strategii používá více dívek než chlapců. **Dívky celkově zpochybňují své znalosti a dovednosti, a to i navzdory svým relativně dobrým školním výsledkům.**

Nižší úroveň poznání a hodnocení svých schopností pravděpodobně souvisí s tím, že ve školách i v rodinách jsou děti vedeny spíše k tomu, aby přijímaly hodnocení, které o nich dělají druzí lidé, než aby rozvíjely hodnocení sebe samých. Postupně však vidíme, že stále více učitelek a učitelů do výuky zavádí prvky sebehodnocení. Namísto toho, abychom coby vyučující výhradně komentovali výkony dětí, vyzýváme je k tomu, aby hodnotily své vlastní výkony a výkony druhých dětí.

Jak rozvíjet sebehodnocení dětí

Postupů k rozvoji sebepoznání a sebehodnocení žáků/yn se nabízí mnoho. Nejjednodušší je podporovat děti v tom, aby zkoušely samy ohodnotit vlastní výkony. Seznámíme je s kritérii, podle nichž by měly své výkony hodnotit, následně jim předložíme hodnocení se zdůvodněním a požádáme je o vlastní sebehodnocení, které konfrontují s námi přiděleným výsledkem. Velmi vhodným prostředkem k tomu je navíc portfoliové hodnocení. Přirozené prostředí k sebehodnocení vytváří práce ve skupinách, kdy studující automaticky srovnávají své výkony s ostatními. Rovněž můžeme používat externí porovnávání s výkony druhých, postupy inspirované metodou INSERT z kritického myšlení, hrané diskuse atd. Každý z těchto postupů, je-li zakončen reflexí týkající se prohloubení poznání svých charakteristik, je přínosný. Vždy by měl být do aktivity a následné reflexe zahrnut také genderový pohled – například kolik prostoru při skupinové diskusi využívali chlapci a kolik dívky?

PŘEDSTAVY O BUDOUCNOSTI

U většiny mladších dětí nejsou představy o budoucnosti příliš stabilní, konkrétní ani přiměřené jejich schopnostem. Přesné obrysy mívá pouze nejbližší budoucnost několika měsíců, vzdálenější budoucnost, do níž patří i budoucí povolání, bývá spíše vágní a proměnlivá. Teprve v dospívání se orientace na budoucnost stává dlouhodobou a nabývá rovněž na podrobnosti a závažnosti. Na základě podpory okolí a znalosti stále více pracovních prostředí začínají žáci/kyně přemýšlet reálněji a komplexněji také o možných povoláních a celkově o svém životě z hlediska jeho pestrosti. Úvahy o budoucím povolání tak doplňují úvahami o rodinném životě a o svém osobnostním založení, včetně svých individuálních schopností a školních výsledků.

Plány do budoucnosti pod lupou

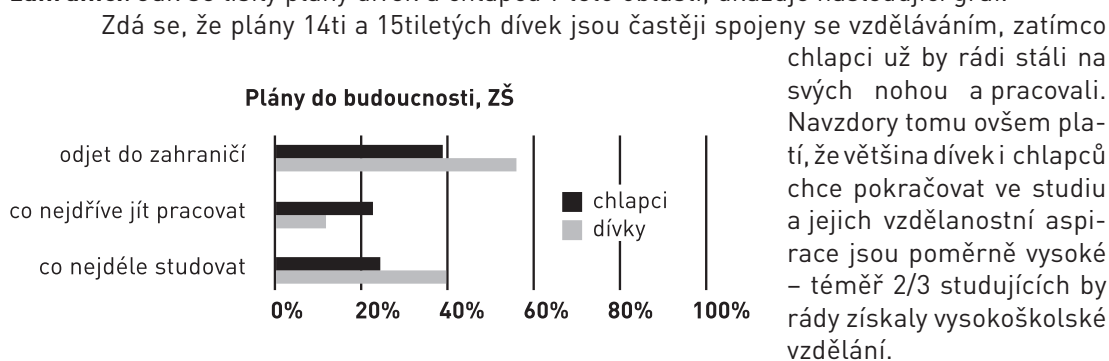
V dospívání začínají představy o celkovém uspořádání budoucího života vystupovat jako cíl, k němuž studující svým současným životem mohou směřovat, a postupně tak přecházejí ve skutečnost. Ačkoliv se tyto představy mohou lišit od budoucí reality, která v jejich životě skutečně nastane, představují určitou vizi a normu, jejímž prostřednictvím děti řídí a hodnotí svůj život (a mnohdy i životy ostatních). Doposud jsme hovořili o dětech jako celku. Pokud se však na ně podíváme detailněji, uvidíme, že představy, které mají o svém budoucím životě dívky a chlapci, se v mnoha ohledech liší. A rovněž se liší představy okolí dětí, zejména rodičů, v závislosti na tom, zda je dítě chlapcem či dívkou.

V letech 2005–2006 realizoval Sociologický ústav AV ČR již několikrát zmiňovaný výzkum *Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni*, jehož součástí bylo dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 1423 žáků a žákyň z 9. tříd základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, a dále 1225 žáků a žákyň posledních ročníků

středních škol. Dotazník se mimo jiné zaměřoval na plány do budoucna a porovnával, jak se liší plány dívek a chlapců, a dále jak se liší plány žáků/yn na základních a na středních školách.

Nejobvyklejším přáním bylo vydělávat hodně peněz (85 % na ZŠ a 80 % na SŠ), mít čas na své koníčky a kamarády (86 % na ZŠ a 83 % na SŠ) a mít zajímavé zaměstnání (81 % na ZŠ). Tyto plány byly nejčastěji voleny jak chlapci, tak dívkami, nicméně přesto existoval rozdíl v konkrétním podílu dívek a chlapců hlásících se k jednotlivým odpovědím. Například chlapci na ZŠ i na SŠ preferovali častěji než dívky **lukrativnost zaměstnání**, zřejmě pod vlivem představy, že muž má být živitel rodiny.

Rozdíl mezi dívkami a chlapci se týkal i některých dalších položek. Za zmínku stojí dvě oblasti – založení rodiny a délka studia. Na základních školách **chlapci rychleji než dívky směřují do zaměstnání, zatímco dívky naopak chtějí déle studovat a odjet na delší dobu do zahraničí**. Jak se lišily plány dívek a chlapců v této oblasti, ukazuje následující graf.



Dívky však mají mírně vyšší plány, což vyplývá zvláště z většího zájmu dívek o vyšší odborné školy a bakalářské studium (nikoliv o magisterské či doktorské studium, kde jsou poměry dívek a chlapců vyrovnané či naopak ve prospěch chlapců). Větší ambicióznost dívek je také patrná na učilištích, kde chlapci uvádějí tento stupeň vzdělání jako konečný, zatímco dívky míří výš. Vzdělávací ambice mohou být motivovány nejen zájmem o zvýšení kvalifikace, ale také odsunem dospělého života, který dívky mohou vzhledem k očekávání okolí vnímat jako tíživější. Vyšší aspirace dívek narážejí na řadu vnitřních i vnějších překážek, a výhodu, která z nich plyne, dívky ztrácí.

Další rozdíl mezi dívkami a chlapci zjištěný zmiňovaným výzkumem se týkal plánu na brzké založení rodiny. Toto přání bylo marginální – hlásilo se k němu přibližně jen 10 % všech zúčastněných. Rodinný život je pro obě skupiny dospívajících ještě vzdálenou budoucností. Přesto je ale zajímavé podívat se na složení odpovědí podrobněji. Mezi mladšími dětmi o **brzké založení rodiny** projevilo zájem 7 % dívek a 10 % chlapců, na středních školách se poměr obrátil – založení rodiny v blízké době si přálo 15 % dívek a 10 % chlapců.

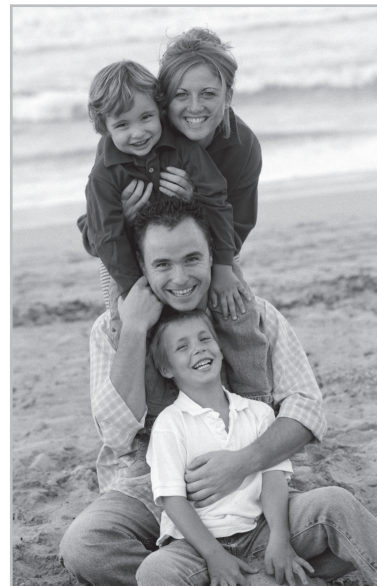
Je logické, že s věkem se založení rodiny stává aktuálnější a že tedy roste počet lidí, kteří s ním v blízké budoucnosti počítají. Překvapující však pro nás může být změna poměru dívčích a chlapeckých odpovědí. Čím může být posun způsoben? Ačkoliv jsou rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek pouze několik procentních bodů, jedná se přesto o statisticky významnou odlišnost, která není způsobena pouhou chybou či náhodou. Víc chlapců na ZŠ s přáním založit brzy rodinu může souviset se snahou uplatnit se co nejdříve v praktickém životě, kterou vidíme častěji u chlapců než u dívek. Dívky naopak více usilují o získání vzdělání, včetně pobytu v zahraničí. **S postupujícím dospíváním se část dívek vzdělavacích ambicí vzdává a začíná svůj život více orientovat na rodinu.**

Podle zahraničních výzkumů je to přímý následek toho, že v pubertě a adolescenci se dívky více než chlapci setkávají s tlakem okolí, aby přijaly tradiční ženský životní styl a charakteristiky (Gilligan 2001, Thorne 2003). To především znamená, že se snaží být atraktivní pro muže, ve formálních situacích ustupují do pasivity a více se orientují na péči o druhé. Jejich zaměření na rodinu pak pochopitelně roste. Z malého počtu odpovědí však zároveň vidíme, že se to zdaleka netýká všech dívek. Například mezi dívkami na gymnáziích je toto přání ojedinělé, zatímco na učilištích je relativně časté. Dívčí populace na učilištích

a středních odborných školách je složena ze dvou skupin – první směřuje k vyššímu vzdělání, druhá k založení rodiny. Mezi chlapci na různých typech škol takové rozdíly nepozorujeme. Právě v tom je zřejmý odlišný vliv genderových očekávání.

Vnímání představ okolí o dívkách a chlapcích

Jak odlišně si děti představují život žen a život mužů, ukazuje jednoduchá aktivita, v níž je úkolem popsat svůj všední den v dospělosti. Při přípravě této příručky jsme zadali tuto aktivitu 110 žákům a žákyním ve věku 13–16 let. Představy dívek a chlapců se v mnohém lišily. Dívčí odpovědi byly podrobnější a jakoby reálnější. Chlapci se často uchýlovali k nadsázce typu „celý den budu hrát hry na počítači“. Pokud ovšem chlapci svůj všední den popsali pravděpodobnými událostmi, pak se v základních parametrech nelišil od dívčích dnů. V obou případech byla zmiňována rodina a práce, avšak v odlišném poměru. V případě chlapců je zaměstnání dominantní aktivitou, zatímco u dívek je jí péče o rodinu a domácnost. Rodina je pro dívky výrazně spojena s péčí a povinnostmi. Dívky uvádějí, že jako dospělé ženy ráno vstávají dříve, připravují snídani pro celou rodinu, vyprovází děti, po práci vyzvedávají děti ze školky a dělají s nimi úkoly, vaří, věnují se domácím pracím. Chlapci rodinu zmiňují rovněž, avšak spíše v rovině zábavy – hrají si s dětmi, a když děti usnou, věnují se manželce. Domácí práce v představách chlapců vůbec nefigurují. Naopak jsou v chlapeckých představách často zastoupeny koníčky, které u dívek chybí.



Pro ilustraci si uveďme typickou představu všedního dne dívek a chlapců. Chlapecká představa: *Ráno vstanu. Nasnídám se. Dopravím se do zaměstnání. Odpracuji si, co mám, a pojedu domů za rodinou. Ve svém volném čase se budu věnovat věcem, které mě budou bavit. Pak půjdu spát.* Dívčí představa: *Ráno mě vzbudí budík okolo půl sedmé, po ranní hygieně jdu připravit snídani pro děti a manžela. Ti se mezitím probudí. Po snídani pomohu dětem s obléčením a cestou do práce je odvezu do školky. Z práce přijedu většinou kolem čtvrté, rovnou i s dětmi. Následně vykonám domácí práce. Poté následuje chvilka odpočinku při čtení knihy či sledování televize a vaření večere, při které si s rodinou vyprávíme, co jsme ten den prožili. Do postele jdeme většinou kolem půl jedenácté.*

Instrukce a pracovní list k aktivitě se nacházejí na samostatných stránkách v zadní kapse příručky.

Děti mají již od útlého věku odlišná očekávání od svých životů v závislosti na tom, zda jsou dívkami či chlapci. Tato očekávání vznikají pod vlivem rodiny, médií, školy a silně se v nich odráží genderové stereotypy. Ty již dopředu linkují život dívek a chlapců a jejich popření vyžaduje silné odhodlání, kterým nemusí disponovat každý člověk. Snadno se tak může stát, že se konkrétní dívka či chlapec přizpůsobí představám a očekávání svého okolí, ačkoliv v sobě cítí přání vydat se jiným směrem. Takovým případům se genderově rovná a citlivá škola snaží zabránit.

Jak ukazují příklady dívčích a chlapeckých odpovědí uvedené v následujícím rámečku, dívky i chlapci vnímají, že jejich okolí má vůči nim odlišná očekávání v závislosti na tom, zda se jedná o dívky či o chlapce. Už děti na základní škole vidí genderová omezení svých životů. Uvědomují si, že **od dívek se očekává poslušnost a brzké soustředění na rodinu, od chlapců naopak orientace na pracovní dráhu a celková větší volnost**. Že tato očekávání jednoznačně vycházejí z genderového řádu, je patrné v tom, že dívky i chlapci je vnímají velmi podobně. Ve škole bychom měli žáky a žákyně vést k reflexi toho, že většina limitů, které vnímají, je vytvářena společností, a jsou tedy i změnitelné.

Dotazníkové šetření v rámci výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/yní mezi vzdělávacími stupni* ukázalo, že 60 % žáků a žákyň 9. ročníků ZŠ se domnívá, že by od nich okolí očekávalo něco jiného, kdyby nebyly dívkami, nýbrž chlapci, a naopak. Mezi posledních ročníků středních škol tento názor zastává více než 30 %. Hlavní rozdíly v očekávání vůči lidem opačného pohlaví by se týkaly dalšího studia, sladění rodinného a pracovního života, ale také zapojení do domácích prací či poslušnosti. Pro ilustraci uvádíme příklady odpovědí.

Úspěšní muži a poslušné ženy

Příklady odpovědí chlapců: *Očekává se dobré uplatnění v životě a úspěch, kterého člověk dosáhne vlastní pracovitostí, schopnostmi a sebevědomím. Očekávání od holky – provdat se za tohoto muže; Nyní okolí očekává, že vystuduji VŠ a budu se zabývat výpočetní technikou. Kdybych byl holka, tak by asi očekávali, že si najdu partnera a založím rodinu; Očekává to, co jsem si naplánoval, ovšem kdybych byl žena, já i okolí bych musel spíše kalkulovat s časnějším založením rodiny.*

Příklady odpovědí dívek: *Jako na dívku jsou na mě kladeny vyšší nároky, pokud bych byla kluk, nevadilo by rodičům, kdybych šla na učňák; Jelikož jsem dívka, tak musím studovat, umět vařit a všechny ženské práce a mám menší volnost, než kdybych byla kluk, protože těm se skoro vše odpustí a dovoluje a můžou si dělat, co chtějí, nejsou do ničeho nuceni; Má matka by ode mě, pokud bych byla muž, nevyžadovala pomoc při domácích pracích, stejně jako to neočekává od mého bratra.*

KAPITOLA 6: UČITELSKÉ SBORY Z GENDEROVÉ PERSPEKTIVY

PhDr. Lenka Václavíková Helšusová, PhD.

Jedním z nejmarkantnějších aspektů genderové diferenciacie v oblasti školství je převaha žen v pedagogických sborech, zvláště na základních školách, která je ovšem doprovázena výrazně vyšším zastoupením mužů v řídicích pozicích škol i celého resortu. Dominantní podíl žen je zřetelný nejen ve statistikách, ale i v osobní zkušenosti jak vyučujících, tak jejich svěřenců, a promítá se rovněž do obrazu učitelství, který se traduje ve společnosti.

Čtenáři a čtenářky této příručky ze své zkušenosti jistě mohou říci, jak to vypadá s postavením žen a mužů v pedagogickém sboru, který je jim svěřen k vedení. V této kapitole se podíváme na některá fakta o učitelské populaci, pokusíme se zpřesnit vnímání pozic mužů a žen v pedagogickém sboru a pojmenovat některé z důvodů stávající situace a jejich dopadů. Cílem kapitoly je představit učitelskou populaci z genderové perspektivy, která může v řadě momentů pomoci vedení školy lépe porozumět dynamice pedagogických sborů a tím je i úspěšněji vést.

