

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 VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ

SESTAVILA IRENA SMETÁČKOVÁ



TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDĚM 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 cenné připomínky PhDr. Anně Kucharské, PhD., a Mgr. Veronice Martanové, za návrh grafické úpravy Ing. Milanu Šípovi, za jazykovou korekturu Mgr. Radce Fialové, za zpracování oponentských posudků Mgr. Katarině Minarovičové a PhDr. Lidmile Valentové.

Informace o projektu jsou dostupné na [www.proequality.cz](http://www.proequality.cz)

<b>Úvod</b>	<b>4</b>
Mgr. Irena Smetáčková	
<b>1. Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled</b>	<b>7</b>
Ing. Petr Pavlík, Ph.D.	
<b>2. Ve škole je gender všude kolem nás</b>	<b>14</b>
Mgr. Lucie Jarkovská	
<b>3. Výchovné poradenství z genderové perspektivy</b>	<b>19</b>
Mgr. Irena Smetáčková	
<b>4. Dívky a chlapci mezi sebou</b>	<b>25</b>
Mgr. Lucie Jarkovská	
<b>5. Dívky, chlapci a vyučující</b>	<b>34</b>
PhDr. Jana Valdrová, PhD.	
<b>6. Dívčí a chlapecké učení: rozdílný obsah, rozdílné výsledky, rozdílný styl</b>	<b>42</b>
PhDr. Lenka Václavíková Helšusová, PhD., s přispěním Mgr. Ireny Smetáčkové	
<b>7. Jakou chtějí mít dívky a chlapci budoucnost?</b>	<b>50</b>
Mgr. Irena Smetáčková	
<b>8. Volba povolání: „Jsem přece kluk!“, „Jsem přece holka!“</b>	<b>57</b>
Mgr. Irena Smetáčková	
<b>9. Aby výchovné poradenství nezavíralo dívkám či chlapcům dveře...</b>	<b>66</b>
Mgr. Irena Smetáčková	
<b>Použitá literatura</b>	<b>73</b>
<b>Další doporučená literatura</b>	<b>74</b>
<b>Doporučené webové stránky</b>	<b>75</b>
<b>Instrukce a pracovní listy k aktivitám</b>	

## ÚVOD

Vážené výchovné poradkyně,  
vážení výchovní poradci,

jsme rádi, že se vám dostala do rukou naše publikace nazvaná *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. 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 výchovné poradenství* 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 o povoláních uvažujeme a jak se pro ně rozhodujeme. Pokud se podaří snížit vliv genderových stereotypů na způsob, jakým žáci a žákyně přemýšlí o svém budoucím směřování, přinese to mnoho pozitivních změn i v samotné pracovní sféře.

### Komu je příručka určena?

Volba povolání je v současných školách řešena třemi možnými způsoby – jako jedno z témat občanské výchovy či občanské nauky, jako jeden z tematických celků vzdělávací oblasti člověk a svět práce (ať již vyučovaný jako samostatný předmět volba povolání, nebo jinak integrovaný ve Školním vzdělávacím programu) a jako součást výchovného poradenství. Vedle přímého působení na samotné děti je proto také velmi důležité podporovat v genderově citlivém přístupu dospělé, kteří následně s dětmi ve školách pracují. To jsou jednak vyučující příslušných předmětů, ale dále rovněž výchovní poradci a poradkyně či ředitelé a ředitelky škol.

V roce 2005 byla vydána publikace *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*, kde se jedna kapitola zabývá volbou povolání. Příručka měla velký ohlas a tak jsme se ve stávajícím projektu zaměřili na další dvě skupiny aktérů ve školství a to na výchovné poradce/kyně a vedení škol. V rámci projektu PROLOMIT VLNY jsme připravili příručky a semináře, jejichž prostřednictvím je podporován genderově citlivý přístup k aktivitám, které spadají do výchovného poradenství nebo do kompetence vedení škol.

Příručku pro genderově citlivé výchovné poradenství máte nyní před sebou, příručku pro genderově citlivé vedení škol je možné zdarma získat na stránkách projektu Prolomit vlny [www.proequality.cz](http://www.proequality.cz). Na těchto stránkách jsou k dispozici rovněž veškeré informace a výstupy z tohoto projektu.

*Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství* je tedy určena výchovným poradkyním a poradcům na základních a středních školách, školním a poradenským psychologkám a psychologům, a dalším lidem, kteří se zabývají genderovou problematikou ve vzdělávání. Zajímat bude jistě všechny, kteří přemýšlejí, jak přispět k tomu, aby české základní a střední školy byly stále kvalitnější a aby oni sami rozvíjeli svoji pedagogickou profesionalitu.

## Co je cílem příručky?

Cílem příručky je zvýšit genderovou citlivost výchovných poradkyň a poradců a jejich prostřednictvím i dalších učitelek a učitelů. Jednotlivé kapitoly příručky představují genderovou perspektivu v běžných tématech, s nimiž se setkáváme ve výchovném poradenství. Ukažme si to na jednoduchém příkladu holčičího a klučičího zlobení. Pokud jsou chlapci neposední, hluční, odpovídají bez vyzvání, strkají se, déle si vystačíme s komentářem „No jo, kluci“, aniž bychom jejich chování bezprostředně korigovali. Pokud by se stejně začaly chovat dívky, začneme je usměrňovat mnohem dříve. Nebo jiný příklad – když dívka dostane špatnou známku a začne plakat, spíše nad tím mávneme rukou, protože si řekneme, že dívky jsou citlivé. Ovšem kdybychom viděli plakat chlapce, překvapí nás to, protože kluci přece nepláčou! Neposlušnost a pláč jsou typické ukázky toho, jak odlišná máme vůči dívkám a chlapcům očekávání a jak rozdílně k nim kvůli tomu přistupujeme.

Příručka ukazuje na základě výzkumů a zkušeností, jaké existují rozdíly v představách a chování vůči chlapcům a dívkám. Uvědomit si jejich existenci není snadné, a proto příručka přináší konkrétní náměty jak postupovat, abychom z našeho jednání a myšlení odstranili genderové stereotypy. Pokud se nám to podaří, budeme lepšími učitelkami a učiteli, výchovnými poradkyněmi a poradci. A rovněž škola, na níž působíme, se stane lepším místem pro naše žáky a žákyně.

## 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 představuje pojem gender a ukazuje, co znamená z genderové perspektivy uvažovat o ženách a mužích. Vysvětlit, jak vznikají zdánlivě přirozené rozdíly mezi ženami a muži, které považujeme za tak samozřejmé, že o nich ani nepřemýšlíme, je obtížný úkol. Celá kapitola je tak poměrně náročná, čímž se však čtenářky a čtenáři, doufáme, nenechají odradit. Doporučujeme vrátit se ke kapitole po přečtení dalších částí publikace; pravděpodobně se pak bude jevit srozumitelnější.

Druhá kapitola je stručným přehledem oblastí školního života, v nichž se projevuje genderové uspořádání. Těm, které jsou relevantní pro výchovné poradenství, se podrobněji věnují další kapitoly – zejména kapitola 4 a 5, které z genderového hlediska rozebírají vztahy mezi žáky a žákyněmi navzájem a vztahy mezi vyučujícími, a kapitola 6, která se věnuje genderové diferenciaci v oblasti obsahu učiva a hodnocení žáků a žákyň.

Třetí kapitola je věnována genderovému rozměru výchovného poradenství. Vychází zejména ze šetření, které bylo v roce 2006 realizováno v rámci projektu Prolomit vlny. Jeho hlavním zjištěním bylo, že navzdory snaze většiny výchovných poradkyň a poradců být oporou pro žáky a žákyně je jejich práce znehodnocena vlivem genderových stereotypů, které předem omezují možné volby dívek a chlapců bez ohledu na jejich schopnosti. Jak konkrétně vstupují genderové stereotypy do žákovského rozhodování o budoucím vzdělání a povolání, je ukázáno v kapitolách 7 a 8. Poslední kapitola 9 pak nabízí inspiraci, jak prohlubovat vlastní genderovou citlivost a nestereotypní výchovné poradenství.

Součástí příručky jsou aktivity, jejichž prostřednictvím můžeme identifikovat genderové stereotypy v myšlení nás samých, našich kolegů a kolegyně i žáků a žákyň a narušit jejich platnost. Aktivity jsou ve stručnosti popsány v kapitole 9. 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](http://www.proequality.cz), kde je rovněž zdarma ke stažení výukový film PO ŠKOLE a další dokumenty 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 výchovné poradenství* 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 Valdovou, Ph.D., a PhDr. Lenku Václavíkovou Helšusovou, Ph.D.