PODÍLY MUŽŮ A ŽEN V UČITELSKÝCH SBORECH

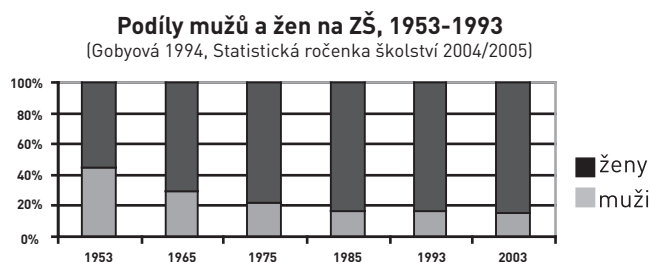
Z hlediska vývoje byla učitelská profese ve svých počátcích vykonávána především muži. Ženy nebyly do této oblasti nejprve vůbec vpuštěny, posléze jim byla svěřována spíše pozice vychovatelek a učitelské povolání se jim více otevřelo až ve 20. století. **Kvalifikace pro tuto práci byla a dodnes bývá spatřována především v jejich mateřské a pečovatelské roli v rodině,** k níž mají ženy podle genderových stereotypů „přirozené“ sklony a schopnosti. (Bahenská 2005)

Po dlouhou dobu mohly ženy vykonávat učitelské povolání pouze za podmínky, že neměly vlastní rodinu. Předpokládalo se totiž, že ženy nejsou schopny zastávat současně jak pracovní, tak rodinné povinnosti.

Vzdělání žen

V českém prostředí byl v roce 1890 spolkem Minerva otevřen první ročník dívčího gymnázia, kde mohly dívky dosáhnout vyššího vzdělání a zároveň díky absolvování gymnázia také získat, zprvu omezený, přístup na univerzity. (Bahenská 2005) V roce 1872 bylo v Čechách 12 učitelských ústavů, z nichž dva byly pro učitelky. (Průcha 2002) V roce 1897 bylo poprvé ministerským výnosem ženám povoleno studium na filosofických fakultách rakouských vysokých škol, kde bylo možné studovat jak humanitní, tak přírodovědné obory. (Horská 1999) Teprve tehdy mohlo začít odborné vzdělávání žen, které mohly pracovat jako učitelky na dívčích školách.

K postupnému nárůstu počtu žen ve školství docházelo přibližně od druhé poloviny 19. století. (Havlík, Kořa 2002) Od 50. let 20. století se systematicky zvyšoval podíl žen působících na základních školách. V roce 1953 jich bylo „jen“ 55 %, na počátku 90. let však již 82 %. Rovněž na středních školách, kde v 60. letech působila přibližně třetina žen, se jejich počet postupně zvyšoval tak, že na začátku 90. let jich na SŠ vyučovalo již 55 %. (Gobyová 1994) **Trend nárůstu zastoupení žen se tedy objevuje v celé vzdělávací oblasti.**



školám zde pracuje větší podíl učitelů-mužů. Přesto i zde ženy tvoří většinu, konkrétně 58 %. (Statistická ročenka školství 2005/2006). Růst zastoupení učitelů-mužů pokračuje na vysokých školách, kde se poměr převrací a ženy tvoří přibližně jen 1/4.

V souvislosti s podíly mužů a žen v pedagogických sborech také platí, že **některé předměty jsou častěji vyučovány učiteli-muži** (například zeměpis, informatika či tělesná výchova), jiné naopak téměř výhradně ženami. To koresponduje s představou určitých oborů a předmětů jako typicky „ženských“ či „mužských“ a zakládá se tím tzv. horizontální genderová segregace vzdělávacího systému, neboť žáci/kyně následují při výběru své další studijní dráhy příkladu vyučujících.

PŘÍČINY POMĚRU ŽEN A MUŽŮ V UČITELSTVÍ

Silná převaha žen v učitelství je v současné době patrná na úrovni předškolního, základního i středního vzdělávání. K feminizaci těchto stupňů škol přispívá několik faktorů. V zásadě se jedná o prvky, které historicky způsobují klesající zájem a motivaci mužů pracovat jako učitelé a zároveň vzrůstající zájem žen o toto povolání.

Muži postupně přecházejí ze školství do jiných profesí, které přináší modernizace společnosti a které jsou podobně jako učitelství intelektově náročné, ale umožňují **větší participaci na mocenském rozhodování** ve společnosti. V učitelském povolání zároveň nenalézají dostatečný **kariérní postup**, který je od mužů požadován. Učitelské povolání je zároveň ve srovnání s řadou jiných profesí dlouhodobě spojeno s **nižší mzdou**. Muži, kteří jsou i v moderní společnosti v rámci genderové konstrukce vnímáni jako „živitelé rodiny“, hledají zaměstnání, která by je a jejich rodiny lépe uživila, čímž uvolňují ve školství jako finančně podhodnoceném sektoru místo ženám.

Ženy naopak vnímají učitelskou profesi jako vhodnou pro **skloubení s rodinným životem** a výchovou vlastních dětí, a to zejména z důvodu větší časové flexibility. Zároveň právě ženy volí toto povolání, protože mají pocit, že k němu coby ženy mají **vhodnější dispozice**, neboť takto se učitelství prezentuje ve společenském diskursu, a navíc jsou s ním dobře **obeznámeny z dětství** z vlastní školní docházky. Důležitým faktorem je rovněž skutečnost, že učitelství je pro ženy povoláním, ve kterém mohou dosáhnout určité pozice na pracovním trhu, aniž by narušily genderové vzorce. Jedná se o povolání s poměrně vysokou mírou **sociálních jistot** vyplývajících z toho, že jde o státní sféru a ženy zde nemusí překonávat tolik bariér, jako kdyby budovaly kariéru v jiné oblasti a snažily se prosadit v mužských kolektivech.



Otázka prestiže učitelského povolání je dalším mechanismem, který ovlivňuje složení pedagogických sborů z hlediska přítomnosti mužů a žen. Čeští učitelé a učitelky mají tendenci podceňovat prestiž vlastní profese. Jedním z faktorů, který snižuje prestiž učitelského povolání v očích učitelů a učitelek samých, je pocit nedostačujícího finančního ohodnocení. Jiným je celkové podceňování učitelské profese. Lidová úsloví ve stylu „*Kdo neumí, učí*“ jsou odrazem přístupu části veřejnosti k učitelům a učitelkám.

Paradoxně si však podle výzkumů veřejného mínění česká veřejnost učitelů na základních i středních školách ve srovnání s jinými povoláními vysoce cení. To znamená, že **na jedné straně je prestiž učitelů vysoká, na druhé straně se toto povolání podceňuje**. V této souvislosti používáme záměrně označení „učitel“ ve formě generického maskulina (nikoliv „učitelka“, přestože většina vyučujících na ZŠ jsou ženy), tak jak je uváděn ve výzkumech prestiže vybraných profesí, neboť to může mít v symbolické rovině vliv na pozitivní hodnocení učitelství v těchto šetřeních.

Učitelství na základní škole se v žebříčcích prestiže povolání objevuje na předních pozicích. V roce 2004, podobně jako v předcházejících letech, se umístilo povolání „učitel na ZŠ“ na 4. místě, hned za lékařem, vědcem a učitelem na vysoké škole. (Červenka 2005)

Kdo si volí učitelství?

Zeptáme-li se dívek na základní škole, čím by chtěly v dospělosti být, řada z nich odpovídá, že učitelkami. Mezi chlapci takovou odpověď nedostaneme zdaleka tak často, a to proto, že chlapci ve feminizovaném školním prostředí dostávají jednoznačnou informaci, že učitelská profese není pro muže běžná, tedy ani vhodná. Následně v souladu s tímto vzorem více dívky než chlapci volí učitelské obory pro své středoškolské a především vysokoškolské studium. Do praxe tak nutně přichází opět vyšší podíly žen-učitelek než mužů-učitelů. Například ve školním roce 2003/2004 tak bylo mezi studujícími na středních odborných školách se zaměřením pedagogika, učitelství a sociální péče 91 % dívek. Podobná situace je na vysokých školách poskytujících pedagogické vzdělání. (Statistická ročenka školství 2005)

Sami vyučující mají jistě své zkušenosti s některými reakcemi okolí na fakt, že oni sami či ženy v jejich okolí vykonávají učitelské povolání. Rozdíl v představě **učitele-muže jako důstojného předavatele vzdělání a učitelky-ženy jako roztržité vychovatelky** deformované povoláním je zřejmý. Spolupůsobí zde představa, že se jedná o ženy, které dělají práci, která má spíše výchovný aspekt, jemuž „každý rozumí“, protože také vychovává nějaké dítě. Zatímco u učitelů-mužů lze v souladu se sociální konstrukcí předpokládat vyšší respekt vzhledem k jejich očekávaným znalostem spojeným s odborným vzděláním.

Nejnižší vzdělávací stupně jsou dominantně spojeny především s představou výchovy, která je v rámci genderových stereotypů silně spjata s ženským elementem. Od žen se očekává, že budou citlivé, trpělivé a dovedné v zacházení s dětmi. S tím je spojeno například i používání názvu „mateřské školy“ a oficiální označování povolání ženským rodem „učitelky MŠ“.

Vyšší vzdělávací stupně naopak více obsahují výuku konkrétních oborů, předávání informací a znalostí, což je v očích společnosti spojeno s vyšší prestiží, větším finančním ohodnocením a je tedy více obsazováno muži. U učitelek-žen se očekává jistá míra kultivovanosti a vztahově orientovaných charakteristik, jako je **empatie či trpělivost**, u učitelů-mužů je kladen důraz více na jejich **odborné znalosti, nadhled a autoritu**.

Prestiž učitelského povolání vyplývá především z představy o „poslání a službě veřejnosti“ a z požadované kvalifikace. Nakolik vyučující i veřejnost odhlíží od problematických podmínek pro výkon učitelství s odůvodněním, že jde o poslání? Neznamená poslání ztrátu nároku na kritiku těchto podmínek?

Učitel – poslání, učitelka – deformace

Důstojnost učitelské profese je v očích veřejnosti včetně žactva zvláštním způsobem spojena s pohlavím vyučující/ho. Vzpomeňme například na nelichotivé úsloví *Učitel je profese, učitelka je diagnóza*. Párový protějšek učitel-učitelka se vyznačuje nestejným statusem: vyučující-muž bude při stejném výkonu zpravidla hodnocen ekonomicky i společensky lépe než jeho kolegyně.

ŽENY A MUŽI VE VEDENÍ ŠKOL

Výrazná genderová diskrepance se objevuje rovněž z hlediska mocenské struktury školního prostředí. V souvislosti s vedoucími pozicemi nutně musíme hovořit o maskulinizaci řízení v jinak silně feminizovaném prostředí. Školství je typickou ukázkou resortu, v němž dochází k výrazné **vertikální genderové segregaci**, tj. k nerovnoměrnému zastoupení žen a mužů na běžných a vedoucích pracovních pozicích.

Školský systém v současné době neposkytuje pro učitele a učitelky nijak strukturovanou nabídku kariérního vzestupu. Vyučující se mohou i po ukončení studia dále vzdělávat při zaměstnání, ale na jejich pracovních pozicích se to nijak neprojevuje. Pomyslným vrcholem struktury školního prostředí je ředitel či ředitelka školy a jejich zástupce či zástupkyně. Na tento post častěji dosahují muži.

Víte, že ve 13ti ročnících soutěže Zlatý Amos byly oceněny pouze 3 učitelky-ženy, ale 10 učitelů-mužů? Souhlasíte s výsledky, které říkají, že nejlepšími vyučujícími jsou povětšinou muži? Může na to mít také vliv samotný název soutěže odkazující k muži-učitelu?

Liší se ženský a mužský styl řízení škol?

Podle řady výzkumů (Ozga 1993, Neville 1988) mají muži a ženy odlišný způsob vedení. Největší rozdíly existují v následujících oblastech: 1. muži upřednostňují větší hierarchii v řízení než ženy; 2. ženy více podporují kohezivní, neindividualistické klima ve sboru, více oceňují aktivity skupiny než muži, kteří naopak upřednostňují individuální aktivity a zásluhy; 3. muži používají výraznější verbální i neverbální komunikaci, čímž působí sebevědoměji a silněji, způsob komunikace žen a zejména jejich snaha nekontrolovat své okolí prostřednictvím svých nepříjemných pocitů, zvláště vzteku, je však okolím interpretováno jako jejich slabost; 4. ženy tráví více času činnostmi spojenými s každodenní pedagogickou prací, více s učiteli/kami hovoří o jejich dílčích problémech, více hospitují atd. Popsané rozdíly naznačují tendenci, kterou však nemusí potvrzovat řada jednotlivých žen či mužů. Navíc není možné uvedené rozdíly zdůvodňovat biologickou odlišností žen a mužů.

Statistické ročenky věnující se školství sledují údaje o ředitelských místech a místech zástupců/kyň ředitele/ky na středních školách, v případě základních škol nejsou údaje uváděny. Z celkového počtu 4264 vedoucích pozic na středních školách ženy zastávají pouze 37 %. Vezmeme-li příklad gymnázií, kde učí přibližně 13 tisíc vyučujících, z nichž 66 % tvoří ženy, ředitelské místo či místo zástupce či zástupkyně zastávají na tomto typu středních škol ženy pouze z 38 %. To lze ve feminizovaném prostředí gymnázií považovat za velmi malé číslo. (Statistická ročenka školství 2004)

Dochází tak k paradoxním situacím, kdy z dominantně ženského pedagogického sboru, v němž je třeba jediný muž, je právě on vybrán do vedení školy. Objevuje se zde klasické stereotypní hodnocení, kdy je muž vnímán jako manažer, přirozená autorita, jako ten, kdo umí

rozhodovat a určovat druhým práci. Samy ženy-učitelky se někdy zřikají možnosti vést školu s odůvodněním, že by je nikdo neposlouchal, že i tak mají dost práce atp. Nerovnoměrné zastoupení žen v pedagogických sborech a ve vedení škol je důsledkem jevů, které se označují jako skleněný sklop a skleněný výtah.



Skleněný strop a skleněný výtah

Efekt skleněného stropu představuje existenci formálních a neformálních bariér, které zpomalují nebo zcela znemožňují kariérní postup žen. Část bariér může vycházet přímo z odmítání žen ve vedoucích funkcích, část je důsledkem tradičního genderového uspořádání životů konkrétních žen a mužů. Například je-li kariérní postup svázán s doplňkovým vzděláním, které lze získat účastí na týdenních či víkendových kurzech, bude to při dnešním rozvržení péče o děti a domácnost, která stále leží spíše na ženách, pro většinu žen obtížně schůdné. Splnit podmínku pro kariérní postup tak mohou snadněji muži, kteří pak převažují na vedoucích pozicích v téměř všech povoláních.

Efekt skleněného výtahu působí v kombinaci s efektem skleněného stropu v povoláních s vysokým zastoupením žen a představuje urychlování kariérního postupu mužů, který opět probíhá pod vlivem skleněných, tedy zdánlivě neviditelných mechanismů. Vůči mužům jsou například uplatňována měkčí kritéria výběru týkající se požadované délky praxe a celkově jsou povzbuzováni ve snahách získat vedoucí postavení. Důsledkem efektu skleněného výtahu je výrazný nepoměr mezi zastoupením žen a mužů na běžných pracovních pozicích a na řídicích pozicích.

FINANČNÍ OHODNOCENÍ UČITELEK A UČITELŮ

Ve většině povolání dochází k odlišnostem ve finančním ohodnocení mužů a žen. Ženy v České republice pobírají v průměru o ¼ nižší platy než muži (Fischlová 2006, Ženy a muži v číslech 2005), v případě vysokoškolsky vzdělaných žen a mužů je rozdíl v průměrných platech dokonce 1/3 (Maříková 2003).

V oblasti školství se finanční ohodnocení vyučujících řídí především tarifním systémem, který přesně určuje, na jaké pracovní pozici a za jakých okolností má být daný pracovník či pracovnice jak ohodnocen/a. Data Českého statistického úřadu však ukazují, že v roce 2003 byla **ve školství průměrná mzda mužů 21 863 Kč, zatímco průměrná mzda žen 16 754 Kč**. Mzda žen tak dosahovala 77 % mzdy mužů. Rovněž *Analýza odměňování žen a mužů ve školství* (Pavlík, Smetáčková 2006) ukázala, že v platech mužů a žen ve školství se objevují podstatné rozdíly.

Jak vzniká rozdíl v průměrném platu učitelek a učitelů? Příčin je několik. Na úrovni nárokové složky platu se na rozdíl v průměrné mzdě podílí skutečnost, že **muži v oblasti školství častěji obsazují řídicí funkce**, což jim zvedá průměrnou mzdu oproti ženám. Dále to, že muži působí častěji na **vyšších vzdělávacích stupních**, kde jsou platy mírně vyšší, hraje svou roli. Část rozdílu rovněž může vyplývat z **delší pedagogické praxe mužů** v důsledku mateřských a rodičovských dovolených žen. Uvedené příčiny však nemohou vysvětlit celý rozdíl v průměrných platech.

Analýza odměňování žen a mužů ve školství se zaměřila na způsob **stanovování nenárokové složky platu**, tj. odměny a osobního ohodnocení, kde vzniká prostor pro vytváření rozdílů ve finančním ohodnocení jednotlivých vyučujících. Rozhovory s vedením škol, které byly v rámci zmiňované analýzy realizovány, ukazují, že ředitelé/ky si vytvářejí

pro udělování odměn a osobního ohodnocení různé postupy a odůvodnění. Část z nich je poměrně transparentní (např. určená částka za hodiny odučené navíc), část však hodnotí

Mnoho ředitelů a ředitelky škol zdůvodňuje nerovné odměňování učitelů a učitelky genderově stereotypními představami o jejich a priori rozdílném postavení, schopnostech a potřebách. Souhlasíte s tím, že muži mají mít větší platy, protože jsou živiteli rodin? A co matky samoživitelky?

kvalitu pedagogické práce, kde jen málo ředitelů/ů má jasně formulovaná kritéria pro posuzování. Na řadě škol jde výhradně o dojem, který vedení z daného učitele či učitelky má. Jistě není těžké si představit, že je takto vytvářen prostor pro uplatnění individuálních sympatií či genderově stereotypních představ apod.

Na mnoha školách bylo dále zmiňovanou analýzou potvrzeno, že učitelům-mužům může být v odměnách či osobním ohodnocení přidělována větší finanční částka jako **motivace pro setrvání v pedagogickém sboru** na dané škole. Často navíc se zdůvodněním, že muž je přece **živitel rodiny**.

Více peněz mužům?

Jednou z oblastí, v níž může vedení školy pracovat s přidělováním finančního ohodnocení, jsou tzv. pravidelné přesčasy. *Analýza odměňování žen a mužů ve školství* zjistila, že někteří ředitelé/ky přímo uvádějí genderově stereotypní zdůvodnění pro přidělování více přesčasů učitelům-mužům: *Samozřejmě tu přesčasovou práci jsme se snažili dát především mužům... Jednak ty povinnosti mateřské, které ženy mají ..., ti muži nejsou svazováni. A je to jedna z cest, jak ten chlap si mohl nějaké peníze přivydělat. Větší šanci [si přivydělat] mají proto, že všichni mají rodinu...si myslím, že by muž měl nějaký výdělek do rodiny přinést...*

DŮSLEDKY STÁVAJÍCÍHO SLOŽENÍ UČITELSKÝCH SBORŮ

Všechny výše zmíněné okolnosti genderové diferenciacie pedagogických sborů mají jednoznačný dopad jak na pedagogický sbor samotný, tak na studující, a také na veřejnost. Na většině základních škol a části středních škol se učitelky a učitelé musí na každodenní bázi vyrovnávat s nerovnovážným složením kolektivu a jistou unifikací prostředí. To může přinášet řadu výhod i nevýhod a záleží na individuálních charakteristikách daného učitele či učitelky, do jaké míry mu/jí tento stav vyhovuje či nevyhovuje.

Nevyváženost ženského a mužského elementu v pracovním prostředí může nicméně vést k určitému vyčerpání a rutinnímu přístupu k povolání, komunikačním nesouladům či pracovním rozporům. A to zvláště tehdy, pokud se genderové otázky života v pedagogickém sboru netematizují. Gender ovlivňuje vzájemná očekávání a interakce mezi učitelkami a učiteli. S ženami-učitelkami je často zacházeno pod dojmem stereotypů s jistým despektem. Učitelé-muži mohou být vnímáni jako trochu jiní, zvláštní muži, když se pustili do tohoto „ženského“ povolání. Pokud pak neprojevují zájem o vedoucí funkce, jsou vnímáni často ještě problematičtěji. **Doporučujeme proto vedení škol, aby o genderových aspektech vztahů a komunikace mezi vyučujícími se svým učitelským sborem hovořilo.**

Z hlediska působení na žáky a žákyně je zřejmé, že jsou dlouhodobě vystavováni silně feminizovanému vlivu, a to navíc v důležitém období svého života, kdy dochází k utváření genderových představ. (např. Lindsey 1997) Přítomnost mužů a zvýšení heterogenity ve výchovných postupech by byly velmi prospěšné. Protože výchova a vzdělávání ve školách (a zčásti i v rodinách) probíhá bez účasti mužů, **chybí studujícím reálné maskulinní vzory**. To pak vede k tomu, že se zhlíží v heroických představách, které zároveň získávají nádech něčeho neznámého, záhadného. To se může spolupodílet na utváření apriorního respektu vůči učitelům-mužům. **Dělení na muže a ženy je tak společensky významné.**

Posledním významným dopadem, který je zde třeba zmínit, je utváření vzoru **učitelství jako ženského povolání**. Trh práce je v tomto směru jednoznačně segregován. Učitelská pracovní místa jsou považována za vhodná pro ženy, avšak ředitelské pozice jsou vnímány jako vhodné pro muže. Ženy se tak mohou pohybovat na trhu práce pouze v horizontální rovině – mohou měnit například školy, kde působí. Muži mají možnost vertikálního pohybu v rámci sociální struktury a mohou získávat i ve školství, které je málo stratifikované, vyšší pracovní pozice. V případě učitelek-žen tak mohou narůstat faktory snižující pracovní spokojenost, a dokonce až vyvolávající syndrom vyhoření. Ten však mnohdy nevede k odchodu z povolání, neboť to se může ženám z řady dalších důvodů stále jevit vhodné, ovšem klesá jejich výkonnost a profesionalita, což negativně dopadá ponejvíce na žáky a žákyně.

Součástí kvalitního řízení škol je péče o pracovní spokojenost učitelů a učitelek. Ta se utváří individuálně, u každého z jiných zdrojů, které by vedení školy mělo znát a rozvíjet. Pro řadu lidí – mužů i žen – je klíčový kariérní růst. Ten nemusí mít podobu stoupání v hierarchii školy, ale například plnění „plánu osobních výzev“.

KAPITOLA 7: GENDEROVĚ ROVNÁ ŠKOLA, GENDEROVĚ CITLIVÁ VÝUKA

Mgr. Irena Smetáčková

Předcházející kapitoly ukázaly, jak hluboce jsou genderové stereotypy zakořeněny v životě školy a na kolika různých, vzájemně se prolínajících úrovních na nás působí. Ve většině situací, kterých se účastníme, je gender podstatným organizujícím principem. To ovšem neznamená, že je principem jediným a že působí v každé situaci stejnou silou. Někdy je třídění lidí, věcí, aktivit či charakteristik na ženské a mužské klíčové, v jiných momentech však toto třídění ustupuje do pozadí a hlavním třídícím znakem se může stát věk, sociální vrstva, etnický původ, fyzické postižení aj.

Z toho vyplývá, že genderová perspektiva není všudypřítomná a vševysvětlující – zveličovat význam genderu na úkor ostatních kategorií, které organizují sociální život kolem nás, by byla chyba. Přesto však platí, že je vždy lepší o genderovém rozměru situací, v kterých se nacházíme, uvažovat, než jej a priori přecházet či odmítat.

Může se zdát, že za odstraňování všech typů stereotypů, včetně stereotypů genderových jsou zodpovědní zejména samotné učitelky a učitelé, neboť ti přímo pracují s dětmi, na které znevýhodnění plynoucí ze stereotypů dopadá nejtěživěji. Úlohu jednotlivých vyučujících bychom však neměli přeceňovat, a to zejména proto, že to může svádět k podhodnocení vlivu ostatních aktérů školního života. Těmi jsou na jedné straně samotní žáci/kyně a především jejich rodiče, a na straně druhé vedení škol, jejich zřizovatelé a další instituce v oblasti vzdělávání.

Největší prostor pro změny, které by se relativně rychle a viditelně odrazily v každodenní pedagogické praxi, a tedy zasáhly velké množství vyučujících a studujících, mají ve svých rukou zcela jistě ředitelé a ředitelky škol. Následující tři kapitoly příručky se proto soustředí na to, jak mohou lidé ve vedení škol nahlížet na princip genderové rovnosti a co mohou udělat pro to, aby jej začlenili do života školy, kterou řídí. Stávající kapitola 7 představí, co znamená genderově rovná škola a rovné příležitosti ve vzdělávání. V následující kapitole 8 se pak podíváme na jednu specifickou oblast školního života, a sice výchovné poradenství, které může výrazně pomoci tomu, aby se rovné zacházení s dívkami a chlapci ve školním prostředí etablovalo. Závěrečná kapitola příručky pak nabízí konkrétní náměty a postupy, jak genderově rovnou školu budovat.

CO ZNAMENÁ GENDEROVÁ ROVNOST VE ŠKOLE?

Celou příručku nás provází idea genderové rovnosti a idea rovných příležitostí pro ženy a muže. Obě představují klíčové hodnoty evropské kultury a demokracie. Přesto však existuje stále mnoho nerovností, které vyplývají z tradičního genderového uspořádání naší společnosti a které je potřeba odstraňovat. Efektivní je, pokud to děláme prostřednictvím školství, jež má vedle rodiny a médií zásadní vliv na utváření osobností a životních přesvědčení nejmladší generace.

Jestliže se snažíme oslabit stereotypy a zabránit znevýhodnění některých skupin dětí, orientujeme se podle současného stavu, který se nám zdá nedokonalý. Vyjdeme z negativních stránek reality kolem nás a usilujeme o jejich nápravu. Na tomto cíli se jistě shodne řada lidí. Méně jasná shoda však panuje v otázce, jak by měl vypadat výsledný stav. Měli bychom mít představu nejen, od čeho jdeme, ale také k čemu směřujeme. Vytvořit si vizi, byť jen naší osobní, je pro smysluplnost a návaznost našich kroků podstatné.

Proto si nyní pro inspiraci popíšeme, jaká existují **pojetí genderové rovnosti ve školství**. Vyčlenit můžeme minimálně dvě krajní pojetí rovnosti, k nimž směřují různé aktivity.

První se vztahuje k **rovnosti v šancích**. Předpoklad je, že dívky a chlapci mají pracovat se stejnými materiály, mají řešit stejné úkoly a mají být posuzováni podle stejných kritérií.

Tím jsou zajištěny jejich rovné příležitosti. Vůči tomuto pojetí rovnosti však existují výhrady. V důsledku odlišné genderové socializace, kterou většina dívek a chlapců od útlého dětství prochází, totiž nestojí na shodné startovní čáře. Pokud jsou například chlapci od mala vedeni k hrám se stavebnicemi a dopravními prostředky, pravděpodobně jim bude v porovnání s dívkami bližší fyzika či matematika, které staví na schopnostech rozvíjených těmito hrami a často využívají příklady z těchto oblastí. Následně pak mohou stejné školní materiály, úkoly a hodnotící kritéria v některých oblastech znevýhodňovat dívky, v jiných naopak chlapce.

Některé odborné týmy proto navrhují usilovat spíše o **rovnost ve výsledcích**. Cílem je, aby dívky a chlapci dosahovali v průměru shodných či obdobných vzdělávacích výsledků, tj. aby nedocházelo k systematickému znevýhodňování jedné skupiny. Vzhledem k rozdílné genderové socializaci, kterou dívky a chlapci procházejí před vstupem do školy a mimo ni, je však možné shodných výsledků dosáhnout pouze prostřednictvím specifického zacházení. V tomto pojetí rovnosti tak mají být pro dívky a pro chlapce připravovány odlišné materiály a úkoly, které zohledňují jejich jiné životní zkušenosti a oblasti, k nimž jsou výchovou vedeni. Například ve fyzice by se chlapci mohli učit fenomén proudění na tryskových letadlech, ale dívky na vlání záclon nad topením. To oběma skupinám dovolí, aby učivu porozuměly a následně tedy dosáhly obdobných výsledků. V tomto přístupu je ovšem na první pohled patrné nebezpečí, že rozdíly mezi dívkami a chlapci se budou prohlubovat, nikoliv odstraňovat.

Oba popsané přístupy je proto vhodné kombinovat, čímž se snadněji dosáhne skutečné rovnosti žen a mužů ve vzdělávání. Tu bychom měli chápat jako rozšiřování prostoru pro uplatnění každého člověka na základě jeho či jejích reálných schopností. Důležité je **umožnit každému chlapci a každé dívce, aby rozvíjeli své osobní dispozice a zájmy bez ohledu na genderové představy panující v dané společnosti**. Ovšem v situaci, kdy většina společnosti vyznává genderové stereotypy a většina dětí prochází genderově odlišnou výchovou, je nutné uvažovat o případných rozdílech mezi většinou dívek a chlapců a citlivě hledat vzdělávací nástroje, které osloví jak chlapce, tak dívky.

V učebnicích by například měla být využívána celá šířka učiva, výkladových a procvičovacích příkladů, které míří do oblastí tradičně spojovaných s ženami i s muži. Každé jednotlivé dítě si pak z nich vybere právě takový, který odpovídá jeho/její životní zkušenosti, jež může být genderově tradiční i genderově netradiční. Stejně tak vyučující by měli k dětem přistupovat maximálně otevřeně, vybízet je k různorodým aktivitám a oceňovat na nich mnoho charakteristik a výkonů tak, aby nedocházelo k fixaci představ maskulinity a femininity, a tedy aby si každé dítě mohlo najít v přístupu učitele/ky to, co mu/jí pomůže uvědomit si vlastní hodnotu. Při dlouhodobé realizaci tohoto přístupu následně dojde k **rozostření genderových hranic školní socializace** a v další fázi to přinese možnost zcela shodného (a v této shodnosti již i rovného) zacházení s dívkami a chlapci. (Magno 2003, Smetáčková 2006, 2007)



PROČ USILOVAT O GENDEROVĚ ROVNOU ŠKOLU?

Existuje mnoho důvodů, proč by měli ředitelky a ředitelé škol akceptovat myšlenku genderové rovnosti a rovných příležitostí a přijímat opatření na jejich podporu. Připomeňme si nejdůležitější z nich:

- Podpora genderové rovnosti a rovných příležitostí dívek a chlapců zvyšuje **pozitivní pedagogické klima školy**. Příznivé klima pak vede k vyšší spokojenosti jak na straně studujících, tak na straně vyučujících. V důsledku toho roste kvalita studijních i profesních výkonů.
- Výuka v duchu rovných příležitostí podporuje dívky i chlapce v **plném rozvíjení jejich schopností** bez ohledu na to, zda se jedná o genderově obvyklou či neobvyklou oblast. Tím se zvyšuje počet studujících (dívek a chlapců), kteří dosahují výjimečně kvalitních studijních výsledků.
- Zahrnutí genderové rovnosti do školního vzdělávacího programu a její převedení do každodenní výuky zlepšuje postavení školy mezi ostatními školami, neboť dosud se jen

malý počet škol profiluje v této oblasti. Daná škola tak může získat **výhodu před ostatními školami**, protože se věnuje zajímavé oblasti, dosahuje lepších studijních výsledků u dívek i chlapců a vykazuje genderově otevřenou a příjemnou atmosféru. Taková škola se jistě stane v očích veřejnosti a konkrétně rodičů přitažlivou.

- Zahrnutím genderové rovnosti a rovných příležitostí do chodu školy je respektována **povinnost škol**, kterou jim ukládá školský zákon, Ústava ČR, aktuální politika Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které považuje rovné příležitosti za jednu ze svých priorit, a mezinárodní smlouvy, jimiž se Česká republika zavázala prosazovat rovné příležitosti v celé společnosti, včetně školství.

CHARAKTERISTIKY GENDEROVĚ ROVNÉ ŠKOLY

V předcházejícím textu jsme vymezili, co znamená genderově rovná škola. V nejširším slova smyslu je to taková škola, kde se dívkám a chlapcům, ženám a mužům dostává stejných příležitostí rozvíjet své osobní schopnosti a zájmy bez omezení, které by plynulo z představy, že některé oblasti nejsou pro dívky/ženy a chlapce/muže vhodné či že v nich a priori selhávají. Ačkoliv můžeme s touto myšlenkou vřele souhlasit, jeví se nám možná obtížné představit si, jak ji promítnout do běžných oblastí a úkonů, které tvoří školní život. Proto zde nabízíme obsáhlý výčet dílčích charakteristik, které by měla genderově rovná škola splňovat. Čím více z nich platí pro konkrétní školu, kterou posuzujeme, tím spíše ji můžeme označit za genderově rovnou a citlivou.