Koncepce příručky i následné kapitoly a aktivity byly konzultovány s výchovnými poradkyněmi ze škol Mgr. Marcelou Fenclovou a PhDr. Lenkou Matouškovou, poradenskými psycholožkami Mgr. Lenkou Novotnou, Mgr. Veronikou Martanovou, která působí také v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství, a PhDr. Annou Kucharskou, Ph.D., která vyučuje na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

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. Ivetky Mackové, Mgr. Martiny Paškové a Mgr. Jitky Kautské.

### Na co příručka navazuje?

*Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství* je první publikací, která se z ryze genderového hlediska zabývá tématy řešenými v rámci výchovného poradenství. 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, již zmíněnou 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 běžně vyučovaných témat a dále 50 aktivit na uvědomění si existence genderových stereotypů v různých oblastech.

Je potěšující, že materiálů pro vyučující je stále více (například publikace občanského sdružení Nesehnutí a Žáby na prameni). Každý z nich je zaměřen na jiné otázky a je psán odlišným způsobem. Díky tomu si každý učitel a učitelka může najít právě ten materiál, 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 výchovné poradenství* bude pro některé z vás začátkem této cesty, pro jiné již jejím pokračováním.

Hodně zajímavých a užitečných informací a v budoucnosti mnoho spokojených žáků a 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.

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 změnilly naše představy o povaze materiálního světa, sociální vědy změnilly 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 a přehodnocovány v souladu s principy sociálního teoretizování. 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 zodpovídány 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. Podobně byly vysvětlovány i další viditelné společenské rozdíly jako například vztah šlechty a poddaných.

## PŮVOD POJMU GENDER

V moderní společnosti zrozené po dvojí revoluci (Francouzské a průmyslové) toto vysvětlení nedostačovalo. Jednak není vědecké, což je podstatné kritérium modernity, ale je také v rozporu se základním principem demokratického myšlení, že každý člověk má stejná práva a povinnosti, tedy že si jsme 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 touto problematikou musely z principu 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 představu, jako je přirozenost, rodina, vrozenost atd., které jsou v rozporu s genderovou teorií.

Podle sociologa Kimmela bylo nutné teoreticky propracovat především dva základní a pravděpodobně univerzální aspekty sociálního života: 1) **genderovou rozdílnost**, tj. skutečnost, že v každé nám známé společnosti jsou lidé děleni na základě genderu (obvykle na ženy a muže) a od tohoto dělení se odvíjí jejich postavení, povinnosti i možnosti; a 2) **genderovou dominanci**, tj. skutečnost, že v každé nám známé společnosti jsou zdroje – symbolické, mocenské, ekonomické aj. – rozděleny mezi skupinami vymezenými na základě genderu nerovně, přičemž muži jich vesměs kontrolují více.

Pro uchopení a vysvětlení těchto, zdá se, univerzálních sociálních faktů se dnes používá pojem gender. Než však přistoupíme k jeho vymezení, je třeba zmínit 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, 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 genderově necitlivých vědců z oblasti přírodních i sociálních věd.

### Z pera myslitelů ...

Prominentní francouzský sociolog **Gustav LeBon** například v roce 1879 napsal: *„Ve většině inteligentních ras je velký počet žen, jejichž mozky jsou velikostí blíže gorilám než nejvyvinutějším mozkům mužů (...) Všichni psychologové, kteří zkoumali inteligenci žen (...), dnes uznávají, že ženy reprezentují nejpodřadnější formu lidské evoluce a že jsou blíže dětem a divochům než dospělému civilizovanému muži. Excelují v nevypočitatelnosti, v nestálosti, v nedostatku myšlení a logiky a v neschopnosti usuzovat. Nepochybně existují nějaké vynikající ženy, které významně převyšují průměrného muže, ale to jsou výjimky stejně vzácné jako zrození jakékoliv monstróznosti, například gorily se dvěma hlavami“* [citováno v Gould 1981: 104-5]. Ale pozadu nezůstal ani **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 smyslu a rukou“* [citováno v Degler 1991: 107].

Zajímavá je podobnost biologicko-esencialistické argumentace s výše zmíněnou náboženskou doktrínou, která podle některých feministických myslitelek není náhodná. Demokratický princip rovnosti totiž 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 těchto autorek proto vědci-muži ochotně přispěchali s „vědeckým“ zdůvodněním, 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 (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, různost představ o tom, co je to muž a žena, je ohromující.** 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 jsou v jiných kulturách považovány za mužské a naopak. Antropoložka Margaret Mead například zmiňuje kmen Bambuli, kde jsou to především muži, kdo mají patent na půvabnost, 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 biologii. 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, protože je řada jedinců, kteří nemají chromozomální vybavení, jež spojujeme s těmito kategoriemi (XY či XX). 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.

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 geneticky, nebo vznikly v důsledku socializace? Všechny totiž pracují s dospělými a je známo, že například struktura mozku se utváří i v závislosti na stimulech, které jsou sociální povahy. Jinými slovy, naše společenské postavení a zařazení 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 každopádně mnohem menší než rozdíly v rámci těchto skupin**. Ať už je jejich biologické vybavení jakékoliv, muži a ženy 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 nadvládě.



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



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 převážná 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. V každé kultuře pak lidé používají toto základní schéma pro rozlišování dvou skupin lidských bytostí, kterým jsou přisuzovány jiné postavení, povinnosti a činnosti.

### 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 nejtýpickejší 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](http://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, vlastností, činností atd. 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 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 (zmužilost-zbabělost, zmužilý-zženštilý, čaroděj-čarodějnice). Stejný efekt ale může mít i absence jedné části binarity. A tak například již samotné označení nějaké společenské sféry jako feminizované implikuje, že jde o cosi problematického. Je výmluvné, že koncept maskulinizace žádné takové konotace nemá.

Androcentrismus se v českém jazyce projevuje především prostřednictvím generického maskulina, kdy se mužský rod používá, jak v singuláru, tak v plurálu, pro označování všech jedinců, mužů i žen, či celých skupin,

které zahrnují jak muže, tak ženy. Ženy a jejich aktivity jsou tak zneviditelňovány. Jiným příkladem je „mužská“ kontrola nad koncovkou slovesa v přičestí minulém.

*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?*

Jazyk je však jen jedním z řady symbolických systémů, ve kterých se gender projevuje. Genderové asymetrie a androcentrismus se projevují v náboženství (Otec, Syn i Duch svatý), v mediálním diskurzu 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.

## DĚLÁME GENDER

Gender je koncept vztahový i ve smyslu sociálním: „Spíše než vlastnost jednotlivce je gender produkt interakce s ostatními“ (Kimmel 2000: 106). 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 vychovatelky s dětmi interagují rozdílně na základě toho, jakou jim přiřadí genderovou škatulku. Při komunikaci s děvčaty například používají více emocionálně zabarvených slov, kupují jim „dívčí“ hračky (panenky, zmenšeniny domácích potřeb) a vedou je k péči o druhé. Naopak vůči chlapcům je výchova méně emocionální a méně orientovaná na verbální komunikaci, prostřednictvím hraček jsou chlapci podporováni 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 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 ale i interakce mezi dospělými. Vstupujeme do nich s konkrétními představami o ženách a mužích, chováme se k nim často různě a sami se před nimi prezentujeme v souladu s představou o naší vlastní genderové identitě. Ostatní pak naši sebe prezentaci mimovolně hodnotí a usměrňují nás v případě, že překračujeme kulturně přijatelné genderové normy, podobně jako máme tendenci usměrňovat děti – například chlapcům říkáme „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 dané **genderové identity** se pak odvíjí také naše aspirace, plány či 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 vepisují 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. Ženy se jakoby zmenšují, vesměs sedí s překříženýma nohama a vyhýbají se přímým pohledům, které muži v naší kultuře mají tendenci interpretovat jako výzvu k seznámení. Muži mají naopak tendenci držet tělo tak, aby se zdáli větší, dominantní, a jednou z jejich mnoha výsad je přímý pohled.

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...



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 pozic či zaměstnání, což jde na vrub skutečnosti, že zdánlivě neutrální koncepty a kritéria hodnocení jsou ve skutečnosti genderově zatížené a mají ve většině případů tendenci zvýhodňovat muže před ženami. Jinými slovy, genderované instituce pomáhají vytvářet a udržovat genderové rozdíly a nerovnosti (Kimmel 2000).