- **Vedení školy a vyučující vědí a hovoří o existenci genderových stereotypů.**
Pokud vedení školy přijme ideu genderové rovnosti za svou, mělo by podporovat ostatní vyučující, aby se s ní rovněž ztotožnili. Takový pedagogický sbor pak je vnímavý a otevřený k situacím, v jejichž základu mohou být genderové stereotypy. Pokud si uvědomujeme existenci stereotypů a nezlehčujeme jejich projevy a dopady, učinili jsme první a zásadní krok k jejich odstranění. Jsme pak totiž schopni přemýšlet o tom, jak nás stereotypy ovlivňují, a tím snižovat jejich úlohu v našich životech, namísto toho, abychom uvažovali a jednali „prostřednictvím těchto stereotypů“.
- **Myšlenka genderové rovnosti je zakotvena v dokumentech školy a ve všech materiálech, kterými se škola prezentuje.**
Školní vzdělávací program, školní řád, třídní charty, ale také nástěnky, letáky o škole či webové stránky atd. zahrnují genderovou perspektivu a explicitně i ideu genderové rovnosti. Na úrovni jazyka materiály nepoužívají výhradně generické maskulinum, nýbrž zahrnují označení v obou jazykových rodech či označení neutrální (žáci a žákyně, žáci/kyně, žactvo atd.). Při tvorbě materiálů se uplatňuje tzv. genderový mainstreaming, což znamená, že všechna rozhodnutí jsou zvažována z hlediska svých dopadů na ženy a muže a jejich postavení.
- **Chlapcům a dívkám, mužům a ženám je věnována shodná míra prostoru, financí a času.**
Nerovné podmínky mají často podobu nerovnoměrného rozdělování různých prostředků, kterými vedení školy, respektive jednotliví vyučující disponují. Na genderově rovné škole se věnují stejné zdroje a prostředky chlapcům i dívkám a otázkám, které jsou s nimi spojeny či stereotypně spojovány. Například v tělocvičnách a na hřištích je stejný prostor a čas vyhrazen sportům, které obvykle vykonávají chlapci, nebo v rozpočtu školy se alokují stejné finance pro aktivity a vybavení využívané zejména dívkami či chlapci.
- **Vyučující věnují shodnou míru pozornosti chlapcům a dívkám.**
Vyučující si uvědomují, že obvyklou tendencí, která plyne z genderového uspořádání naší společnosti, je upřednostňovat v komunikaci chlapce před dívkami a témata viděná jako chlapecká před tématy „dívčími“. Protože si jsou toho vědomi, snaží se různými postupy kontrolovat vlastní jednání tak, aby neznevýhodňovali chlapce ani dívky. To ovšem neznamená, že v každé situaci je nutné přesně polovinu času a pozornosti věnovat chlapcům a dívkám, nýbrž reflektovat genderový rozměr jednotlivých momentů. Je v pořádku, pokud se rozhodneme například komunikovat v určité situaci přednostně s částí chlapců ve třídě – musíme si však být vědomi toho, proč tak činíme a jaké to může mít dopady na dívky a ostatní chlapce. Genderově korektní komunikace zahrnuje rovněž

nestereotypní používání jazyka – tj. studující nejsou osloveni v generickém maskulinu či femininu a nejsou vůči nim používány žádné genderově motivované nářezky.

- **Vedení školy podporuje genderovou rovnost v pedagogickém sboru a zachází spravedlivě s jednotlivými učitelkami a učiteli.**

Aby se podařilo ideu rovných příležitostí žen a mužů prolnout s každodenním životem školy, je důležité přistupovat rovně k učitelům a učitelkám, kteří pak snadněji rovné zacházení přenášejí do tříd. Na genderově rovné škole je zacházeno s učiteli a učitelkami rovně z hlediska jejich povinností, práv, kariérního postupu a finančního ohodnocení. V učitelském sboru se neprojevuje efekt skleněného stropu, ani efekt skleněného výtahu. Aktivita učitelů a učitelky jsou distribuovány rovnoměrně, automaticky se nepředpokládá, že muži či ženy budou vykonávat některé z nich, a za realizované aktivity jsou muži i ženy rovně odměňováni.

- **Učitelky a učitelé systematicky budují svojí genderovou citlivost.**

Vedení školy podporuje atmosféru, v níž mají jednotliví vyučující možnost otevřeně hovořit o případných nerovnostech, které vnímají, a to jak v přístupu k sobě samotným, tak ke svým kolegům/yním, žákům/yním či rodičům. Konkrétní pomocí je například pravidelné zahrnování krátké reflexe stavu rovných příležitostí na škole do schůzek s pedagogickým sborem či zřízení schránky pro náměty v této oblasti. Rozpoznání nerovností však závisí na tom, zda máme povědomí o genderové problematice, bez níž jen stěží můžeme vnímat projevy genderových stereotypů, neboť bez toho se nám jeví přirozené a samozřejmé. Na genderově otevřené škole jsou proto vyučující podporováni v účasti na seminářích k genderovým otázkám a ve studiu odborné literatury.

- **Učebnice a učební pomůcky jsou vybírány a připravovány tak, aby neobsahovaly genderové stereotypy.**

Při koupi učebnic a pomůcek je zvažováno, zda podporují genderovou rovnost a rovné příležitosti žen a mužů. Takové materiály jsou psány genderově citlivým jazykem (neobsahují generická maskulina a feminina ani žádné stereotypní nářezky), ukazují ženy a muže v různých životních oblastech, nikoliv pouze stereotypně spojené s domácností či se zaměstnáním, používají pluralitu výkladových a procvičovacích příkladů z různých oblastí atd.

- **Třídní a školní samospráva má nastavená pravidla pro genderově rovné zastoupení.**

Vedení školy podporuje, aby při sestavování třídních a školních samospráv byli v podobné míře zastoupeni chlapci a dívky či aby volby do samospráv probíhaly tak, že si sami studující uvědomují jejich genderový rozměr. Samosprávy mohou být uspořádány na principu kvót či rotace.

- **Ve škole funguje mechanismus pro prevenci, zjišťování a řešení případů sexuálního a genderově motivovaného obtěžování.**

Vedení školy si uvědomuje rizika související se sexuálním a genderově motivovaným obtěžováním ve vztazích mezi vyučujícími a studujícími a mezi studujícími navzájem, které vede k negativnímu klimatu a tím i ke snižování spokojenosti žáků/yní a zhoršování jejich studijních výsledků. Toto téma je se studujícími preventivně probíráno, aby dokázali projevy obtěžování rozpoznat a ohlásit. Pro případ, že se obtěžování na škole vyskytne, je připraven postup jeho řešení, který je citlivý, avšak důsledný jak vůči studujícím, tak i vyučujícím.

- **Škola dbá na respekt a aktivní přítomnost témat, která souvisejí s homosexualitou.**

Školní vzdělávací program, učební materiály, obsah a průběh výuky, nástěnky a webové stránky atd. – ve všech těchto oblastech by měla být zahrnuta témata, která souvisejí s genderově netradičními životními styly a s životem lidí s menšinovými citovými a sexuálními orientacemi. Postoje školy by neměly být výhradně heteronormativní, tj. neměly by považovat heterosexuální za jedinou možnou danost. Vyučující se účastní seminářů, které jim umožní překonat obavy z komunikace o těchto tématech, jež mnozí z nich pociťují.



Atmosféra na genderově rovné škole je přívětivá vůči studentkám/ům s menšinovými citovými a sexuálními orientacemi.

- **Myšlenka genderové rovnosti je zahrnuta do spolupráce s rodiči.**

Genderová rovnost je součástí života školy natolik, že vstupuje i do komunikace s rodiči, s veřejností či se zřizovateli. Při jednání je používán genderově citlivý jazyk, jsou tematizovány genderové otázky vztahu mezi školou a rodinou či dalšími institucemi (například proč ve vyhrocených situacích přichází do školy otec, zatímco vždy se školou komunikovala matka). Rodiče mohou být rovněž zahrnuti do výuky v rámci diskusí, zvláště v oblasti genderově netradičních povolání či rodinného uspořádání.

POLITIKA ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Ačkoliv v rukou ředitelů a ředitelů škol spočívají velké možnosti pro prosazování genderové rovnosti, je důležité zmínit i širší společenský kontext. Tímto kontextem máme na mysli politiku rovných příležitostí žen a mužů, kterou realizuje vláda ČR, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a krajské úřady. **Podoba politiky rovných příležitostí může snažení jednotlivých škol podporovat, nebo naopak limitovat.** Je proto dobré o politice rovných příležitostí, jejích cílech a mechanismech uvažovat. Uvědomíme-li si, v čem jsou její silná místa, snadněji dokážeme využít možnosti, které skýtá pro naše vlastní snažení. A zároveň, pokud zjistíme, kde jsou její slabá místa, můžeme na to zodpovědné instituce upozornit a tím usilovat o její změnu.

Povědomí o politice rovných příležitostí je možné využít například v žádostech o granty.

V České republice má politika rovných příležitostí žen a mužů poměrně krátkou historii. A to i přesto, že již první československý prezident T. G. Masaryk byl v genderových otázkách velmi osvícený a aktivně podporoval rovné příležitosti žen a mužů. Institucionálně zakotvenou a demokraticky orientovanou se však stala politika rovných příležitostí až v 90. letech 20. století. Od té doby se postupně prosazovala a **se vstupem do Evropské unie se stala jednou z klíčových politických agend.** Idea genderové rovnosti je totiž v západních zemích tradičně považována za jeden z hlavních principů demokracie. Proto se jí již od 70. let 20. století věnuje značná pozornost.

2007 - Evropský rok rovných příležitostí pro všechny

Rok 2007 byl vyhlášen Evropským rokem rovných příležitostí pro všechny. Česká republika jako členka Evropské unie se k tomuto roku připojila. Cílem roku rovných příležitostí je připomenout, že navzdory demokratickému uspořádání existují v našich společnostech některé skupiny lidí, kteří jsou kvůli své odlišnosti znevýhodněni. Těmito skupinám se v průběhu roku věnují specifické výzkumy, projekty a mediální pozornost. Přínosem roku rovných příležitostí je tak snížení diskriminace z důvodu pohlaví, rasového či etnického původu, náboženství či víry, zdravotního postižení, věku či sexuální orientace. Výčet důvodů diskriminace je převzat z oficiálních materiálů k roku rovných příležitostí. Všimněme si prosím, že diskriminace z důvodu pohlaví je zmíněna na prvním místě.

Vládní politika rovných příležitostí žen a mužů

Na úrovni vládní politiky začaly být rovné příležitosti žen a mužů systematicky řešeny ve druhé polovině 90. let 20. století, a to zejména v souvislosti s přípravou vstupu do Evropské unie. Vláda přijala rovné příležitosti žen a mužů jako jednu ze svých priorit a učinila několik opatření pro institucionalizaci této problematiky.

Jedním bylo zřízení Rady vlády pro rovné příležitosti žen a mužů, která je poradním orgánem a zahrnuje experty/ky ze státního i nevládního sektoru. Dalším krokem bylo ustanovení Ministerstva práce a sociálních věcí garantem politiky rovných příležitostí s působností napříč

všemi resorty. Na MPSV tak vzniklo oddělení, které specificky řešilo otázky rovných příležitostí a zvláště v přípravném období na vstup do EU sehrálo zásadní roli.

Od roku 1998 vláda ČR každoročně připravuje a schvaluje **dokument Priority a postupy vlády při prosazování rovných příležitostí pro ženy a muže**. Ten představuje výčet kroků vedoucích k rovným příležitostem žen a mužů, plánovaných pro následující kalendářní rok. Zodpovědnost za některé z nich má celá vláda, za jiné jednotliví ministři/ryně. Příkladem úkolu, který pro rok 2007 vláda požaduje po ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, je: *3.3. Podněcovat individuální schopnosti a zájmy jak dívek a žen, tak chlapců a mužů o přípravu pro povolání v těch oborech, která jsou z hlediska pohlaví považována za netypická*. Jaká má být konkrétní podoba aktivit a jakých výsledků má být dosaženo, není ve většině bodů stanoveno, což snižuje možnost kontroly.

Informace o politice rovných příležitostí v ČR naleznete na stránkách www.mpsv.cz.

K vládnímu dokumentu na konci každého kalendářního roku vzniká **Souhrnná zpráva o plnění** Priorit a postupů vlády při prosazování rovných příležitostí pro ženy a muže. Ta obsahuje zhodnocení realizace jednotlivých plánovaných úkolů. Ovšem vzhledem k tomu, že úkoly jsou většinou formulovány velmi vágně, a navíc jejich hodnocení provádí stejní lidé, kteří si úkoly zadávají, je výpovědní hodnota této zprávy omezená.

Zástupci/kyně nevládního sektoru proto připravují tzv. **Stínové zprávy** v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů, které jsou alternativním zhodnocením aktivit státních i neziskových institucí. Jedna z kapitol Stínových zpráv se již tradičně věnuje resortu MŠMT.

Stínové zprávy jsou k dispozici na webových stránkách projektu Prolomit vlny www.proequality.cz.

Politika rovných příležitostí žen a mužů na MŠMT

V rámci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je základním dokumentem, který vytyčuje směr politiky rovných příležitostí, stejně jako na úrovni vlády, materiál **Priority a postupy MŠMT při prosazování rovnosti žen a mužů**. Tento dokument připravuje koordinátor/ka pro rovné příležitosti žen a mužů ve spolupráci s pracovní skupinou pro rovné příležitosti žen a mužů, ovšem schvaluje jej vedení MŠMT. Dokument obsahuje dílčí úkoly pro následující kalendářní rok, které mají směřovat k prohlubování genderové rovnosti ve vzdělávání, vědě a výzkumu. Některé z nich směřují k chodu samotného ministerstva, jiné k mediální prezentaci genderové problematiky, další k obsahu kurikulárních dokumentů a učebnic nebo ke vzdělávání učitelů/ek v genderových otázkách. Nedostatkem dokumentu je spíše vágní, obtížně kontrolovatelné pojetí jednotlivých úkolů a rovněž opomenutí některých podstatných témat, například ošetření sexuálního a genderově motivovaného obtěžování na školách.

Politika rovných příležitostí nabývá ve vztahu ke školám konkrétních obrysů v podobě **Metodického pokynu k prosazování rovnosti žen a mužů**. Ten ministerstvo vydalo v roce 2000 a obsahuje základní principy genderově rovné výuky. Pokyn je však pro potřeby škol příliš obecný, a proto se již několik let usiluje o jeho aktualizaci. Ta však do roku 2007 nenastala.

Ačkoliv současné aktivity MŠMT nelze považovat za plnohodnotnou politiku rovných příležitostí ve vzdělávání, je nutné ocenit, že alespoň některá opatření byla přijata a myšlenka rovných příležitostí není označována za nerelevantní. Na druhou stranu však platí, že v porovnání se starými členskými zeměmi EU a USA genderová rovnost v českém prostředí existuje spíše v rovině rétoriky než činů. MŠMT vyvíjí pouze minimální kroky směrem k samotným školám a jejich zřizovatelům, které by prakticky a efektivně podpořily samotné rovné zacházení ve výuce. Přitom například v období probíhající kurikulární reformy by bylo na místě vytvořit metodické materiály pomáhající školám začlenit myšlenku rovnosti do školního vzdělávacího programu.

V roce 2007 se začal přístup MŠMT k genderové rovnosti mírně proměňovat. Pedagogická veřejnost by měla sledovat, nakolik jsou tyto změny reálné a zda povedou ke zlepšení stavu rovných příležitostí ve vzdělávání.

KAPITOLA 8: GENDEROVĚ CITLIVÉ VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ

Mgr. Irena Smetáčková

Výchovné poradenství je významným prvkem každé dobře fungující školy. Zvláště v dnešní době, kdy se zdá, že narůstají potíže s učením a s kázní studujících, je kvalitní výchovný poradce či poradkyně pro školu nesmírnou výhodou. Nejde však pouze o osobnost samotné výchovné poradkyně či poradce; důležité je rovněž pojetí výchovného poradenství a podmínky, které jsou pro ně ve škole nastaveny. Na obojím má přitom zásadní podíl vedení školy.

Z hlediska směřování školy k genderové rovnosti je výchovné poradenství důležité proto, že jeho prostřednictvím mohou být studující i vyučující podporováni v přemýšlení o rovných příležitostech a v genderově rovném zacházení. Oblastí, kde mohou výchovní poradci/kyně sehrát tuto úlohu, je celá řada. Nejdůležitějšími z nich jsou vztahy mezi studujícími ve třídách, vztahy mezi studujícími a vyučujícími a volba povolání.

Pokud se lidé ve vedení školy rozhodli, že chtějí školu vést směrem k genderové rovnosti, neměli by zapomínat na výchovné poradenství, které se tak stává „výkladní skříní“ školy. **Je-li výchovné poradenství ve škole provozováno genderově korektně a citlivě, pak se jistě budou tyto principy mnohem snáze prosazovat i do přístupu a výuky jednotlivých vyučujících a do smýšlení samotných dětí.**

Vzhledem k tomu, že projekt Prolomit vlny se vedle ředitelů/ek škol soustřeďuje také na výchovné poradce/kyně, rozhodli jsme se věnovat v této příručce výchovnému poradenství samostatný prostor. V něm představíme, jaký je stav výchovného poradenství na českých základních a středních školách z genderové perspektivy a doporučíme některá opatření, kterými může vedení školy přispět k tomu, aby výchovné poradenství bylo skutečně genderově citlivé a posilovalo směřování školy k genderové rovnosti. Řada informací uvedená v této kapitole se netýká výhradně výchovných poradců/kyň, ale má své využití i ve vztahu k učitelům a učitelkám.

Vycházet přitom budeme mimo jiné z výsledků **šetření výchovného poradenství**, které jsme uskutečnili při přípravě této příručky v roce 2006. Šetření mělo dvě části

Výchovnému poradenství se samostatně věnuje druhá publikace z projektu Prolomit vlny, pracovního programu Vzdělávání, nazvaná *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*.

– v jedné byly prostřednictvím dotazníku zjišťovány názory více než 200 výchovných poradců a poradkyň působících na základních a středních školách, v druhé byly vedeny hloubkové rozhovory s 10 vybranými poradci a poradkyněmi s rozdílným pojetím poradenství. Soubor respondentů/ek odpovídal složení cílové populace, a to jak z hlediska zastoupení žen a mužů, tak z hlediska typu školy.