### Kariéra žen a mužů

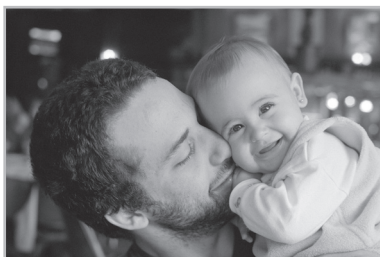
„Například koncept kariéry, která je v naší kultuře definovaná jako nepřerušovaný, lineární postup založený na kumulování vzdělání, praxe a kontaktů, v principu znevýhodňuje ženy, protože jsou to ony, kdo zpravidla odchází na rodičovskou dovolenou. Přerušování kariéry totiž jejich nadřazení často interpretují 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 významný a mocný společenský koncept, který zásadně strukturuje naše životy. To ale neznamená, že je v každé situaci stejně důležitý. Jsou samozřejmě i jiné aspekty, jako je 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



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



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. **hege-monní 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 nevykazují charakteristiky spojované s hegemonní maskulinitou (např. nejsem technicky a tělesně zdatný, jsem homosexuál, se zájmem

pečuji o malé děti), neznamena to, že přestávám být mužem. Nicméně vybudovat si identitu a kladné sebepojetí 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 nezřídka 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 vsutku výjimečné svou trvanlivostí v čase. K tomu je potřeba vědomého úsilí a neustálé reflexe genderové problematiky.

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. Tato kategorie se netýká 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. Navíc je zajímavé, že gender nemají jen lidé, ale i věci, symboly, vlastnosti, oblasti lidské činnosti apod. I ty, aniž si to často uvědomujeme, nahlížíme genderovou optikou, a vnímáme je jako „ženské“ nebo „mužské“.

V této kapitole ve stručnosti přiblížíme jednotlivé roviny, v nichž se ve školním životě projevuje genderové uspořádání. Ty, které jsou z hlediska výchovného poradenství nejpodstatnější, budou podrobněji představeny v následujících kapitolách.

### GENDER VE VZTAZÍCH

#### Komunikace mezi vyučujícími a žáky

Vyučující se obvykle domnívají, že nedělají rozdíly mezi chlapci a dívkami, že s nimi jedná stejně. Avšak nejrůznější výzkumy ukázaly, že tomu tak není. Gender hraje v pedagogické komunikaci obrovskou roli a nelze se tomu vyhnout. Už proto ne, že gender je strukturujícím elementem společnosti. Dichotomie rozdělení na ženy a muže ovlivňuje naše očekávání, prožívání i způsoby reakcí v různých situacích.

Od dětství je nám vštěpováno, že lidstvo se dělí na muže a ženy, kteří vypadají a chovají se různě, vykonávají různé činnosti a mají různé sociální postavení. Ačkoli naše empirická zkušenost dokládá, že muži a ženy vždy oplývají smесicí vlastností, které označujeme za ženské nebo mužské, a nikdy není možné předpokládat charakter člověka na základě pohlaví, uplatňujeme jiné vzorce chování při komunikaci s muži a se ženami. Do těchto vzorců se promítají genderové stereotypy, očekávání v souvislosti se sociálními rolami i vlastní zkušenost, která je však často opět nahlížena skrz genderové brýle.

Nevyvážený přístup k chlapcům a dívkám je při pedagogické komunikaci obvykle zahájen oslovováním 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. O generickém maskulinu pojednává také kapitola 1 a 5.

#### Experiment s oslovováním třídy

Zkuste přijít do třídy a mluvit na žactvo v ženském rodě, například „*Žákyně, která z vás mi pomůže s pokusem?*“ Potom s celou třídou diskutujte o tom, jak se jim toto oslovování líbilo. Mnohé dívky při podobných experimentech uvádějí, že se konečně cítily ve škole povšimnuty a osloveny, ovšem zároveň jim připadá tento způsob oslovování neobvyklý až nepatřičný. Na druhou stranu chlapcům se takový přístup jednoznačně nelíbí, necítí se osloveni a motivováni k tomu, aby na jakékoli takto formulované úkoly reagovali.

Výzkumy prokázaly, že **učitelé i učitelky mají tendenci věnovat více pozornosti chlapcům než dívkám**. Častěji chlapce vyvolávají, nechávají jim více času na odpovědi a poskytují jim preciznější komentáře k výkonům či otázkám. Vyučující to často vysvětlují tím, že chlapci více zlobí, a proto je třeba je zabavit, aby jim na zlobení nezbyl čas. Ačkoli toto vysvětlení zní logicky, je třeba si položit otázku, proč by měli ti, kdo se chovají ve třídě ukázněně, dostat méně kvalitní péči než ti, kdo tzv. zlobí. Podrobněji se bude těmto rozdílům věnovat kapitola 5.

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 mívají například na starosti úpravu třídy – nástěnku a květiny, zatímco chlapci dostávají úkoly související s fyzickou silou. Více k tomuto v kapitole 5.

### Komunikace ve vrstevnickém kolektivu

Avšak nejsou to jen vyučující a rodiče, kdo mají na chlapce a dívky vliv. Díky vzdělávacímu systému, který rozděluje děti do tříd podle věku, tráví žákyně a žáci v kolektivu stejně starých dětí většinu času. 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, školních autobusech atd.

Z hlediska volby povolání a profilace žáků a žákyně je důležité reflektovat fakt, že **vrstevnické skupiny mají velký vliv na rozhodování o volitelných předmětech či zájmových kroužcích**, pokud je nabízí sama škola.

Jestliže se dívky a chlapci mají rozhodovat o tom, do jakých aktivit se zapojí, popřípadě jaké volitelné hodiny zvolí, mají tendenci uplatňovat typické volby (dívky taneční kroužek, chlapci počítačový kroužek), protože pokud se rozhodnou pro netradiční volbu, která nekoresponduje s jejich pohlavím, mohou očekávat negativní reakce zbytku třídy. Žáci a žákyně uvádějí, že si dělají více starostí s tím, co si o nich pomyslí jejich spolužáci/ačky, než s tím, co bude činnost ve kroužku či ve volitelném předmětu obnášet (Beal 1994: 150). Na podobném principu může fungovat i volba povolání. Chlapci a dívky volí školy, které jsou v souladu s genderovými normami („hodí se pro holku“, „hodí se pro kluka“), aby se nevystavovali riziku zesměšňování, popřípadě dokonce ztráty přátel. Je proto důležité zaměřovat se na pozitivní klima nejen z hlediska proškolní motivace a respektu vůči ostatním, ale také z hlediska genderově otevřené atmosféry.



Vrstevnická kultura také ovlivňuje postoj chlapců a dívek k vlastním studijním výsledkům, k práci během vyučování i ke škole obecně. Chlapecké subkultury v návaznosti na obsah hegemonní maskulinity mnohdy mají tendenci devalvovat práci ve škole a studijní úspěch. Ustavuje se jakási norma lajdáctví a chlapci upevňují svůj status tím, že zanedbávají učení, domácí úkoly, chovají se vyzývavě vůči vyučujícím, jsou drzí, nebo naopak deklarují svoji lhostejnost. Nechtějí investovat do studijního výkonu příliš mnoho, aby se v očích vrstevníků nestali „šprty“ či „mazánky vyučujících“. Ačkoliv tento přístup ke škole vyznává nejprve jen 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 naopak umocňování toho, co je považováno za mužské prostřednictvím **obtěžování** dívek, které na druhém stupni základních škol nabývá často vulgární sexuální povahy.

Vyučující mají někdy tendenci brát tyto incidenty na lehkou váhu a považují je za

### Z dívčích zkušeností

Dopis třináctileté dívky, žádající o radu dívčí časopis: *Minulý týden mi kluci od nás ze třídy ukradli tašku. Vytáhli mi z ní vložky, a já jsem se rozbrečela a utekla ze třídy. Oni se mi smáli a utahovali si ze mě tím, že na mě volali: Miss vložka. Nenávídím školu a nechci mezi ně zpátky do třídy. Raději bych se zabila. Poradte mi, co mám dělat.*

běžný projev škádlení mezi chlapci a děvčaty. Avšak nedávný případ sebevraždy polské dívky, která byla vystavena podobnému zesměšnění a sexuálnímu obtěžování před celou třídou, poukazuje na závažnost tohoto problému. I když nedojde k tak drastickému konci, představuje podobné obtěžování dívek způsob, jakým jsou dívky ve veřejném prostoru, kterým je škola, zastrášovány, a chlapci se tím utvrzují v představě, že agresivní chování je normou mužství.

### Pedagogické hodnocení

Kodifikované pedagogické hodnocení v podobě známkování či slovního hodnocení, které především na nižších vzdělávacích stupních nahrazuje známkování, můžeme považovat za součást interakcí mezi vyučujícími a studujícími.

Známkování se 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 zlepší, má vyučující tendenci odměnit ho lepší známkou, než by třeba odpovídalo jeho výkonu, aby ohodnotil/a snahu. Když naopak nadprůměrné dítě chybuje, dá mu známku horší, protože ví, že má dané dítě 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, z nichž jedním je právě i gender.

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

Obecně lze říci, že **dívky dosahují ve všech předmětech a na všech vzdělávacích stupních lepších známek než chlapci**. Ovšem lepší známky dívek jsou vyučujícími často devalvovány a stereotypně zpochybňovány tím, že jsou vnímány jako „šprtání“, tedy memorování bez pochopení podstaty a logiky učiva. Dívky tak navzdory dobrým známkám dostávají od vyučujících ambivalentní zpětnou vazbu, která zpochybňuje jejich schopnosti a výkon. Dobrá známka v případě dívky

neznamená totéž co v případě chlapce. Je pravděpodobné, že tato ambivalentní zpětná vazba ovlivňuje sebevědomí a ambice dívek, které potom nejsou motivovány k výjimečným výkonům, neboť ty zůstávají neohodnoceny anebo jsou zpochybňeny. Podrobněji o tom pojednává kapitola 6.

### Jedničkářka

Ukázka z rozhovoru s úspěšnou vysokoškolačkou Gabrielou o zkušenostech s její docházkou na základní školu: *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 trojkami.*



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 kdo co umí. Pokud se dívky naučí, že dobrou známku získají za milé chování a úpravný sešit, ztrácejí motivaci zdokonalovat své znalosti, což je později v profesi a kariéře znevýhodňuje. Více je k tomuto tématu v kapitole 6.

### Nadané dívky se bojí experimentů

Odlišné vnímání dívčích a chlapeckých limitů a předpoklad pozdějšího vývoje se ukázalo jako zvláště problematické především u nadaných a ambiciózních dívek, které se velmi obávají špatných známek. Jejich špatné známky by si vyučující mohli vyložit tak, že tyto žákyně již narazily na své intelektuální hranice. Ve svém výzkumu mezi německými dívkami ve věku 11–14 let zjistila Maraike Herrmann, že nadané dívky, které chtějí jít na gymnázia a později na vysoké školy, si uvědomují, že od chlapců není tak důsledně vyžadován zodpovědný přístup ke studiu, a to jim dává větší prostor pro experimentování a pro nápravu v případě prohřešků. Experimentální prostor pro dívky se zužuje, protože studentky cítí, že nad nimi můžou vyučující zlomit hůl, pokud jejich výsledky nebudou skvělé. Dívky proto nechtějí riskovat a úzkostlivě se drží vyžadovaných pravidel. (Herrmann 2000)

## GENDER V KURIKULU

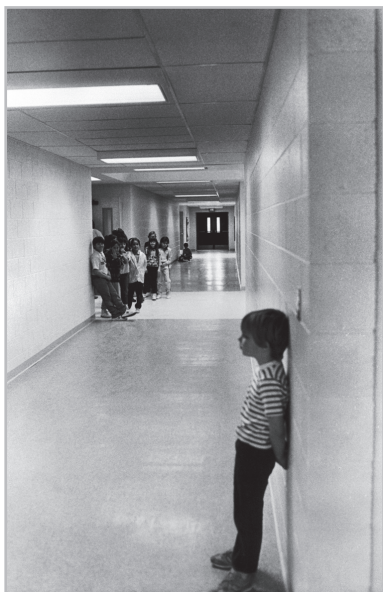
Genderové aspekty má také probírané učivo. Bez patřičné reflexe se i to, co se ve škole žákyně a žáci učí, může stát nástrojem reprodukce genderových stereotypů. **Genderové vztahy a nerovnosti bývají opomíjeny jako téma a látka je prezentována androcentricky.** To znamená, že představuje jednostranný pohled, který zahrnuje jen určitá fakta a určité názory, zatímco jiné vylučuje. Jako příklad můžeme uvést dějepis. S trochou nadsázky lze říci, že ten je stále mnohde vyučován jako historický lineární přehled vlád různých panovníků a válek, které tito vládcové vedli. Jde o dějiny privilegovaných mužů, králů a aristokratů. Z takového výkladu se zdá, že ženy v dějinách nebyly důležité.

Požádáte-li žáky a žákyně, aby na kus papíru 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 nemůžou 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 vybojovaly. Dívky a chlapci tak nabývají dojmu, že historie dokazuje, že místo žen ve společnosti je od věků nevýznamné a že jde o univerzální pravidlo.

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 mužské postavy výrazně častěji než ženské, přičemž tyto postavy často vykonávají stereotypní činnosti. Více se k tomuto tématu dočtete v kapitole 6.

## GENDER V PROSTORU

Informaci o hierarchickém uspořádání genderu můžeme nalézt i při symbolickém čtení prostoru. I do fyzického prostoru se otiskuje společenská tendence rozdělovat lidi na muže a ženy a oběma pohlavím připisovat různé vlastnosti a různé místo. V organizacích se někdy setkáváme s faktem, že ženy například obývají méně komfortní a méně vybavené místnosti než jejich mužští kolegové. Stejně je tomu i s dívkami a chlapci ve třídě.



Genderová strukturace prostoru se projevuje mimo jiné v zasedacím pořádku. Vytváří se tzv. zóny učitele/učitelky, a ty mají vliv na zapojování žactva do výuky. Například menší skupinka dívek, kamarádek, které sedí ve dvou lavicích za sebou a které obvykle nevyrušují ani v případě, že nesledují výuku, může 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 a pingpongové stoly.

Jeden a ten samý prostor může být využit genderovaným způsobem. Na sportovním hřišti často dominují maskulinní sportovní aktivity, zejména fotbal. Tzv. dívčí aktivity (např. skákání gumy) jsou obvykle praktikovány na periferii podobných prostranství. Nárok na dominanci tomuto prostoru získávají dívky ve výjimečných případech, a to pouze tehdy, když o něj chlapci nemají zájem, anebo když je dívkám přímo formálně vyhrazen – často pro demonstraci 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.

Projděte si vaši školu a prohlédněte si ji z genderového hlediska. Existují prostory, kde se pohybují zvláště dívky nebo chlapci? Jak se tyto prostory liší? Jaké mohou být přínosy a negativa takového členění?

## KAPITOLA 3: VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ Z GENDEROVÉ PERSPEKTIVY

Mgr. Irena Smetáčková

V předcházejících dvou kapitolách jsme prošli různé oblasti společenského života a nahlédli podrobněji i do života školy – viděli jsme, že gender je přítomný ve většině sociálních struktur a chceme-li lépe porozumět realitě, v níž žijeme, měli bychom vždy zvažovat genderovou perspektivu. To se týká i výchovného poradenství, neboť i v něm je řada dílčích témat, která mají významný genderový rozměr. V této kapitole se proto ve stručnosti podíváme na hlavní genderově zatížená témata související s náplní a se způsobem realizace výchovného poradenství. Vycházet přitom budeme mimo jiné z výsledků šetření výchovného poradenství, které jsme uskutečnili při přípravě této příručky v roce 2006.

Šetření mělo dvě části – v jedné byly prostřednictvím dotazníku zjišťovány názory více než 200 výchovných poradců a poradkyň základních a středních škol, v druhé byly vedeny hloubkové rozhovory s 10ti 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 škol.

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.

Některé výsledky šetření jsou uvedeny rovněž v kapitole 8. Podrobná zpráva je zveřejněna na webových stránkách projektu Prolomit vlny [www.proequality.cz](http://www.proequality.cz).

### NÁPLŇ VÝCHOVNÉHO 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 a ve stejné hloubce zvládnout všechny určené oblasti. Pozornost tak bývá věnována zejména tématům, která jsou vzhledem k charakteru školy, na níž poradce/kyně působí, považována za nejpodstatnější.

Dotazníkové šetření realizované v rámci projektu Prolomit vlny zjišťovalo, jak často se výchovní poradci a poradkyně věnují jednotlivým oblastem. Podle očekávání a ve shodě s výzkumem Institutu pedagogicko-psychologického poradenství z roku 2002 je **nejčastěji probíraným tématem volba další vzdělávací a pracovní dráhy**. Logicky je toto téma podstatně častější ve výchovném poradenství na základních školách než středních školách, neboť ty už jsou v řadě případů přímo svázány s určitým 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*, kde naprostá většina studujících na ZŠ i SŠ uvedla, že **výchovní 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.**

**Z rozhovoru ...**

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

- Jaká byla u vás ve škole role výchovné poradkyně při rozhodování, kam na střední školu?
- Ptaly se nás, kam bychom chtěli jít. Tak jsme jim to říkali, ale nijak jsme se s nimi neradili, jako jestli je to dobrý nebo špatný. Spíš se jim to jen oznamovalo.

Takový je většinový pohled žáků a žákyní. Na druhou stranu řada výchovných poradců/kyň uvádí, že pomoc při rozhodování poskytuje. Protože ji však využívá jen málo dětí, vypadá to, že taková nabídka vůbec neexistuje. Jaká je situace na vaší škole a na školách, které znáte?