Obě vzájemně se doplňující části šetření směřovaly k následujícím cílům: 1) zmapovat hlavní činnosti a formy práce výchovných poradkyň a poradců s ohledem na to, zda cílovou skupinou jsou chlapci, dívky či skupiny smíšené; 2) zmapovat převládající přístupy a konkrétní aktivity v kariérovém poradenství, identifikovat shody a rozdíly při podpoře volby povolání vůči chlapcům a vůči dívkám; 3) identifikovat charakteristiky vnímané výchovnými poradci a poradkyněmi jako předpoklady pro úspěšný výkon funkce a zasadit je do genderového kontextu; 4) zjistit obsahy genderových představ výchovných poradkyň a poradců, tj. které charakteristiky a která povolání spojují s ženami a s muži. Podrobná zpráva z dotazníkového šetření a z rozhovorů je uvedena na webových stránkách projektu Prolomit vlny www.proequality.cz.

VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ Z GENDEROVÉ PERSPEKTIVY

Agenda výchovného poradenství je velmi široká. Při nízké časové dotaci to mnohdy vede k tomu, že výchovní poradci/kyně nemohou reálně zvládnout všechny určené oblasti. Pozornost tak věnují zejména těm otázkám, která jsou vzhledem k charakteru školy, na níž působí, podle jejich názoru nejpodstatnější, jiné ovšem spíše opomíjejí.

Volba povolání

Dotazníkové šetření realizované v rámci projektu Prolomit vlny zjišťovalo, jak často se výchovní poradci a poradkyně věnují jednotlivým tématům. Podle očekávání a ve shodě s výzkumem Institutu pedagogicko-psychologického poradenství z roku 2002 je nejčastěji probíraným tématem volba další vzdělávací a pracovní dráhy, tj. volba povolání. Logicky je toto téma podstatně častější ve výchovném poradenství na základních školách než na školách středních, neboť ty už jsou ve většině případů přímo svázány s některým povoláním a ke skutečné volbě tam tedy nedochází.

Volba povolání a studia bohužel bývá na řadě škol redukována na technickou pomoc při vyplňování a zaslání přihlášek ke studiu. Podpora při samotném rozhodování se dostává do pozadí. To dokládá také výzkum Genderové aspekty přechodu žáků/yní mezi vzdělávacími stupni (Smetáčková 2005), kde naprostá většina studujících na ZŠ i SŠ uvedla, že **výchovný poradce/kyně je pro ně člověk, který jim může poskytnout informace o dnech otevřených dveří či o brožurkách s popisem škol, avšak nikoliv člověk, na kterého by se obrátili, pokud váhají s rozhodnutím.**

Očima dětí...

Výňatek z rozhovoru s žákyní 9. ročníku ZŠ k výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/yní mezi vzdělávacími stupni.*

Dotaz: „Jaká byla u vás ve škole role výchovné poradkyně při rozhodování kam na střední školu?“

Odpověď: „Ptala se nás, kam bychom chtěli jít. Tak jsme jí to říkali, ale nijak jsme se s ní neradili, jako jestli je to dobrý nebo špatný. Spíš se jí to jen oznamovalo.“

Na druhou stranu řada výchovných poradců/kyň uvádí, že pomoc při rozhodování poskytuje, avšak jen málo dětí ji využívá.

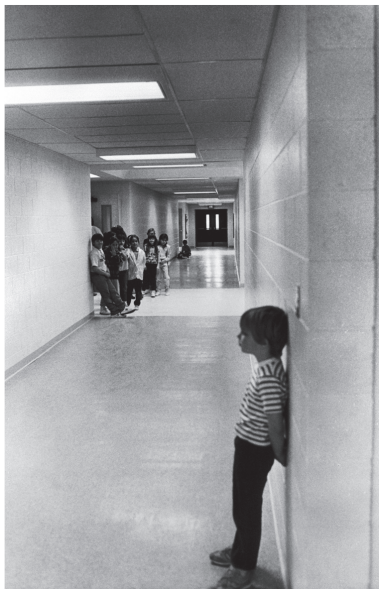
Tento stav souvisí se dvěma okolnostmi, které se vzájemně prolínají – na jedné straně je to velké **časové vytížení výchovných poradců/kyň**, které znemožňuje provázet studující ve větším počtu při jejich úvahách o další životní dráze, a na druhé straně je to **odklad samotného žakovského rozhodování** do posledních měsíců, kdy už je tak málo času, že ani žádná pomoc při procesu dlouhodobého rozhodování již není možná.

Na obě popsané slabosti kariérového poradenství by se mělo zaměřit vedení školy, s jehož přispěním mohou být odstraněny. Vytvoření dostatečného prostoru pro volbu povolání je klíčové, neboť **rychlost rozhodnutí svádí k automatismu a rutině**, které jsou živnou půdou pro jakýkoliv druh stereotypů a předsudků. A nedostatek komunikace při rozhodování může u studujících konzervovat často stereotypní představy jich samých či jejich rodiny, které však mohou být při rozhovoru s výchovným poradcem/kyní narušeny.

Další témata výchovného poradenství

Vedle volby povolání jsou podle dotazníkového šetření dalšími často řešenými tématy ve výchovném poradenství **specifické poruchy učení (SPU) a nekázeň při vyučování, případně problematické vztahy se spolužáky a šikana**. Ostatní otázky, jako jsou vztahy v rodině či vztahy s vyučujícími, jsou poměrně řídké. Situace se samozřejmě liší v případech

základních a středních škol. SPU, nekázeň a šikana jsou častěji řešeny na základních školách. Na středních školách se spíše otevírají problémy se závislostmi a se záškoláctvím.



Názorně můžeme posun mezi základní a střední školou vidět na tématu šikany a agresivity. Na ZŠ ji řeší často 42 % oslovených výchovných poradců/kyň, ovšem jen 23 % na SŠ. Jedním z důvodů může být, že na středních školách klesá citlivost vůči tomuto fenoménu, a to zvláště v případě chlapeckých kolektivů, kde se náznaky šikany snadněji přehlíží s ohledem na věková i genderová specifika.

Postupy ve výchovném poradenství

Úspěšnost výchovného poradenství závisí mimo jiné na používaných metodách a formách práce. Je samozřejmé, že při řešení každé z výše popsaných oblastí jsou některé postupy vhodnější než jiné. Obvykle však výchovní poradci/kyně neuvažují o tom, jaké jsou výhody a nevýhody jednotlivých způsobů práce z genderového hlediska – to znamená zejména z hlediska zapojení chlapců a dívek.

Obecně platí, že angažovanost dívek a chlapců se pod tlakem genderových očekávání odlišuje. Především v dospívání roste u dívek tendence k pasivitě. Ta je patrná zvláště **ve smíšených kolektivech, kde jsou dívky méně otevřené a aktivní než v genderově homogenních skupinách**. Důvodem jsou genderově tradiční představy o tom, že chlapcům se jeví atraktivní dívčí submisivita, a to zejména v intelektuální a tělesné oblasti, kde je iniciativa stereotypně přisuzována mužům. Této představě se dívky podle řady výzkumů podřizují a v dospívání například začínají hovořit tišším hlasem a méně často si berou slovo (Gilligan 2000, Horgan 1995). **U chlapců vede pobyt ve smíšeném kolektivu k částečné redukci agresivního chování a většímu respektu vůči pravidlům než v kolektivu výhradně chlapeckém.**

Ani jeden z popsaných trendů se netýká všech dívek a všech chlapců. Jistě si vybavíme mnoho konkrétních dětí, které se mu vymykají – tiché chlapce a velmi hlasité, sebevědomé dívky. To však neznamená, že tento trend obecně, v průměru neexistuje a že většina dívek a chlapců se s tradičními genderovými nároky nemusí vyrovnávat.

Na webových stránkách projektu Prolomit vlny www.proequality.cz je zveřejněn rozbor některých aspektů výchovného poradenství zpracovaný poradenskou psycholožkou Mgr. Lenkou Novotnou a podrobné výsledky šetření výchovného poradenství z genderového hlediska.

Uvedené tendence k pasivitě dívek a větší poslušnosti chlapců by výchovní poradci/kyně, ale rovněž učitelé/ky měli zvažovat při volbě metod a forem práce. Hlavním důvodem přitom je, že čím aktivněji se studující do úkolů zapojí, tím větší efekt pro ně budou mít. Zvláště pokud chceme narušit genderové stereotypy v hlavách dívek a chlapců, musíme klást velký důraz na to, aby byli v aktivitách osobně zaangažováni.

Ze šetření v projektu Prolomit vlny vyplynulo, že výchovní poradci a poradkyně používají **při práci se studujícími** poměrně **omezenou škálu postupů**. Nejčastěji provádí individuální rozhovor, případně skupinový rozhovor/diskusi. Využívání sociálních a herních aktivit, individuálních aktivit s materiály (např. test či dialogická publikace), přednášky pro skupinu, diskuse s lidmi mimo školu nebo exkurze je poměrně řídké. Přitom však tyto postupy jsou v mnoha případech efektivnější, neboť umožňují studujícím získat hlubší zkušenosti s představovaným tématem. Navíc nevýhodou nejčastěji používaných metod, tj. individuálního či skupinového rozhovoru, je poměrně silný vliv tzv. chyb v sociálním vnímání a poznávání, které mohou v kombinaci s genderovými stereotypy přinést značné znevýhodnění konkrétních dívek a chlapců.

Důvodem pro to, že výchovní poradci/kyně málo používají jiné metody než rozhovor, je

zejména jejich značná časová vytíženost a nízká flexibilita v rámci vyučování. Obojí je řešitelné opatřeními ze strany vedení školy, jak si ukážeme dále.

PŘEDSTAVY O DÍVKÁCH A CHLAPCÍCH

Ačkoliv většina vyučujících i dalších lidí působících ve školství tvrdí, že není ovlivněna genderovými stereotypy a ke všem lidem, ženám i mužům, přistupuje jako k individualitám, není to tak docela pravda. Často se za tímto korektním přístupem skrývá přesvědčení o univerzálních rozdílech mezi ženami a muži.

Dobře to ilustruje rozhovor s výchovným poradcem ze základní školy, který mimo jiné řekl: *Podle mého názoru se zájmy nebo výběr střední školy nějak výrazně nevětví na chlapecké a dívčí.* A o pár minut dále uvedl: *Kluci volí obory jako kuchař-číšník, automechanik, zámečnick, a holky volí obory jako kadeřnice, kosmetička, zahradnice, kuchařka.* Tento rozpor (na jedné straně odmítání členění dětí na dívky a chlapce, na druhé straně potvrzování tohoto členění) je docela logickým důsledkem genderového řádu naší společnosti, který se do nás vepisuje.

V dotazníkovém šetření v projektu Prolomit vlny byla zahrnuta položka, jejímž účelem bylo odhalit, zda výchovní poradci a poradkyně očekávají od studujících určité charakteristiky na základě jejich pohlaví. Při sestavování seznamu posuzovaných charakteristik se vycházelo z výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/yní mezi vzdělávacími stupni*, v němž obdobná položka byla rovněž zahrnuta. Vlastnosti, které se v daném výzkumu ukázaly jako významně femininní, maskulinní či neutrální z hlediska studujících na konci základních a středních škol, byly nyní předloženy výchovným poradcům/kyním. Hodnocení vlastností se poměrně shodovalo. Následující tabulka uvádí odpovědi výchovných poradců a poradkyní.



Genderové stereotypy se stávají součástí našeho pohledu na svět. Pokud se jim chceme bránit, musíme o to aktivně usilovat neustálou sebereflexí. Konkrétní náměty jsou uvedeny zejména v kapitole 9.

Přiřazení vlastností	spíše ženy	stejně	spíše muži
Péče, starostlivost	91 %	8 %	1 %
Emocionalita, citlivost	87 %	13 %	0 %
Pečlivost	82 %	17 %	1 %
Empatie	82 %	17 %	1 %
Přizpůsobivost	64 %	33 %	3 %
Inteligence	1 %	96 %	3 %
Přemýšlivost	3 %	80 %	17 %
Sebevědomí	2 %	68 %	30 %
Povrchnost	3 %	63 %	34 %
Objektivita, nezaujatost	1 %	61 %	38 %
Soutěživost	5 %	47 %	48 %
Zaměření na pracovní úspěchy	4 %	47 %	49 %
Agresivní chování	0 %	20 %	80 %

Jako typicky ženské vlastnosti výchovní poradci/kyně označují starostlivost, emocionalitu, pečlivost, empatii a přizpůsobivost, naopak za vlastnost jednoznačně bližší mužům považují agresivitu. Přiřazení charakteristik ženám a mužům je důležité z hlediska hodnocení konkrétních osob – dívek či chlapců. Jejich chování totiž nahlížíme

optikou adekvátnosti vůči původním očekáváním. Pokud je od dívek očekáváno, že budou starostlivé, pak chování, které interpretujeme jako nestarostlivé, vnímáme jako vybočující z normy a získává negativnější hodnocení. Na základě toho pak volíme své vlastní jednání vůči studujícím, které může být buď podporující, nebo naopak inhibující až znevažující.

Zkuste zadat seznam charakteristik učitelům a učitelkám ve vaší škole. Považují některé charakteristiky za spíše ženské a jiné spíše mužské? Proč? Výsledky porovnejte s dotazníkovým šetřením a diskutujte o nich.

Ve stejném dotazníku byli výchovné poradkyně a poradci požádáni, aby v otevřené položce uvedli, zda **některá povolání považují za vhodná spíše pro muže, spíše pro ženy, či za stejně vhodná pro ženy i pro muže**. Většina respondentů/ek vypsala příklady povolání v těchto kategoriích, pouze zcela zanedbatelná část odpovědí uváděla, že žádná a priori vhodná povolání pro ženy či pro muže neexistují, nýbrž vždy závisí na schopnostech daného člověka. Jak výchovní poradci a poradkyně povolání třídí? Podívejme se na nejfrekventovanější odpovědi.

Za **povolání stejně vhodná pro ženy i pro muže** bylo označeno lékařství, učitelství, ekonomika, administrativní práce, prodávání. Jako **vhodná pro muže** byla označena všechna fyzicky náročná povolání (horník, slévač, zedník atd.) a technické obory (např. strojírenství). Naopak jako **povolání vhodná pro ženy** byla označena kosmetička, zdravotní sestra, učitelka v mateřské škole, sociální práce obecně, uklízečka a další povolání, v kterých se projevuje tendence pečovat o druhé či empatie jako typické ženské vlastnosti.

Na uvedeném třídění je patrný silný vliv genderových stereotypů. Ty mylně předpokládají, že ženy a muži tvoří homogenní skupiny se společnými charakteristikami, které jsou dány biologicky – například že „přirozeností“ žen je hlubší emocionalita a empatie, která je předurčuje k povolání, jež stojí na péči o druhé lidi. Stereotypní třídění se používá zvláště tam, kde se jedná o manuální činnosti. V intelektuálně orientovaných povoláních je vliv stereotypů nižší.

Ze šetření výchovných poradců/kyň tedy vyplynulo, že navzdory zájmu o žáky a žákyně a upřímné snaze jim být nápomocní je mnoho názorů lidí, kteří výchovné poradenství vykonávají, založeno na stereotypch a je genderově necitlivých.

Dívky i chlapci se mění

V rozhovoru s výchovnou poradkyní zaznělo například *Zdá se mi, že děvčata mají chlapské návyky, mužské chování, nejsou to žádné chudinky*. Na tom, že se chování řady dívek v poslední době proměňuje a dívčí a chlapecký styl chování se v mnoha ohledech začíná sbližovat, se shoduje řada učitelů a učitelek. Podobně jako u autorky uvedeného výroku je tento posun hodnocen spíše negativně. Z genderového hlediska je tento trend zajímavý, neboť poukazuje na uvolňování některých genderových představ, což je pozitivní. Zároveň však naznačuje, že stále přetrvává dvojí metr při hodnocení žen a mužů, který je založen na genderových stereotypch. Určité vzorce chování nás u chlapců nepřekvapí, jsou pro nás přijatelné. Pokud je ale pozorujeme u dívek, vzbudí naši pozornost, neboť se jedná o něco neobvyklého či nepatřičného.

JAK MŮŽE VEDENÍ ŠKOLY PODPOŘIT GENDEROVOU KOREKTNOST VÝCHOVNÉHO PORADENSTVÍ?

Vedení školy může udělat řadu kroků, kterými posílí výchovné poradenství na škole a podpoří jeho úlohu při cestě školy směrem k genderové rovnosti. Zde uvádíme hlavní možnosti, které se ředitelům a ředitelkám naskýtají. Vytvořením dobrých podmínek pro výkon výchovného poradenství samozřejmě není zaručeno, že samotný výchovný poradce či poradkyně budou genderově citliví. Bez nich by to ovšem nešlo.