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 žákovského rozhodování do posledních měsíců, kdy už je tak málo času, že žádná pomoc při procesu dlouhodobého rozhodování již ani není možná. V každém případě to však ukazuje na slabá místa kariérového poradenství, jejichž prostřednictvím mohou do volby silně pronikat genderové stereotypy. Rychlost rozhodnutí svádí k automatismu a rutině, které jsou živnou půdou pro jakýkoliv druh stereotypů a předsudků. Nedostatek komunikace při rozhodování může u studujících konzervovat často stereotypní představy jich samých či jejich rodiny. Výchovni poradci/kyně by naopak mohli tyto stereotypy nabourávat, spíše než utvrzovat.

Dalšími často řešenými tématy ve výchovném poradenství jsou **specifické poruchy učení (SPU) a nekázeň při vyučování, případně problematické vztahy se spolužáky a šikana**. Ostatní témata, jako jsou vztahy v rodině či vztahy s vyučujícími, jsou poměrně řídká. Situace se samozřejmě liší v případě 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 % z oslovených výchovných poradců/kyň, ovšem na SŠ jen 23 %. Vysvětlení zahrnuje i možný genderový rozměr: na středních školách klesá citlivost vůči tomuto fenoménu, a to zvláště v případě chlapeckých kolektivů či skupin, kde se náznaky šikany častěji přehlížejí s ohledem na genderovou představu, že muži mají přirozené sklony k agresivitě, kterou není nutné a priori odsuzovat. Šikana je jedním ze závažných témat, které souvisí s genderovými rozdíly. Lze říci, že představa o chlapcích, kteří jsou silní, snášejí bolest bez pláče a mezi sebou se srovnávají i fyzickou konfrontací, poškozují výrazně některé z nich.

**Je výchovné poradenství určeno chlapcům, nebo dívkám?**

Další rozdíl mezi jednotlivými tématy se týká zastoupení dívek a chlapců, s nimiž jsou tato témata probírána. Celkově z šetření v projektu Prolomit vlny vyplývá, že **klienty výchovného poradenství jsou spíše chlapci než dívky**. Problémy s rodinnými vztahy se častěji řeší s dívkami, volba povolání je rovnoměrně řešena s dívkami i chlapci, ovšem u všech ostatních témat jsou podle výchovných poradců/kyň v jednoznačné převaze chlapci. Zvláště v souvislosti s šikanou, nekázní a specifickými poruchami učení jsou podstatně častějšími klienty chlapci než dívky.

Dívky jsou přitom při využívání výchovného poradenství aktivnější než chlapci. Zatímco chlapci se dostávají k výchovným poradcům/kyním až na základě konkrétního problému a například na doporučení třídních vyučujících, dívky mnohdy a výrazně častěji než chlapci za výchovným poradcem/kyní přicházejí samy. V tomto rozdílu můžeme spatřovat projev rozdílné genderové socializace, která dívky vede k větší citlivosti vůči problémům svým i druhých a k větší důvěře v pomoc. Chlapci jsou naopak vedeni k přesvědčení, že si

musí umět poradit sami a požádat o pomoc znamená nemůžnou slabost, zvláště pokud jsou výchovné poradkyně ve většině ženy. V tomto ohledu je tedy správné na studující, zvláště chlapce, neustále působit a informovat je o možnosti poradenských služeb nejen ve škole, ale i na dalších pracovištích, jako je pedagogicko-psychologická poradna.

Výchovné poradenství na školách se soustřeďuje spíše na chlapce. To se zdá logické, neboť od chlapců se spíše očekává, že budou zdrojem potíží ve škole, a ve snaze jim předcházet se na chlapce směřuje větší pozornost. Zároveň to však vede k celkové **maskulinizaci zaměření výchovného poradenství** a ke zvyšování citlivosti výchovných poradců/kyň vůči otázkám, v jejichž středu jsou reálně či hypoteticky chlapci. Této tendence bychom si měli být vědomi a aktivně se snažit věnovat v jednotlivých oblastech výchovného poradenství obdobnou pozornost dívkám i chlapcům. Pokud o to aktivně neusilujeme, snadno se dopustíme upozadění a potenciálně tedy i znevýhodnění dívek. Může dojít k tomu, že problémy chlapců budeme vnímat jako závažnější nebo na ně budeme aplikovat jiné postupy. Současně bychom ovšem měli dbát na to, aby naše aktivity nezahrnovaly pouze některé chlapce či některé dívky. Nemusí se totiž jednat vždy o ty, kteří naši pomoc potřebují nejvíce, ale o ty, kteří jsou schopni si o pomoc nejhlasitěji říci.

S kolika dívkami a s kolika chlapci jste jednal/a v uplynulém měsíci?  
O jakých tématech? Kolik dívek a kolik chlapců za Vámi přišlo samo?

## FORMY A METODY PRÁCE VE VÝCHOVNÉM PORADENSTVÍ Z GENDEROVÉ PERSPEKTIVY

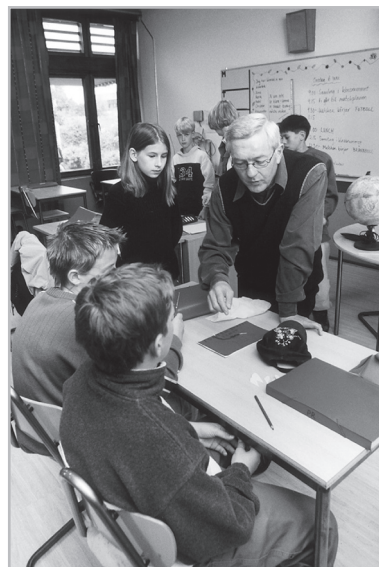
Úspěšnost výchovného poradenství závisí mimo jiné na používaných metodách a formách práce. Je samozřejmé, že při řešení každé z výše popsaných oblastí jsou některé postupy vhodnější než jiné. Obvykle však neuvažujeme o tom, jaké jsou výhody a nevýhody jednotlivých způsobů práce z genderového hlediska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

Obecně bychom měli mít na paměti, že angažovanost dívek a chlapců se pod tlakem genderových očekávání odlišuje. Především v dospívání u dívek roste tendence k pasivitě. Ta je patrná zvláště ve smíšených kolektivech, kde jsou **dívky méně otevřené a aktivní** než ve výhradně dívčích skupinách. Důvodem jsou genderové 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 v diskusi berou slovo. U chlapců má pobyt ve smíšeném kolektivu naopak pozitivnější efekty než v kolektivu výhradně chlapeckém – vede k **částečné redukci agresivního chování a většímu respektu vůči pravidlům**. (Horgan 1995)

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

Uvedené tendence k pasivitě dívek a větší spolupráci chlapců je správné zvažovat při volbě metod a forem práce. Hlavním důvodem přitom je, že čím aktivněji se žáci/kyně 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 zaangażováni.

V některých situacích tak může být vhodné pracovat **pouze s dívčími či chlapeckými skupinami, jindy se skupinami smíšenými**. Záleží na cíli. Například pokud je cílem diskutovat





s žáky/němi o tom, zda vnímají ve svém životě tlak genderových stereotypů, doporučujeme třídu nejprve rozdělit na skupinu dívek a skupinu chlapců. Každá genderově homogenní skupina diskutuje předložené téma a následně se svým stanoviskem přichází do celotřídní

Je vhodnější děti rozdělit na skupinu dívek a skupinu chlapců, nebo na smíšené skupiny? O dopadech složení skupin na chování dívek a chlapců pojednává podrobněji kapitola 4.

diskuse, které se již účastní chlapci i dívky. Prvotní rozdělení studujících na dívky a chlapce může být přínosné z několika důvodů – pomůže uvědomit si bez konfrontace, co mají životy žen či mužů společné, pomůže i méně aktivním lidem vyjádřit svůj názor, neboť homogenní skupina bude pravděpodobně méně konfliktní, a pomůže v diskusi sebevědomě prezentovat stanovisko skupiny, neboť je jedinec podpořen ostatními. Napomáhá také vyloučit vlivy snahy o udržení genderově stereotypních image chlapců před dívkami a naopak.

### Limity při jednání s dívkami a chlapci

V dotazníkovém šetření, které bylo uskutečněno v rámci projektu Prolomit vlny (2006), se výchovní poradci a poradkyně vyjadřovali k frekvenci jednotlivých forem práce. Jednoznačně **nejrozšířenější je individuální rozhovor a dále skupinový rozhovor/diskuse**. Další postupy, jako



je využívání sociálních a herních aktivit, individuálních aktivit s materiály (např. test či dialogická publikace), přednášky pro skupinu nebo exkurze, jsou poměrně řídké.

Kvůli výjimečnému postavení rozhovoru ve výchovním poradenství jej nyní využijeme k tomu, abychom si ilustrovali, jak v jednání s dívkami a chlapci může nastat omyl v důsledku genderových stereotypů.

Individuální i skupinový rozhovor je obecně nejvyužívanější metodou v rámci poradenství. Jeho význam i charakter se liší v závislosti na fázi, v které se nachází řešený problém. Na začátku slouží ke zmapování situace, má funkci diagnostickou, posléze se proměňuje v intervenční až terapeutický nástroj, kterým lze ovlivnit pohled klienta/ky na dané téma. Ve všech stadiích je však pro úspěšnost rozhovoru klíčové uplatňovat koncept autenticity, empatie a respektu.

Při rozhovorech je důležité si uvědomovat, jak silně nás v nich ovlivňují některá apriorní nastavení, která souvisí s obecnými tendencemi lidské psychiky. Sklony k nim má každý člověk, ovšem v práci s druhými lidmi by součástí profesionality měla být jejich reflexe. Jedná se zejména o tři principy, kterým podléháme při vnímání a poznávání druhých osob a které způsobují omyly v našem „čtení reality“ (Nakonečný 1999, Výrost, Slaměník 1998):

- **Kategorizace:** tendence třídit osoby do skupin podle určitého, snadno pozorovatelného znaku, který se stává následně dominantním při uvažování o daném člověku a na který jsou v našich představách navázány další charakteristiky, o jejichž přítomnosti u daného člověka jsme se nemohli přesvědčit; kategorizujeme například děti podle známek na jedničkáře, dvojkaře atd., a stejně tak můžeme kategorizovat dívky a chlapce či různé skupiny dívek a chlapců
- **Selekce:** tendence přehlížet některé údaje obsažené v dané situaci proto, abychom si nenarušili dosavadní představu o daném člověku či události
- **Inference:** tendence vkládat některé údaje do vnímané situace, ačkoliv v ní ve skutečnosti nejsou obsaženy, proto, abychom si potvrdili naši původní představu o daném člověku či události

Uvedené chyby ve vnímání a poznávání souvisí s předsudky a stereotypy, které se prostřednictvím popsaných principů dostávají do představ o druhých lidech a do komunikace

s nimi. Abychom měli pocit, že se ve světě orientujeme, potřebujeme si tyto apriorní představy o druhých lidech potvrzovat.

Například pokud předpokládáme, že dívky by měly mít přirozený zájem o druhé lidi a vztahy s nimi, budeme mít v komunikaci s konkrétní dívkou, která tento zájem nemá, tendenci zveličovat (viz inference) jakékoliv náznaky, z nichž můžeme na zájem a starost o druhé usuzovat, abychom nemuseli revidovat naši představu o tom, že dívky inklinují k daným oblastem. Teprve když je nezájem dívky tak jednoznačný, že jej nemůžeme přehlédnout, přikročíme ke změně naší představy buď o dívkách obecně, nebo o této konkrétní dívce, kterou budeme nadále považovat za méně „dívčí“. Obdobná situace na straně chlapců se může týkat smutku a pláče. Pokud uvidíme plačícího chlapce, budeme mít tendenci to bagatelizovat a případně jej začneme v dané oblasti hodnotit kriticky.

### Kauzální atribuce a gender

Specifickým případem tendencí přinášejících omyly v sociální percepci jsou kauzální atribuce. Ty představují hledání příčin pro chování druhých osob i nás samých. Z genderového hlediska je podstatné, že k vysvětlení chování používáme dva typy příčin – příčiny dispoziční (chování vyplývá z osobnosti daného člověka) a příčiny situační (chování vyplývá ze situace).

Ve školním prostředí jsou kauzální atribuce důležité zejména proto, že se s jejich pomocí vysvětlují školní výkony dětí a vytvářejí očekávání vůči jejich dalším výkonům. Pokud je dítě považováno za nadané, chápe se jeho úspěšný výkon za přirozený následek jeho dispozic a případný neúspěch je zlehčován poukazem na situaci (například bolest hlavy či rodinný konflikt). Pokud je naopak dítě viděno jako nenadané, je jeho/její neúspěšný výkon vysvětlován nízkými schopnostmi a úspěšný výkon situačními faktory, jako je možnost opsání úkolů či mimořádné pamětní naučení. Tímto způsobem si vyučující vytvářejí i představu o budoucích výkonech daného dítěte, která je ovlivňuje v tom, jak s ním interagují. Je zřejmé, že apriorní pozitivní přístup k nadání a schopnostem v dítěti vzbuzuje podporu a sebedůvěru, tudíž spíše úspěch v dalších jeho krocích, zatímco negativní přístup a podceňování dítěte vede k jeho či jejímu sebedoceňování a následnému neúspěchu.

Rozbor některých aspektů výchovného poradenství obsahuje analýza zpracovaná poradenskou psycholožkou Mgr. Lenkou Novotnou. Analýza je zveřejněna na webových stránkách projektu Prolomit vlny [www.proequality.cz](http://www.proequality.cz).

Řada výzkumů prokazuje, že kauzální atribuce jsou výrazně genderované (Willkinson, Marret 1985). Od chlapců je očekáváno spíše nadání, zatímco od dívek pamětní učení. Zvláště to platí v případě matematiky a technických oborů. **Pokud dívky dosáhnou výborného výkonu, máme častěji tendenci si to vysvětlovat situačními příčinami. Pokud dosáhnou výborného výkonu chlapci, příčinu častěji spatřujeme v jejich schopnostech.** To následně vede vyučující i rodiče k tomu, že vůči dívkám a chlapcům přistupují s tímto očekáváním a vytvářejí situace, v nichž chlapci i dívky mohou jen obtížně ukázat své jiné charakteristiky. Z hlediska forem

výchovného poradenství pak mohou představy o dívkách a chlapcích zásadně ovlivnit průběh a vyústění individuálních i skupinových rozhovorů. Na to je dobré pamatovat a aktivně se snažit o vytváření situací, kdy dívky a chlapci budou mít skutečnou volnost pro vyjádření.

## PŘEDSTAVY O DÍVKÁCH A CHLAPCÍCH

Chyby v sociální percepci do značné míry vycházejí z našich apriorních představ 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, které má charakter stereotypů.

Ambivalenci mezi odmítáním existence rozdílů a jejich potvrzováním dobře ilustruje výňatek z rozhovoru s výchovným poradcem ze základní školy, který mimo jiné řekl: *Podle*

mého názoru se zájmy nebo výběr střední školy nijak výrazně nevětví na chlapecké a dívčí. A o pár minut později uvedl: *Kluci volí obory jako kuchař-číšník, automechanik, zámečnick, a holky volí obory jako kadeřnice, kosmetička, zahradnice, kuchařka.* Tento rozpor (tj. obory se nedělí na dívčí a chlapecké, avšak chlapci se hlásí na zcela odlišné obory než dívky) je docela logickým důsledkem genderového řádu naší společnosti, který se do nás vepisuje. Pokud se chceme genderovým stereotypům ubránit, musíme o to aktivně usilovat neustálou sebereflexí.

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

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 %

Zdroj: Vybrané oblasti výchovného poradenství z genderové perspektivy. Výsledky dotazníkového šetření. (2006). Praha: Otevřená společnost. Dostupné na [www.proequality.cz](http://www.proequality.cz)

**Jako typicky ženské vlastnosti výchovní poradci/kyně označují starostlivost, emocionalitu, pečlivost, empatii a přizpůsobivost, naopak za vlastnost jednoznačně bližší mužům považují agresivitu.** Jedinou zcela neutrální charakteristikou je inteligence. 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. V případě chlapců se totéž může týkat průraznosti až agrese v chování. Na základě toho pak volíme naše vlastní jednání vůči studujícím, které může být buď podporující, nebo naopak inhibující až znevažující.

### Jak hodnotíme chování dívek a chlapců?

V rozhovoru s jednou 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 sblížovat, 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. Zároveň však naznačuje, že stále přetrvává dvojitý 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 pozorujeme u dívek, vzbudí naši pozornost, neboť se jedná o něco neobvyklého či nepatřičného.



## KAPITOLA 4: DÍVKY A CHLAPCI MEZI SEBOU

Mgr. Lucie Jarkovská

### SEGREGACE A KOEDUKACE

V českém vzdělávacím systému jsou samozřejmě koedukované třídy. Dívky a chlapci chodí do stejných tříd a to je mnohými vnímáno jako záruka rovných příležitostí pro obě pohlaví. Historicky bylo institucionální vzdělávání (především na vyšších stupních) záležitostí chlapeckou. Když se v 19. století ženské hnutí zasloužilo o prosazení vyššího vzdělání také pro dívky, došlo nejprve k vytvoření speciálních škol určených dívkám, a to ze dvou důvodů. Jednak bylo společensky nepřijatelné, aby svobodné dívky bez dohledu opatrovníků sdílely stejný prostor s chlapci, a jednak společenské konvence připouštěly pouze vzdělání dívek v oblastech, které byly v souladu s nároky na ženskou roli matky, vychovatelky a pečovatelky. Směřování ke koedukaci bylo proto později vnímáno jako tendence k odstranění všech rozdílů mezi dívčím a chlapeckým vzděláním. Segregace totiž neznamenala jen oddělení dívek a chlapců, ale také kvalitativně jinak zaměřené vzdělávání. Následný příklon ke koedukovanému vzdělávání tak lze jistě hodnotit jako správný krok.