- Podporovat výchovné poradkyně/ce a školní metodiky/čky prevence, aby se vzdělávali v genderové problematice. Uvolňovat je na semináře týkající se genderových otázek.
- Poskytovat výchovným poradcům a poradkyním více času z jejich úvazku na plnění všech úkolů, které spadají do jejich funkce.
- Věnovat více finančních prostředků ze školního rozpočtu na genderově zaměřené aktivity v rámci výchovného poradenství a prevence sociálně-patologických jevů, například na pořádání projektů či využívání pořadů externích agentur.
- Vytvořit vzdělávací obor Volba povolání nebo rozšířit toto učivo ve vzdělávacích oblastech člověk a společnost a svět práce, které vzájemně provázeme. Výuku tohoto oboru či učiva by měli zajišťovat výchovní poradci/kyně nebo by na ní měli spolupracovat.
- Vyzývat výchovné poradkyně/ce k využívání méně obvyklých metod práce se studujícími, například exkurze, diskuse s lidmi z určitých povolání či sociální aktivity. Připomínat jim zahrnování genderové perspektivy do všech používaných postupů.
- Umožňovat občasné změny rozvrhu pro aktivity výchovného poradenství tak, aby měli výchovní poradci/kyně možnost pracovat přímo se třídami.

Inspirací pro práci samotných výchovných poradkyní a poradců může být *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*.

KAPITOLA 9: CESTY K GENDEROVĚ ROVNÉ ŠKOLE

Mgr. Irena Smetáčková

V kapitole 7 jsme popsali základní principy, kterými se řídí školy, jež můžeme nazvat genderově rovnými či genderově citlivými. Jsou to takové školy, které si uvědomují, že v naší společnosti dosud existuje řada genderových stereotypů, které mohou negativně omezovat život konkrétních dívek a chlapců, a snaží se je proto odstranit. Ačkoliv s popsány principy lze souhlasit, může se nám zdát obtížné jich prakticky dosáhnout a zahrnout je do života školy.

V této kapitole proto nabízíme popis některých možností, jak lze postupně, prostřednictvím malých kroků měnit běžnou školu ve školu genderově rovnou a citlivou. U všech aktivit se předpokládá, že iniciovat by je měl ředitel/ka školy či jeho/její zástupce/kyně. Pro lepší orientaci jsme návrhy rozdělili podle cílových skupin, které mají být aktivitami osloveny, tj. škola jako celek, vedení školy, pedagogický sbor, studující a rodiče.

NÁMĚTY PRO ŠKOLU JAKO CELEK

Pokud usilujeme o proměnu celé školy, je dobré začít tím, že zmapujeme její chod z genderového hlediska. Tím zjistíme její silná a slabá místa, která můžeme dále rozvíjet či naopak odstraňovat. Cestou k nápravě je následně zahrnutí genderové problematiky do školního vzdělávacího programu či realizace projektových dnů na toto téma. Jak postupovat ve fázi zjišťování, tak ve fázi nápravy, nyní popíšeme podrobněji, aby bylo možné vytvořit si základní představu o zaměření daných aktivit.

Genderový audit školy

Genderový audit je procesem, jehož prostřednictvím zjišťujeme, jaký je stav genderové rovnosti a rovných příležitostí žen a mužů na dané škole. Audit se zaměřuje na cíle, procesy, mechanismy a výsledky. V každé z těchto oblastí, které jsou ještě podrobněji členěny, se rozebírají existující dokumenty, provádí se rozhovory se zúčastněnými lidmi a pozorují interakce mezi nimi. Získané údaje jsou analyzovány obvyklými postupy, jako je například obsahová analýza.

Výsledkem analýzy je **obrázek školy z genderového hlediska**. Vyzdvíženy jsou oblasti, v nichž škola respektuje a rozvíjí genderovou rovnost a rovné příležitosti, a naopak kriticky jsou zhodnoceny ty oblasti, v kterých dochází k přehlížení genderové perspektivy. Těmto oblastem se následně věnují **doporučení, jak nedostatky odstranit**.

Realizace auditu je **časově náročná** – několik dnů zabere shromažďování dat a dále minimálně dva týdny jejich analýza. Vzhledem k tomu a dále i proto, že realizace auditu vyžaduje určitý odstup od studované školy, je vhodné, aby byl auditorský tým tvořen externí-

Inspiraci mohou poskytnout metodiky pro provádění genderových auditů krajských úřadů a městských úřadů, které vznikly v rámci projektu Prolomit vlny a jsou dostupné na www.proequality.cz.

sty/kami, kteří získávají údaje od vyučujících a studujících, případně je přímo do vytváření auditu zapojují. Výška **honoráře** auditorského týmu pak závisí na velikosti školy a míře zapojení vyučujících. Aby genderový audit splnil svůj účel, doporučujeme obrátit se na organizace, které se skutečně zabývají genderovou problematikou. **Seznam organizací**, které by mohly genderový audit vytvořit nebo poskytnout konzultaci o dalších organizacích, které genderové audity provádějí, je uveden v závěru příručky.

Genderový audit školy by měl být strukturovaný podle úrovní a oblastí školního života. Využijeme zde ověřený postup z metodik genderových auditů krajských a městských úřadů (Pavlík 2007), které audit názorně prezentují ve formě otázek, jež by měly být auditorským týmem položeny v jednotlivých oblastech.

OBLASTI GENDEROVÉHO AUDITU ŠKOLY:

a) koncepce, principy, hodnoty a cíle

- Obsahují školní dokumenty, tj. zejména školní vzdělávací program, explicitně a/nebo implicitně myšlenku genderové rovnosti a rovných příležitostí žen a mužů?
- Usiluje škola pořádáním specifických aktivit zaměřených na výuku, smýšlení studujících a vyučujících, komunikaci mezi nimi atd. o to, aby byla genderově rovná a citlivá?
- Prezентuje se škola na veřejnosti, tj. prostřednictvím webových stránek, informačních brožur, letáků atd. jako genderově rovná a citlivá?
- Jsou přibližně shodné prostředky z rozpočtu školy věnovány na oblasti, v kterých se vyskytují spíše dívky/ženy, a oblasti, v kterých se vyskytují spíše chlapci/muži?
- Jsou rozhodnutí o chodu školy zvažována z genderového hlediska, tj. provádí se genderový mainstreaming?
- Věnuje se škola v dostatečné míře tématům, která souvisejí s menšinovými sexuálními a citovými orientacemi? Vytváří pozitivní atmosféru pro studující těchto orientací?
- Má škola vytvořený postup pro řešení sexuálního a genderově motivovaného obtěžování?

b) obsah, metody a formy výuky

- Je součástí kurikula a reálně předávaného učiva v hodinách genderová perspektiva, tj. hovoří se o existenci genderového uspořádání společnosti a jeho dopadech na životy jednotlivých žen a mužů?
- Usiluje výuka prostřednictvím specifických aktivit (např. hrané diskuse, zařazování pozorování genderových dynamik do skupinové práce či rozbor textů k genderové problematice) o nabourávání genderových stereotypů?
- Používají se ve škole učebnice a pomůcky, které neobsahují genderové stereotypy? Pokud se používají učebnice obsahující genderové stereotypy, je na to ve výuce upozorňováno?
- Jsou při volbě vyučovacích forem a metod (např. zastoupení dívek a chlapců ve skupinách při skupinové práci) zvažovány jejich genderové dopady?
- Jsou dívky a chlapci podporováni v zájmu o různé aktivity a oblasti? Není stereotypně předpokládáno, že dívky mají směřovat do jiných činností a oborů než chlapci?
- Provádí vedení školy hospitace vyučovacích hodin z genderové perspektivy, které slouží jako zpětná vazba pro zkvalitňování výuky?
- Využívají vyučující různé možnosti pro získání zpětné vazby o vlastní výuce z genderového hlediska, jako je natáčení na video či diktafon nebo hospitace kolegu/yní?
- Realizují vedení a vyučující aktivity zkvalitňující jejich pedagogické hodnocení, jako je například porovnávání hodnocení shodných písemných prací v předmětové komisi?

c) řízení pedagogického sboru (personální politika)

- Probíhá výběr a přijímání nových učitelek a učitelů bez vlivu genderových stereotypů, tj. například nepředpokládá se automaticky, že muži nejsou vhodní pro učitelství na 1. stupni?
- Je distribuce pracovních povinností a práv mezi učiteli a učitelky rovnoměrná a je založena na skutečné individuální volbě, tj. nepředpokládá se automaticky, že muži se mohou učitelskému povolání věnovat více, neboť na nich neleží péče o domácnost a rodinu apod.?
- Je finanční ohodnocení učitelek a učitelů se stejnou praxí, vzděláním, pracovním nasazením a kvalitou práce přibližně shodně vysoké? Nevznikají nerovnosti v oblasti přesčasů či drobných doplňkových aktivit, které by byly výhradně nabízeny mužům či ženám?
- Jsou podmínky pro kariérní postup učitelek a učitelů nastaveny shodně? Nemají na obsazování vedoucích pozic vliv genderové stereotypy?
- Jsou ve vedoucích funkcích zastoupeni muži i ženy?
- Podporuje vedení školy vyučující v účasti na seminářích, které rozvíjejí jejich znalost genderové problematiky a prohlubují jejich genderovou citlivost?

d) vztahy a komunikace

- Jsou vztahy a komunikace v pedagogickém sboru genderově korektní, tj. nejsou založeny

na genderových stereotypch, jsou jazykově citlivé, jsou do nich stejnou měrou zapojeny ženy i muži atd.?

- Jsou vztahy mezi vyučujícími a studujícími genderově korektní? Věnují se vyučující ve stejné míře dívkám a chlapcům? Uvědomují si genderové dopady svého chování v různých situacích? Používají genderově korektní jazyk a oslovení? Nepřístupují k dívkám a chlapcům na základě genderově stereotypních představ a očekávání?
- Jsou vztahy mezi studujícími ve třídách a na celé škole genderově korektní? Neprobíhá mezi studujícími sexuální a genderově motivované obtěžování? Jsou studující vedeni k uvědomování si genderových stereotypů a jejich nebezpečnosti?
- Existují pravidla pro sestavování třídní a školní samosprávy, jejichž cílem je rovné zastoupení dívek a chlapců?
- Je idea rovných příležitostí žen a mužů vnášena do vztahů se všemi ostatními aktéry školního života, například rodiči či zřizovateli?

Genderová rovnost ve školním vzdělávacím programu

Myšlenka genderové rovnosti a rovných příležitostí žen a mužů se může stát jedním z principů, na kterých stojí směřování školy a které jsou zakotveny ve školním vzdělávacím programu (ŠVP). Zahrnutím genderové rovnosti a rovných příležitostí do ŠVP se škola stane z hlediska hodnotového směřování porovnatelnou se školami v západní Evropě, které kladou důraz na rovnost všech dětí, včetně dívek a chlapců. Navíc v současné době stále jen málo českých škol tyto ideje rozvíjí, a proto se jejich využitím škola může oproti konkurenci profilovat v souladu s aktuálním evropským vývojem.

Jakým způsobem by měla být genderová rovnost a rovné příležitosti zahrnuty do ŠVP? To závisí na míře intenzity, s níž se škola chce těmito hodnotám věnovat.

Pokud jsou prioritami školy jiné oblasti, ale přesto by ráda genderovou perspektivu do svého školního vzdělávacího programu zahrnula, pak doporučujeme zejména její rozpracování v rámci vzdělávacích oblastí *člověk a společnost* a *člověk a svět práce*, z hlediska vzdělávacích oborů pak konkrétně v oboru *výchova k občanství*, *člověk a svět práce* a *člověk a jeho svět*. V těchto oblastech a oborech by měla být genderová perspektiva začleněna jednak na úrovni očekávaných výstupů (tj. žáci/kyně rozumí a umí aplikovat pojem gender, respektive genderové stereotypy, a pojem rovné příležitosti žen a mužů), jednak na úrovni pedagogických postupů (tj. genderově rovná komunikace, aktivity směřující k narušení stereotypů atd.). Dále je však nezbytné do ŠVP zahrnout aktivity, které směřují k posílení genderové citlivosti vyučujících a studujících všech předmětů. Zvláště by se mělo jednat o aktivity zkvalitňující z genderového hlediska pedagogické hodnocení a komunikaci mezi vyučujícími a studujícími.

Pokud má škola zájem, aby se myšlenka genderové rovnosti a rovných příležitostí žen a mužů stala její hlavní prioritou, pak doporučujeme jejich začlenění na několika následujících úrovních, které popisujeme s využitím terminologie Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání:

- **základní směřování školy:** genderová rovnost jako cíl
- **klíčové kompetence:** prostřednictvím genderové problematiky explicitně dochází k rozvoji občanských kompetencí a sociálních a personálních kompetencí, dále se však posilují i všechny ostatní kompetence, a to ve stejné míře u dívek i chlapců
- **specifický obsah výuky v některých vzdělávacích oblastech či oborech:** porozumění genderové problematice (respektive jejím různým aspektům) jako očekávaný výstup ve vzdělávacích oblastech *člověk a společnost*, *člověk a jeho svět* a *člověk a svět práce* a konkrétně ve vzdělávacích oborech *výchova k občanství*, *člověk a jeho svět*, *člověk a svět práce*, *český jazyk a literatura* a *dějepis* a dále v průřezových tématech *výchova demokratického občana* a *osobnostní a sociální výchova*
- **genderová perspektiva v celé výuce:** ve všech vzdělávacích oblastech a oborech je učivo představováno mimo jiné z genderové perspektivy, která zahrnuje uvědomování si vlivu genderových stereotypů na dané téma a jeho dopady z genderového hlediska (např.

genderově citlivé zdůvodnění nerovnoměrného počtu významných vědců a vědkyň ve fyzice); výkladové a procvičovací příklady jsou voleny s ohledem na genderovou citlivost (např. postavy v matematických slovních úlohách bývají chlapci i dívky)

- **formy a metody výuky, hodnocení:** upřednostňovány jsou interaktivní postupy práce, při kterých je kladen důraz na plné zapojení dívek i chlapců; všechny vyučovací i hodnotící postupy jsou zvažovány z hlediska svých dopadů na styl a výsledky učení dívek a chlapců; učebnice a učební pomůcky jsou vybírány tak, aby nepodporovaly genderové stereotypy
- **prevence sexuálního a genderově motivovaného obtěžování:** možnosti k rozpoznání a řešení sexuálního a genderově motivovaného obtěžování je součástí programu prevence sociálně-patologických jevů a v rámci nespecifické prevence je řešeno ve vzdělávací oblasti *člověk a zdraví, člověk a jeho svět* či *člověk a společnost*; program rovněž řeší odstraňování genderových stereotypů z komunikace mezi studujícími a vyučujícími a mezi studujícími navzájem, obsahuje tak například pravidla pro sestavování třídních a školních samospráv, principy třídních chart atd.
- **prohlubování genderové citlivosti:** systematická podpora vyučujících i studujících v prohlubování jejich genderové citlivosti (např. účast na vzdělávacích kurzech, hospitační aktivity, projektové dny atd.)

Projektový den o genderové rovnosti

Projektové dny jsou dnes běžnou součástí školního vzdělávání. Protože s nimi již školy mají mnohé zkušenosti a protože jsou projektové dny formou, která plně koresponduje se zaměřením probíhající kurikulární reformy, nabízí se je využít i pro výuku genderové problematiky.

Cílem projektového dne je seznámit se s myšlenkou genderové rovnosti, porozumět její podstatě, poznat vývoj této hodnoty v evropské kultuře a porovnat podobu genderové rovnosti v různých společnostech. Projektový den má rozsah 6 vyučovacích hodin. Jeho realizace vyžaduje několikadenní přípravu, která je však výrazně snazší, neboť v rámci této příručky nabízíme seznam možných aktivit v projektovém dni.

Aby projektový den splnil výše uvedený cíl, doporučujeme použít následujících deset aktivit. Výčet aktivit není závazný, naopak je vhodné úkoly uzpůsobovat, vyjímát či doplňovat s ohledem na podmínky projektového dne v konkrétní škole. Vždy je však nutné dbát na to, aby výsledné aktivity byly genderově citlivé a skutečně přispívaly k vzdělávacímu cíli.

Podrobný popis projektového dne a jeho aktivit je uveden na samostatném listu v zadní kapse této příručky.

- **Významné a slavné ženy:** Aktivita směřuje k vyhledání ženských osobností, které jsou či byly významné v různých oborech. O daných ženách se shromáždí podrobné údaje z jejich osobního i pracovního života. Vyhledané ženy mohou sloužit jako vzor, ale také jako východisko pro diskusi o existenci genderových stereotypů a možnostech jejich překonávání.
- **Názory veřejnosti na ženy a muže:** V rámci aktivity je vytvořen krátký dotazník mapující názory a představy týkající se žen a mužů, který je zadán veřejnosti. Shromážděné odpovědi jsou zpracovány a diskutuje se o nich. Názory oslovených kolemjdoucích jsou porovnávány s názory samotných žáků/yň.
- **Ženy a muži v lidových písničkách a příslovích:** Cílem je připomenout si lidové písničky nebo přísloví, v kterých se vyskytují ženy a muži, a uvědomit si, jaké představy o životním stylu žen a mužů a jejich vzájemném vztahu obsahují. Studující se zamýšlejí nad tím, proč písničky či přísloví vznikly a jaký vliv mají na ženy a muže, kteří je slýchávají.
- **Jak žili muži a ženy v minulosti:** Aktivita směřuje k popisu obvyklého životního stylu žen a mužů v různých historických obdobích a v různých sociálních vrstvách. Cílem je uvědomit si, jak odlišné podmínky a očekávání vůči ženám a mužům panovaly v různých kulturách a obdobích.

- **Zvířata a lidé:** Cílem aktivity je nalézt příklady zvířat, která mají zajímavý model „rodinného“ života a péče o potomky. Tyto modely se vzájemně porovnávají a diskutuje se o tom, v čem jsou shodné a odlišné. Následně se přemýšlí o různých životních stylech lidí, v čem jsou z podstaty odlišné od životů různých zvířat, v čem by bylo možné se inspirovat atd.
- **Výměna rolí:** Cílem je uvědomit si, jak se mění naše životy pod vlivem vnějších okolností, které jsou na základě zvyklostí spojeny se skutečností, že jsme dívkami či chlapci. Úkolem je sehrát scénku z obvyklé životní situace, v níž si dívky a chlapci vymění svoje role. Následně se diskutuje o tom, jak se studující v daných rolích cítili, jak situaci rozuměli, jak podstatné v situaci bylo, že v ní šlo o chlapce či o dívku atd.
- **Generické maskulinum:** Aktivita usiluje o to, aby si studující prostřednictvím testu generického maskulina uvědomili, jak silně jazyk ovlivňuje naše myšlení a představování a že prostřednictvím genderově necitlivého jazyka se můžeme dopouštět znevýhodňování žen či mužů.
- **Muži a ženy v netradičních povoláních:** Cílem je uvědomit si překážky, s nimiž se mohou potýkat ženy v povoláních tradičně vnímaných jako mužská, a naopak muži v povoláních vnímaných jako ženská. Studující vedou krátký rozhovor s blízkou osobou z okolí o tom, zda v povolání, které vykonává, pracují spíše ženy či muži, zda je veřejností nahlíženo jako povolání vhodnější pro ženy či pro muže, proč tomu pravděpodobně tak je, jak se liší pracovní podmínky, činnosti a výkony konkrétních žen a mužů v daném zaměstnání atd. O údajích z rozhovoru studující následně diskutují.
- **Nejistota, když muži nejsou muži a ženy nejsou ženy:** Aktivita spočívá v přestrojení dívek za chlapce a naopak chlapce za dívky. V přestrojení si studující mají všimnout odlišných reakcí okolí na sebe a svých vlastních pocitů. Mohou si tak uvědomit, jak silně jsme zakotveni v genderovém řádu naší společnosti, který předpokládá přesné dělení lidí, věcí, aktivit atd. na mužské/maskulinní a ženské/femininní.
- **Genderová rovnost na internetu:** Cílem aktivity je získat přehled o organizacích a projektech, které se dotýkají genderové rovnosti tak, aby si studující uvědomili, jak širokou oblast témat genderová problematika zahrnuje a jak rozšířený je požadavek genderové rovnosti.



NÁMĚTY PRO VEDENÍ ŠKOLY

Pokud vedení školy přijalo za svou ideu genderové rovnosti a vytvořilo si představu o tom, co znamená genderově rovná škola, je nutné pracovat na změně v běžných praktikách, aby se genderová rovnost promítla skutečně do jednání a uvažování a nezůstala jen v rovině deklarací. Pro inspiraci zde uvádíme několik jednoduchých kroků, které vedou k prohloubení genderové citlivosti a k oslabení vlivu genderových stereotypů na myšlení a chování. Pokud se ředitelé/ky škol a jejich zástupkyně/ci začnou těmito doporučeními řídit, stane se jejich každodenní působení ve škole z genderového hlediska kvalitnějším a brzy sami uvidí, jaká opatření mají v rámci své školy přijímat, aby prohloubili genderovou rovnost a rovné příležitosti dívek a chlapců.

- **Přemýšlejme o genderových stereotypch a vzdělávejme se v genderových tématech!**
Genderové stereotypy jsou ze své podstaty obtížně rozpoznatelné. Pouze pokud víme o jejich existenci a známe jejich projevy, jsme schopni je v realitě rozpoznat. Proto je velmi podstatné vzdělávat se v genderové problematice a přemýšlet o ní. K tomu lze využít řadu existujících organizací, které jsou zaměřené na genderová témata. Na jejich webových stránkách a z jiných zdrojů se můžeme pravidelně seznamovat s novinkami v této oblasti. Svůj zájem bychom ovšem neměli zužovat pouze na otázky týkající se školství, neboť svou genderovou senzitivitu můžeme stejně dobře, ba lépe budovat na obecných společenských tématech. K nim organizace poskytují různé komentáře a rozbory, které nám pomohou vytvořit si vlastní stanovisko. Užitečné webové stránky jsou uvedeny na konci příručky.

Vedle toho je důležité systematicky se v genderové problematice vzdělávat prostřednictvím seminářů, které pořádají uvedené organizace nebo Národní institut dalšího vzdělávání či jiné organizace v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

- **Věnujme každý den chvíli připomenutí si událostí, které nás zaujaly, a uvažujme o jejich genderovém rozměru!**

Gender je přítomný ve většině situací, kterých se účastníme, ovšem jen zřídka jej vnímáme. Pokud se záměrně snažíme si genderového rozměru povšimnout, vyjeví se nám i v těch momentech, které jsou na první pohled neutrální. Pokusme si tedy vybavit hlavní události svého dne a položit si otázku, jakou roli v nich hrál gender. Vyvíjela by se událost jinak, kdyby jejími aktéry nebyli muži, ale ženy, a naopak? Lišil by se průběh události, kdyby femininita a maskulinita přítomných lidí byla více či naopak méně tradiční (hegemonní)? Vybavit si můžeme jakékoliv události od rozdělení činností při vypravování dětí do školy přes vyslechnutou hádku v autobusu a článek v novinách informující o rozvodu politika po pracovní jednání.

- **Podívejme se na své chování z odstupu!**

Genderové stereotypy v nás bývají zakleslé hodně hluboko, a proto mnohdy nestačí, když si řekneme, že se budeme snažit chovat nestereotypně. Navzdory tomuto přání se mohou v našem chování stereotypy projevit. Neměli bychom se proto spoléhat pouze na dojem, který ze svého chování máme, ale občas se také blíže podívat na to, jak naše chování reálně vypadá. Nejlepší je k tomu použít některou z forem záznamu – můžeme se nahrát na video nebo alespoň na diktafon a následně své chování v různých situacích (pracovní jednání, výuka, rodinná večeře) rozebrat z genderového hlediska.

- **Komunikujme genderově korektně a citlivě! Nepoužívejme generické maskulinum!**

S lidmi ve svém okolí komunikujme bez vlivu genderových stereotypů. Protože ty jsou v nás velmi hluboce zakořeněné, je důležité se o to aktivně snažit a neustále se kontrolovat. Z hlediska průběhu komunikace je klíčové soustředit se na to, abychom stejnou míru pozornosti věnovali mužům a ženám. Obvyklou tendencí naopak je upřednostňovat muže a témata s nimi spojená; muži si také v komunikaci často prostor sami berou, zatímco ženy se zneviditelňují. Po obsahové stránce je podstatné, aby od žen ani od mužů nebylo stereotypně očekáváno, že je zajímají a že jsou schopní pouze v obvyklých oblastech, tj. ženy v péči o druhé, muži v pracovní sféře, a že mají pouze obvyklé charakteristiky, tj. ženy emocionalitu a starostlivost, muži sklony k agresivitě a racionalitu. Dále je v genderově korektní komunikaci významná jazyková složka. Druhé lidi bychom měli oslovovat a označovat rodově přiměřeně, nikoliv generickým maskulinem či femininem.

- **Zvažujme důsledky svých rozhodnutí z genderového hlediska!**

Každé naše jednání má své následky. Když se rozhodujeme, měli bychom brát zřetel nejen na obvyklá hlediska, jako je dodržení závazku, míra prospěchu, čas, finanční náklady atd., ale také, jaké bude mít naše chování dopady z genderového hlediska. Pokládat bychom si měli následující otázky: Přináší naše jednání prospěch ženám i mužům, neznevýhodňujeme některou skupinu? Nereprodukuje a neprohlubuje naše jednání genderové stereotypy? Respektuje naše jednání všechny skupiny lidí definované kategorií gender (například i lidi s minoritní sexuální a citovou orientací)? Pokud na ně odpovídáme ano, znamená to, že provádíme genderový mainstreaming. Naše jednání nemusí být vždy genderově korektní ve smyslu stejného zacházení s ženami a s muži či jednotlivými skupinami vymezenými

Představte si, že se účastníte jednání v malé skupině žen a mužů, během kterého některá z žen vyslovila nový názor na probírané téma. Ten zapadl, avšak vyslovil-li ho následně muž, skupina mu věnovala pozornost. Zažili jste někdy podobnou situaci? Bývá někdy ženám nebo mužům v různých situacích věnována odlišná pozornost?

Jak se bude lišit váš pocit, pokud uslyšíte větu *Žáci jsou chytrí* a větu *Žáci a žákyně jsou chytrí*? V druhém případě na rozdíl od prvního asi nebudete pochybovat o tom, že mluvčí mají na mysli i dívky.

kategorií gender. Podstatné ovšem je to reflektovat a zvažovat význam takového chování! Při vyučování například často používáme třídění dětí do skupin pro skupinovou práci. V mnoha případech třídění vychází z pohlaví, neboť nám připadá samozřejmé, že děti pracují v homogenních skupinách a tyto skupiny stojí „proti sobě“. Z genderového hlediska se tím dopouštíme utvrzování genderového dělení, které je zdůvodňováno biologickou přirozeností žen a mužů. Takový přístup je nevhodný. Ovšem jeho nevhodnost spočívá pouze v tom, že o tom nepřemýšlíme, ne v samotném rozdělování dětí na dívky a chlapce. V některých úkolech může být takové rozdělení na místě. Například pokud chceme, aby děti diskutovaly o rozdílech v očekávání vůči ženám a mužům, může práce v homogenních skupinách, která následně přejde do společné práce celé třídy, dívkám i chlapcům pomoci. Klíčové tedy není postupovat výhradně jedním způsobem, ale vždy o možných přístupech přemýšlet a zvažovat, který z nich se nejlépe hodí k požadovanému účelu.

Genderový mainstreaming...

... je označení pro všechny takové procesy související s rozhodováním, monitorováním a koncepčním vedením, v kterých jsou zvažovány dopady na ženy, muže a další skupiny lidí definované kategorií gender. Cílem je prostřednictvím těchto procesů prohlubovat rovné příležitosti žen a mužů, včetně posilování jejich postavení v oblastech, v nichž byli doposud upozaděni. V případě školy provádí genderový mainstreaming ředitel/ka či zástupce/kyně v každé situaci, kdy promýšlí svá rozhodnutí z hlediska žen a mužů, dívek a chlapců. Stejně tak lze říci, že genderový mainstreaming provádí každá učitelka či učitel při přípravě a realizaci výuky, pokud zvažuje zapojení dívek a chlapců. (podrobněji MPSV 2004, Pavlík 2007 atd.)

NÁMĚTY PRO PRÁCI S VYUČJÍCÍMI

Do této části jsme zařadili jednoduché kroky, které může vedení školy uplatnit vůči učitelům a učitelkám v pedagogickém sboru, aby podpořilo jejich genderovou citlivost. Ve výčtu nejsou uvedeny všechny existující možnosti; ty kroky, které mohou vykonávat pouze sami vyučující, bez pomoci vedení školy, jsou předmětem jiných materiálů. Zde jsou představena výhradně ta opatření, k nimž může jednoduše přistoupit vedení školy, ovšem zároveň se jedná o opatření, jejichž prostřednictvím se může významně změnit atmosféra školy.

- **Podporujeme učitele/ky ve vzdělávání v genderové problematice! Využívejme nabídku externích seminářů!**

Stejně jako v případě lidí ve vedení škol, i vyučující potřebují k tomu, aby dokázali rozpoznat genderové stereotypy, jejich znalost. Tu mohou získat pouze prostřednictvím vzdělávání v genderové problematice. Proto je správné podporovat učitele/ky k účasti na seminářích, které představují genderovou problematiku obecně a dále specificky ve vztahu ke školství. Semináře nabízejí nevládní organizace (např. Otevřená společnost, Nesehnutí, Žába na prameni) i Národní institut dalšího vzdělávání a další organizace spadající do gesce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

- **Vytvořme ve škole prostředí motivující k přemýšlení o genderových stereotypch! Zřídme pro vyučující nástěnky a složky na webových stránkách věnující se souvisejícím tématům!**

Respekt k genderové rovnosti by měl být patrný ve všech různých oblastech školního života. Vyučující by se s tematizací různých genderových problémů měli setkávat na každodenní bázi. Je proto vhodné zřídit například ve sborovně nástěnku, na níž se budou vyvěšovat zajímavé zprávy z genderové oblasti. Možné je rovněž zřídit v interní sekci webových stránek místo, kde budou k dispozici stažené zajímavé příspěvky, o nichž vyučující mohou diskutovat. Přínosné je také podporovat vzájemné konzultace učitelů/ek, například v předmětových komisích, k obsahu a formě výuky a hodnocení z genderového hlediska.

- **Zařazujeme genderovou perspektivu do jednání a porad s vyučujícími!**

Zájem o genderovou korektnost by vedení školy mělo vyučujícím ukazovat i v rámci jednotlivých schůzek a porad. Genderová perspektiva by se měla stát samozřejmou součástí všech jednání. Z počátku je vhodné na pravidelných poradách věnovat například závěrečných 10 minut volné diskusi o tom, zda a jak se v dané škole projevují genderové stereotypy. Využívány k tomu mohou být náměty, které vyučující či děti zanechají v anonymní schránce, nebo aktivity prezentované v zadní kapse této příručky. Součástí porad také mohou být pravidelné příspěvky jednotlivých učitelů/ek o tom, jak oni sami ve své výuce usilují o genderovou rovnost, jaké aktivity se jim osvědčují a kde vnímají největší nedostatky.

- **Používejme specifické aktivity, které pomáhají vyučujícím uvědomit si genderové stereotypy ve vlastním pedagogickém působení!**

Inspirujeme se materiály, které vznikají k genderové problematice ve vzdělávání. Využívejme individuální i skupinové úkoly, jejichž prostřednictvím je možné si snadněji uvědomit, kde spočívají rizika genderových stereotypů, a změnit vlastní uvažování a přemýšlení o nich. Některé z nich jsou uvedeny v zadní kapse této příručky, například dialogy o údajně rozdílných stylech učení dívek a chlapců.

- **Zřídíme schránku pro anonymní vzkazy k genderovým tématům!**

Pro mnoholidí, kteří se teprve seznamují s genderovou perspektivou, může být náročné otevřeně hovořit o svých zkušenostech. To je ale přitom zásadní, pokud chceme změnit své chování a přemýšlení. Proto může vedení školy vytvořit možnost, jak sdělit své zkušenosti či položit otázku anonymně. Následně je ovšem důležité věnovat se diskusi o těchto vzkazech a námětech, a to například při pravidelných poradách či na webových stránkách.



NÁMĚTY PRO PRÁCI SE STUDUJÍCÍMI

Ačkoliv většinu aktivit, které mohou odstranit genderové stereotypy z uvažování a chování žáků a žákyň, realizují sami vyučující, existuje i řada kroků, jež mohou udělat ředitelé/ky škol. V následující části přinášíme několik tipů na jednoduchá opatření, která vytvoří pro studující atmosféru, v níž si uvědomí genderové stereotypy a jejich nebezpečí.

- **Zřídíme schránku pro anonymní vzkazy k genderovým tématům a zvláště k nerovnostem, které mohou žáci a žákyně vnímat!**

Stejně jako v případech vyučujících, i studující se mohou zpočátku obávat otevřeně o genderových otázkách hovořit. Proto je vhodné vytvořit prostor, v kterém budou moci žáci/kyne anonymně sdělit své zkušenosti a otázky. Odpovědi a diskuse o nich pak může probíhat v některých vyučovacích hodinách nebo na nástěnkách či webových stránkách školy.

- **Vytvoříme či podporujeme vytvoření pravidel pro sestavování třídních a školních samospráv!**

Reprezentace třídy je důležitým prvkem školního života, jehož prostřednictvím se studující mohou názorně učit, co znamenají rovné příležitosti žen a mužů. O pravidlech sestavování samospráv je vhodné s žáky/němi hovořit a upozorňovat je na genderové konsekvence (např. dívky častěji obstarávají pomocné funkce, zatímco chlapci jsou ve vedení samospráv či se v pozdějším věku v samosprávách vůbec neangažují). Zváženy by měly být možnosti kvót pro zastoupení dívek a chlapců (např. 30 % pozic obsadí dívky, 30 % chlapci, o zbývajících pozicích se bude rozhodovat libovolně), dělba pozic mezi dívkami a chlapci (např. je-li předsedou třídy chlapec, musí být místopředsedkyně dívka a naopak) nebo střídání dívek a chlapců v jednotlivých pozicích v pravidelných intervalech (např. všechny děti ve třídě se pravidelně obměňují v jednotlivých pozicích po půl roce).