#### Minerva

V českém kontextu 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. Tato první snaha o vzdělávání dívek měla nutně segregovanou formu, aby byla vůbec přijatelná pro tehdejší českou společnost. (Bahenská 2005)

Nicméně skutečnost, že dívky a chlapci sedí ve stejných lavicích, rovnost pohlaví před školní tabulí nezaručuje. Naopak některé výzkumy ukázaly, že **dívky prospívají lépe v segregovaných třídách, zatímco chlapci dosahují lepších výsledků ve třídách koedukovaných.**



V případě dívek se to týkalo zejména předmětů, které jsou tradičně vnímány jako „mužské“, tedy matematiky, fyziky a informatiky. Dívky si v těchto předmětech počínaly lépe, pokud je studovaly odděleně od chlapců. To proto, že se do jejich výkonu v rámci těchto předmětů nepromítal strach ze zesměšnění ze strany chlapců v případě, že udělají chybu, ani strach z toho, že budou považovány za nedostatečně ženské a atraktivní, pokud jejich výsledky budou výborné. Zdálo by se, že se nabízí jednoduché řešení – pokud dívkám lépe vyhovuje segregované školství, zavedme jako antidiskriminační opatření opět oddělené dívčí a chlapecké školy.

Avšak situace zdaleka není tak jednoduchá. Zprvu je tu ten fakt, že chlapcům naopak přítomnost dívek svědčí. A zadruhé, ve společnosti muži a ženy odděleně nežijí a škola by měla přispívat k tomu, abychom se učili spolu navzájem vycházet, a neměla by se podílet na budování ještě pevnějších a rigidnějších hranic mezi pohlavími.

Raději než oddělit dívky od chlapců a v umělém jednopohlavním světě předejít případným problémům, které mají původ v interakcích mezi pohlavími, je třeba analyzovat příčinu toho, proč dívky v koedukovaných skupinách prospívají hůře, v čem tkví příčina jejich problémů, a tu se pak snažit odstranit.

V mnoha státech se můžeme setkat se segregovanými třídami či školami dodnes. Ideové důvody pro vytvoření dívčích a chlapeckých škol se různí. Někde jde o důvody nábožensko-kulturní, jinde jsou zakládány dívčí třídy či školy právě z toho důvodu, aby byl dívkám poskytnut prostor, v němž mohou bezpečně budovat své sebevědomí a studovat, aniž by své studijní úsilí musely přizpůsobovat své femininní pozici v kolektivu. Hlavním problémem koedukovaných skupin je to, že dívky jsou znevýhodňovány a opomíjeny vyučujícími, a tak se stávají pasivními a méně sebevědomými v rámci interakcí s vrstevníky-chlapci, protože tyto interakce jsou podřízeny tlaku genderového řádu, který upřednostňuje submisivní roli dívek.

### Rozdělování do skupin podle pohlaví

V českém prostředí si na klasické dívčí a chlapecké školy vzpomíná už jen nejstarší generace, avšak určité pozůstatky segregovaného vyučování, jehož cílem bylo posílení tradičních genderových rolí, mají v živé paměti i lidé o mnoho mladší a bohužel i dnes se můžeme setkat s podobnými případy. Chlapci a dívky byli dříve běžně rozdělováni při pracovním vyučování. Dívky se učily šít a vařit, zatímco chlapci se trénovali v kutilských dovednostech. Takovéto rozdělování posilovalo přesvědčení o rozdílných rolích mužů a žen ve společnosti, a především ochuzovalo obě pohlaví o znalosti a dovednosti užitečné jak pro další studium, tak pro praktický život. Škola tak svévolně definovala jejich další směřování bez ohledu na jejich vlastní zájmy a nadání.

V rámci výuky je někdy třeba třídu rozdělit na dvě skupiny a kritériem pro rozdělení se často stává právě pohlaví. Chlapci a dívky jsou například rozděleni do dvou skupin a jejich úkolem je soutěžit ve znalostech. Podobné situace pomáhají **reprodukovat představu o soupeření pohlaví** a o možnosti změřit, které z pohlaví je lepší. Vyučující by proto neměli kritérium pohlaví příliš zdůrazňovat a stavět chlapce a dívky proti sobě. **Vytváření dívčích či chlapeckých skupin by mělo mít své opodstatnění.** Vyučující by si měli být vědomi toho, proč třídu podle pohlaví dělí, a měli by reflektovat důsledky takového rozdělení.

Pokud pracujeme s dívčími a chlapeckými skupinami, vyvarujme se poznámek typu: Kluci, dneska vám to holky ale nandaly, to si necháte líbit?

Jako příklad můžeme uvést sexuální výchovu, kde je diskuse o segregaci podle pohlaví velmi aktuální. Oddělená výuka sexuální výchovy může mít svůj smysl, pokud jde o to, aby se vytvořilo prostředí, v němž se žáci i žákyně cítí bezpečně a nemusí mít obavu ze zesměšnění

před druhým pohlavím. Rozhovory o sexualitě mohou v některých vzbuzovat pocity studu, dívky ani chlapci se nemusí cítit dobře, pokud mají hovořit otevřeně o svých tělech před celou třídou. V takovém případě je vhodné, aby se třída na část sexuální výchovy rozdělila. Je však důležité dbát na to, aby se chlapcům i dívkám dostaly stejné informace a aby třída věděla, proč k rozdělení dochází. Vhodné je, pokud se třída posléze zase spojí, aby nastolená témata mohla být probrána i v přítomnosti obou pohlaví. Naopak velmi nevhodné jsou v tomto kontextu jakékoli narážky či vtípky na druhé pohlaví. Rozhodně by ale nemělo docházet k tomu, že sexuální výchovu mají jen dívky. Na některých školách jsme však tento postup zaznamenali. Vyučující se domnívali, že chlapců se sexuální výchova netýká, protože se tam přeci mluví především o menstruaci a těhotenství. Chlapci pak místo výuky dostali volno, případně se zabývali jinými předměty.

## TŘÍDNÍ SAMOSPRÁVA

V koedukovaných kolektivech se často reprodukuje genderové hierarchické struktury. To se může velmi viditelně projevit v třídní samosprávě. Uvedený příklad je inspirován reálným složením třídní samosprávy v jedné pražské škole, ovšem jména dětí jsou změněna.

Tato podoba třídní samosprávy dokládá genderovou strukturaci jak **vertikálního členění** (kdo zaujímá vyšší a kdo nižší místo, kdo je nahoře a kdo je dole, která pozice je víc ceněna než jiná), tak **horizontálního členění** (komu přísluší činnost v jednotlivých oblastech – funkce instrumentální a řídicí je přisouzena chlapcům, funkce emocionální, pečovatelská, estetická a reprodukční je přisouzena dívkám). Grafické zpracování též odkazuje na **symbolickou rovinu** – výše hodnocené funkce jsou zaznamenány větším písmem a jsou odsazeny od zbylých, méně prestižních funkcí.

Někdy se ve třídách setkáváme s tím, že většinu funkcí třídní samosprávy zastávají dívky. Obvykle jde o důsledek **revoltující chlapecké subkultury**, která se ve třídě či škole vytvořila a v rámci které se chlapci snaží dát najevo distanc od školního dění tím, že se v něm neangažují a často ho přímo sabotují. Souvisí to s budováním určitého typu mužskosti, která staví právě na drsnáctví, emocionální nepřístupnosti, nekooperativnosti apod.

Tento druh genderové identity se často rozvíjí u chlapců ze sociálně znevýhodněných skupin, kteří ve vzdělání nespátřují naději na společenský vzestup. Pro vyučující je pak velmi obtížné tyto rebelující jedince vtáhnout do dění ve třídě. Je však možné o to usilovat právě prostřednictvím diskuze nad možnou budoucností, nad tím, co jim cesty k úspěchu uzavírá a co naopak otevírá. Je třeba mít na paměti, že společně s rozostřováním genderových norem to už zdaleka nejsou jen chlapecké subkultury, které revoltují proti systému, jenž jim nenabízí mnoho příležitostí a systematicky omezuje jejich šance na společenský úspěch.