- **Využívejme oddělenou výuku dívek a chlapců pro některé celky učiva v různých předmětech! U předmětů, které jsou dnes vyučovány odděleně, zařazujeme alespoň občas společnou výuku celé třídy!**

Vedení školy může podporovat vnitřní diferenciaci výuky, jejímž prostřednictvím jsou podporovány rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání. Výzkumy dokazují, že

smíšené kolektivy (navzdory řadě svých přínosů) jsou zejména pro dospívající dívky při výuce předmětů, které jsou vnímány jako blízké chlapcům (např. fyzika, informatika), zdrojem nižšího sebevědomí a menší aktivity. Pro studující i vyučující proto může být zajímavou zkušeností, když alespoň v některých předmětech bývá občas zařazována oddělená výuka pro chlapce a dívky.

- **Vytvořme ve škole prostředí motivující k přemýšlení o genderových stereotypech! Zřídme nástěnky a podstránky na webových stránkách věnující se souvisejícím tématům!**

Aby studující skutečně přijali za svou genderovou perspektivu, je důležité, aby se její představování neomezovalo pouze na dílčí okamžiky výuky, nýbrž aby se prolínalo celým školním životem. Je proto vhodné zřídit, podobně jako v případě vyučujících, například nástěnku, na níž budou vyvěšovány zajímavosti z genderové problematiky.

NÁMĚTY PRO PRÁCI S RODIČI

- **Zařadme informace a diskuse o genderové rovnosti do třídních schůzek!**

Do každého setkání s rodiči žáků/yn by mohla být zařazena část, která by tematizovala snahy školy o genderovou rovnost. Pokud chceme, aby si studující skutečně osvojili genderově nestereotypní vidění světa, nemůžeme se omezit pouze na aktivity, které probíhají přímo ve škole. Rovněž rodiče by se měli s genderovou problematikou seznámit, aby lépe rozuměli zkušenostem dětí z genderově rovné školy a podporovali je v nich.

- **Podporujeme rodiče v tom, aby docházeli na třídní schůzky oba, a to i v případě rozvedených párů!**

Typickým projevem genderových stereotypů v případě kontaktu školy a rodiny je převaha matek na různých typech setkání rodičů s vyučujícími. Podle tradičních představ leží na ženách většina starosti o děti, včetně jejich školní docházky. Je proto důležité vybízet rodiče v tom, aby na třídní schůzky přicházeli oba zároveň, případně se na schůzkách střídali. Větším zapojením otců do školního života získají zejména sami žáci a žákyně.

- **V případě nejistoty vyučujících při jednání s rodiči podporujeme přítomnost kolegů/yn či lidí z vedení školy!**

Mnoho učitelů/ek, zvláště těch začínajících, cítí při setkání s rodiči obavy. Ty bývají silné především v situacích, kdy jednání mezi rodiči a vyučujícími má konfliktní či potenciálně konfliktní charakter. Z genderového hlediska je podstatné, že v takových situacích do školy přicházejí otcové výrazně častěji než v jiných situacích. Mnozí vyučující uvádějí, že v takových chvílích jim může pomoci, aby se méně obávali, přítomnost kolegy/ně či někoho z vedení školy. Je dobré o pocitech, které zažívají učitelé/ky při setkání s rodiči, hovořit a nabízet jim ze strany vedení školy podporu. Stejně tak je ale správné ptát se na pocity z jednání s vyučujícími rodičů.

- **Přizvějme matky a otce z genderově netradičních povolání do výuky pro diskuse se studujícími, zvláště v souvislosti s volbou budoucí studijní a pracovní dráhy!**

Rodiče žáků/yn se mohou stát přímou součástí genderově otevřené výuky. Řada matek a otců jistě žije způsobem, který je v protikladu s obvyklými představami o ženách a mužích. Například mohou vykonávat genderově atypické povolání. Takové rodiče je možné zvát do školy na diskuse s žáky/němi, pro které mohou vystupovat jako vzor překonávání genderových stereotypů.

Genderově citlivá a rovná škola

... je taková škola, ve které se vedení i všichni vyučující snaží odstraňovat genderové stereotypy, přemýšlí o rozdílných zkušenostech většiny dívek a chlapců, citlivě na tyto rozdíly reagují a vytváří prostor pro uplatnění silných stránek každého dítěte - chlapce i dívky, bez ohledu na zvyklosti. V takové škole se respektuje jedinečnost každého člověka a podporuje se svoboda jeho / jejího uplatnění.

POUŽITÁ LITERATURA

- Bahenská, M. (2005). *Počátky emancipace žen v Čechách: dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století*. Praha: Libri - Slon.
- Beal, C. (1994). *Boys and Girls: The Development of Gender Roles*. New York: McGraw-Hill.
- Beauvoir, S. de (1989). *The Second Sex*. New York: Vintage Books.
- Bourdieu, P. (2000). *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
- Červenka, J. (2005). *Prestiž povolání*. Tisková zpráva. Praha: CVM.
- Degler, C. (1991). *In Search of Human Nature: The Decline and Revival of Darwinism in American Social Thought*. New York: Oxford University Press.
- Fischlová, D. (2006). *Analýza rozdílů pracovních příjmů mužů a žen*. Praha: VÚPSV.
- Gabal, I.; Václavíková Helšusová, L. (2003). *Jak čtou české děti?* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting. Dostupné na www.gac.cz/documents/CTENARI-FINAL.pdf.
- *Gender v AJ* (2003). Praha: Cermat. Dostupné na www.cermat.cz.
- Gilligan, C. (2001). *Jiným hlasem*. Praha: Portál.
- Gobyová, J. (1994). *Feminizace školství*. Praha: ÚIV.
- Havlík, R.; Kofa, J. (2002) *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Horgan, D. (1995). *Achieving Gender Equity: Strategies for the Classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Horská, P. (1999). *Naše prababičky feministky*. Praha: Lidové noviny.
- Kimmel, M. (2000). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Lindsey, L. L. (1997). *Gender Roles: A Sociological Perspective*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
- Litosseliti, L. (2006). *Gender & Language. Theory and Practice*. London: Hodder.
- Magno, C.; Silova, I.; Wright, S. (2003). *Open Minds*. New York: Open Society Institut.
- Maříková, H. (2003) *Česká žena na trhu práce*. In: Vodáková, A.; Vodáková, O. (eds.) *Rod ženský*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Matoušková, J. (2003). *Nejen občan, ale i občanka, aneb jak oslovují učebnice občanské výchovy děti školou povinné*. Diplomová práce. Liberec: TUL.
- Neville, M. (1988). *Promoting Women: Successful Women in Educational Management*. Auckland: Longman Paul.
- Ozga, J. (ed.) (1993). *Women in Educational Management*. Buckingham: Open University Press.
- Pavlík, P. (ed.) (2006). *Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů 2006*. Praha: Otevřená společnost.
- Pavlík, P. (2006). *Gender: Úvod do problematiky*. In Smetáčková, I. (ed.), *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- Pavlík, P.; Smetáčková, I. (2006). *Analýza odměňování žen a mužů ve školství*. Praha: Otevřená společnost.
- Pavlík, P. (2007). *Metodika genderového auditu krajského úřadu*. Praha: Nadace Open Society Fund.
- Průcha, J. (2002). *Historický vývoj profese učitelství*. [on-line] www.skolaonline.cz/scripts
- *Příručka programu iniciativy společenství EQUAL: Gender mainstreaming*. (2004). Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
- Smetáčková, I. (ed.) (2005). *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyní mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva*. Praha: SOÚ AV ČR.
- Smetáčková, I., Vlková, K. (eds.) (2005). *Gender ve škole – příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost.
- Smetáčková, I. (2007). *Genderová rovnost – nový požadavek v českých školách*. In *Sborník z konference ČAPV*. České Budějovice: Pedagogická fakulta. (v tisku)
- *Statistická ročenka školství 2004/2005* (2004). Praha: ÚIV.
- *Statistická ročenka školství 2005/2006* (2005). Praha: ÚIV.
- Thorne, B. (2003). *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Václavíková Helšusová, L. (2003). Genderové diferenciace v oblasti dětského čtenářství. In: *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 3-4/2003, s. 11–13. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Valdrová, J. (2006). *Gender a společnost. Vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií*. Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Valdrová, J.; Smetáčková, I.; Knotková-Čapková, B. (2005). *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic*. In *Ročenka katedry/centra genderových studií 03/04*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- *Ženy a muži v číslech 2005*. (2006). Praha: Český statistický úřad.

DOPORUČENÁ LITERATURA

- Babanová, A.; Miškovci, J. (eds.) (2007). *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Otevřená společnost.
- Bosá, M.; Minarovičová, K. (2005). *Rodovo citlivá výchova*. Bratislava: EsFem.
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Boulder, CO.: Westview Press.
- Cviková, J.; Juráková, J. (2003). *Ružový a modrý svět. Rodové stereotypy a jejich důsledky*. Bratislava: Aspekt.
- Duncan, N. (1999). *Sexual Bullying*. London: Routledge.
- Eislerová, R. (1995). *Číše a meč, agrese a láska: aneb žena a muž v průběhu staletí*. Praha: NLN.
- Elsteinová, J. B. (1999). *Veřejný muž, soukromá žena*. Praha: ISE.
- Fialová L. et al. (2000). *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství*. Praha: Slon.
- Formánková, L.; Rytířová, K. (eds.) (2004). *ABC feminismu*. Brno: Nesehnutí.
- Francis, B.; Skeleton, Ch. (2001). *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Friedan, B. (2002). *Feminine Mystique*. Praha: Pragma.
- Gould, S. J. (1981). *The Mismeasure of Man*. New York: W.W. Norton.
- Heczková, L. (ed.) (2007). *Vztahy, jazyky, těla. Texty z 1. konference českých a slovenských feministických studií*. Praha: Fakulta humanitních studií UK v Praze.
- Jarkovská, L. (2003). *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání*. Brno: Nesehnutí.
- Kreienbaum, A. M. (2004). Schule: zur reflexiver Koedukation. In Becker, R.; Kortendiek, B. (Hrsg.). *Handbuch Frauen - und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Křížková, A. (ed.) (2005). *Kombinace pracovního a rodinného života v ČR: politiky, čas, peníze a individuální, rodinné a firemní strategie*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.
- Křížková, A.; Pavlica, K. (2004). *Management genderových vztahů. Postavení žen a mužů v organizaci*. Praha: Management Press.
- Oakley, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Plesková, K. (ed.) (2005). *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů*. Brno: Nesehnutí.
- Renzetti, C. M.; Curran, D. J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.
- *Rovné příležitosti žen a mužů v zaměstnání* (2003). Brno: Nesehnutí.
- Smetáčková, I. (ed.) (2006). *Gender ve škole – příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- Savage, M.; Witz, A. (eds.) (1992). *Gender and Bureaucracy*. Oxford: Blackwell.
- Spencerová, T. (2003). *Jsem trandák!* Praha: G plus G.
- Věšíňová-Kalivodová, E.; Maříková, H. (eds.) (1999). *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Nadace Open Society Fund Praha.
- Wilkinson, L. C.; Marret, C. B. (eds.) (1985). *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press.
- Young, I. M. (1990). *Throwing like a Girl and Other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory*. Bloomington: Indiana University Press.
- *Zdravé rodičovství* (2000). Praha: Aperio ve spolupráci s Nadací OSF a agenturou STEM.
- *Ženská práva jsou lidská práva*. Sborník přednášek ze semináře (2002). Brno: Nesehnutí.

DOPORUČENÉ WEBOVÉ STRÁNKY

(aktualizovaný seznam z publikace Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele)

www.004.cz - stránky s aktuálními a zajímavými informacemi pro a o gayích a lesbách

www.aperio.cz - stránky společnosti Aperio, která prosazuje právo žen rozhodovat o porodu a dále se snaží zlepšit postavení rodičů ve společnosti

www.apmcr.cz - stránky Asociace podnikatelek a manažerek ČR

www.aspekt.sk - stránky slovenského zájmového sdružení žen, které vydává feministický časopis Aspekt, provozuje knihovnu a vydává knižní edici

www.bkb.cz - stránky Bílého kruhu bezpečí, který se zaměřuje na pomoc obětem trestných činů a na prevenci kriminality, včetně domácího násilí

www.clovekvtsni.cz - stránky společnosti Člověk v tísni, která se mimo jiné zabývá vzdělávacími projekty

podporujícími toleranci a odstranění stereotypů

www.csz.cz - stránky Českého svazu žen

www.eamos.cz/gender - stránky katedry germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity věnující se genderové problematice související se školstvím, jazykem a médií; stránky zřizuje PhDr. Jana Valdová, PhD.

econnect.ecn.cz - stránky občanského sdružení Econnect, které pomáhá českým neziskovým organizacím využívat informační technologie a internet a nabízí pravidelné zpravodajství z neziskového sektoru; mezi sledované oblasti patří gender a lidská práva

www.esfem.sk - stránky slovenského občanského sdružení esFem, které se zabývá zejména genderovou rovností ve školství

www.feminismus.cz - stránky zřizované Gender Studies, o. p. s., kde lze nalézt aktuální informace o dění v oblasti rovných příležitostí žen a mužů a celkově feministického hnutí, on-line knihovnu a knihkupectví, program akcí a řadu dalších zajímavých zpráv řazených do tematických oblastí, například historie, rodičovství, média, násilí atd.; významnou podstránkou je Paměť žen, která informuje o stejnojmenném projektu

www.fhs.cuni.cz/gender - stránky katedry genderových studií Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze

fss.muni.cz/gs - stránky oboru genderových studií na katedře sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně

www.gendernora.cz stránky genderového informačního centra NORA

www.genderonline.cz - stránky oddělení Gender a sociologie, které pracuje v rámci Sociologického ústavu Akademie věd ČR; poskytují informace o výzkumech a publikacích týkajících se genderové problematiky, včetně časopisu Gender, výzkum, rovné příležitosti

www.genderstudies.cz - stránky organizace Gender Studies, o.p.s.

www.koordona.cz - stránky koalice organizací proti domácímu násilí

www.ilom.cz - stránky organizace Ligy otevřených mužů

www.mpsv.cz - stránky Ministerstva práce a sociálních věcí obsahující odkaz na oddělení zabývající se rovností žen a mužů

www.osops.cz - stránky Otevřené společnosti, o.p.s., která realizuje řadu genderově orientovaných projektů, mimo jiné i Gender ve škole

www.padesatprocent.cz - stránky občanského sdružení Fórum 50 %, které usiluje o zvýšení zastoupení žen v politice

www.partnersczech.cz - stránky organizace Partnersczech, která se mimo jiné zabývá vzdělávacími projekty

www.profem.cz - stránky obecně prospěšné společnosti proFem, která poskytuje poradenství ženským organizacím a projektům, podporuje akce v oblasti ženských lidských práv a věnuje se v této oblasti i politickému lobbingu

www.proequality.cz - stránky projektu Prolomit vlny

www.pulnapul.cz - stránky projektu Půl na půl – rovné příležitosti žen a mužů, který realizuje Gender Studies, o.p.s., ve spolupráci s dalšími organizacemi; projekt se zabývá rovností na trhu práce

www.rppp.cz - stránky k projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi, který realizuje občanského sdružení Žába na prameni

www.sbscr.cz - stránky organizace Step by Step, která se zabývá vzdělávacími projekty

www.stud.cz - stránky sdružení STUD (sdružení leseb, gayů a přátel), které obsahují informace o registrovaném partnerství, kulturním festivalu Mezipatra, linku pomoci a další zajímavosti

www.ta-gita.cz - stránky genderové informační tiskové agentury, která informuje o aktuálních společenských událostech z genderového hlediska

www.transforum.cz - stránky občanského sdružení TransForum, které podporuje v jednotlivých životních etapách transgendery, tj. lidi s transsexuální a transvestitní orientací

translide.unas.cz - stránky s informacemi o transsexualitě, transgenderu a přeměně pohlaví

zenskaprava.ecn.cz - stránky Nezávislého sociálně ekologického hnutí (Nezávislí), které se zabývá specificky ženskými právy a genderovou problematikou

www.zenyaveda.cz - stránky Národního kontaktního centra – Ženy a věda, které působí v rámci Sociologického ústavu Akademie věd ČR; nabízejí základní údaje o zastoupení žen a mužů ve vědě, rozhovory s předními vědkyněmi a další zajímavé informace o uplatnění žen ve vědě

Tento dokument je spolufinancován Evropským sociálním fondem EU
a státním rozpočtem České republiky

Obsah tohoto dokumentu je plně v zodpovědnosti příjemce grantu a nelze jej v žádném
případě považovat za oficiální stanovisko Evropské unie a České republiky

PŘÍRUČKA PRO GENDEROVĚ CITLIVÉ VEDENÍ ŠKOL

Vydala:
Otevřená společnost, o.p.s.,
Seifertova 47, 130 00, Praha 3

v rámci projektu IS EQUAL Prolomit vlny – Zrovnoprávnění mužů a žen na trhu práce

Editorka: Irena Smetáčková
Autorský tým: Lucie Jarkovská, Petr Pavlík, Jana Valdrová, Lenka Václavíková Helšusová

Tisk: Oleg Štička – Studio Art Print

ISBN 978-80-87110-01-0

Praha 2007