V posledním desetiletí se objevily i **dívčí subkultury**, které si zakládají na odporu proti vzdělávacímu systému a celé společnosti. Práce s nimi je mnohdy komplikována ještě tím, že dívky revoltují i proti genderovému řádu a snaží se být ve svých projevech ještě drsnější než chlapci. Proto se i u vyučujících či vedení školy setkávají někdy i s drsnější reakcí a definitivnějším zavržením.

## HOMOSEXUALITA

Prozatím velký dluh mají školy vůči žákyním a žákům s homosexuální orientací. Jejich problémy jsou ve škole ze strany vyučujících přehlíženy a oni sami se lehko stávají terčem posměchu a šikany. V dospívání často stojí na okraji školního kolektivu a jen obtížně hledají spojence jak v řadách spolužáků a spolužaček, tak mezi vyučujícími. To vše se děje v období, kdy se mnoho z nich potýká s pochybnostmi a velkým vnitřním chaosem. Pociťují zmatky kolem vlastní identity, která se musí vyrovnat s tím, že ačkoli ve většině příběhů ze školních čítanek

### Samospráva VIII.B

**Předseda:** Pavel Šimák

**Místopředseda:** Karel Navrátil

**Šatna:** Jan Zámečník

**Třídní kniha:** Kamila Donutilová

**Květiny:** Pavla Zemánková, Jitka Štěpánová

**Nástěnka:** Martina Strnadová, Eva Červená

**Zapomínání:** Lenka Cyrilová

Srovnajme si genderovou perspektivu při pohledu na třídní samosprávu a na trh práce, o kterém podrobněji hovoří kapitola 8. K ustavení genderově korektní třídní samosprávy slouží jedna z aktivit v závěru příručky.

V pořadech a časopisech se studující setkávají s homosexualitou relativně často, zatímco ve škole téměř vůbec. Škola tak vytváří normu zamlčování jevu – existuje, ale nehovoří a nepřemýšlí se o něm.

je opěvována láska mezi mužem a ženou, jejich vlastní city a touhy jsou zaměřeny na osoby stejného pohlaví. A s tím vším jim někdy nepomůže ani vlastní rodina.



Když se dospívající lesby a gayové cítí v kolektivu osamělí nebo dokonce ohrožení, ovlivňuje to i jejich přístup ke škole. Často se snaží školnímu kolektivu vyhnout, což vede k záškoláctví. Mnozí z nich mají sebevražedné myšlenky, jsou více ohroženi ztrátou domova, rizikovým a sebepoškozujícím chováním. Někteří svoji orientaci potlačují a snaží se přizpůsobit většině, což jim ale také přináší nemalé psychické potíže. To proto, že mají pocit, že ve společnosti pro ně není místo. **Heterosexualita jako**

**by byla obsažena úplně ve všem.** Je považována za tak samozřejmou, že pokud se mluví o vztazích, není třeba ani zmiňovat, že jde o vztahy heterosexuální. Pokud se mluví o sexualitě, automaticky se předpokládá, že se jedná o sexualitu prožívanou v heterosexuálním páru.

### Z žákovského pohledu

Výpověď patnáctileté lesbické žákyně, která kvůli opomíjení homosexuality v rámci výuky a neustálému, často nevědomému, předkládání heterosexuálních vzorců jako těch jediných společensky uznaných se cítila ve škole opomíjena.

*Připadalo mi, jako bych vůbec nepatřila do společnosti. Učitelka nám vykládala, jak je sex krásný, že jde o dovršení vztahu mezi mužem a ženou, které směřuje ke zplodění nového života. Cítila jsem, že jsem divná, nevěděla jsem, jak se mám chovat, co mám říkat, jak se mám oblékat. Ostatní holky probíraly kluky, šlely po nich, strojily se sexy, aby byly co nejvyzývavější, a mě to všechno nic neříkalo. Najednou jsem se s nimi neměla o čem bavit. Zároveň jsem se bála, že to na mě někdo pozná a že to bude můj konec.*

Problematické postavení dívek a chlapců s odlišnou citovou a sexuální orientací ve vrstevnickém kolektivu souvisí i s tím, že se mnohdy projevují způsobem, který je v rozporu s tradičními genderovými předpoklady. Dívky se odmítají oblékat sexy, líčit se a být fanykami chlapeckých hudebních skupin, chlapci nechťejí být drsňáky, kteří se vytahují se svými (mnohdy vymyšlenými) sexuálními zážitky. Odlišná je tedy nejen jejich sexuální orientace, ale i projevy maskulinity či femininity, které heterosexuální dívky a chlapci používají často právě k tomu, aby přitáhli a udrželi pozornost opačného pohlaví.

### Česká společnost a homofobie

Termín homofobie označuje negativní společenské postoje, případně chování, přijímání nepodložených názorů a generalizaci některých osobních zkušeností týkajících se homosexuality. Jeden z důležitých motivů mužské homofobie bývá nedostatečné maskulinní sebevědomí, důležitost a zároveň subjektivní nejistota v pohlavní roli či sexuální orientaci. Česká společnost je vůči gayům a lesbám relativně tolerantní, ačkoli projednávání zákona o registrovaném partnerství ukázalo, že tolerance zde ještě neznamená respekt a uznání. Nepřátelství vůči homosexuálům je často spojováno s předsudky, že homosexuálové jsou zcela zodpovědní za šíření nákazy HIV a že soužití osob stejného pohlaví ohrožuje tradiční rodinné hodnoty a kazí mládež. Hlavním původcem homofobie je ale především strach z narušení tradičního genderového řádu. Právě partnerství mezi mužem a ženou má potvrdit v tomto uspořádání jejich rozdílnost a vzájemnou nepostradatelnost.

Označení za homosexuála (výrazy jako teplouš, lesba atd.) je používáno jako nadávka bez ohledu na skutečnou sexuální orientaci žáka či žákyně. Jde o podobně pejorativní označení jako „baba“. Dává se jím na vědomí, že být homosexuál, stejně jako být žena, znamená být něčím společensky méně hodnotným, než být heterosexuálem a nejlépe mužem.

V hodinách sexuální výchovy je homosexualita buď zcela opomíjena, anebo je jí věnován jen nepatrný prostor, ve kterém se děti dozvědí, že již není klasifikována jako nemoc, ale je to něco, co bychom měli tolerovat. Ani takový přístup však není pro gay a lesbické dospívající dostatečný. Prezentuje je jako tolerovatelnou úchytku, ale ne jako plnohodnotné občany s nárokem na spokojený partnerský život. Pokud se vyučující nepokusí vytvořit bezpečný prostor i pro žákyně a žáky, kteří neodpovídají tradičním genderovým nárokům, a to třeba právě tím, že nejsou heterosexuální, je pravděpodobné, že se ve třídě projeví homofobní tendence a kolektivní dynamika třídy bude utlačivá pro všechny, kdo nějakým způsobem vybočují. Vyučující by měli být schopni o těchto tématech mluvit, a to takovým způsobem, aby homosexualitu, stejně jako jiné genderové rozdíly, prezentovali nikoli jako sice tolerovatelné, ale podivné odchylky od normy, nýbrž jako obdivuhodnou rozmanitost lidské společnosti. V hodinách sexuální výchovy by neměli zapomenout věnovat se také prevenci sexuálně přenosných nemocí, která může vypadat odlišně v homosexuálním prožívání erotiky.

### Besedy a přednášky s lesbami a gayi

Pokud se vyučující necítí na to, aby téma homosexuality dobře zpracovali, mohou se obrátit na organizace, které se zabývají osvětou v této oblasti. Za tímto účelem je možné kontaktovat například sdružení GaTe (Gay Teens), které pořádá besedy pro studenty a studentky středních škol s důrazem na osvětovou funkci – zvýšení informovanosti mladých lidí o tématu homosexuality, omezení předsudků s ní spojených a předcházení diskriminace gayů a leseb ve společnosti. Studující získají relevantní informace od odborníků/ic, mohou se také zeptat mladého gaye či lesby na to, jaký je jejich každodenní život. Více informací najdete na [www.gejt.cz](http://www.gejt.cz). Zajímavé akce pro mladé lesby a gaye, stejně jako osvětové přednášky a besedy organizuje také brněnské sdružení STUD, o kterém si více přečtete na [www.stud.cz](http://www.stud.cz).

## GENDEROVÉ A SEXUÁLNÍ OBTĚŽOVÁNÍ

Diskuse o sexuálním obtěžování se obvykle točí nikoli okolo vrstevnických vztahů, ale okolo vztahů hierarchických, kdy obtěžovatel má nad obtěžovaným moc. Za genderově motivované až sexuální obtěžování lze však považovat i slovní či fyzické aktivity mezi vrstevníky, které mají sexuální povahu a jsou ze strany toho, kdo je jejich objektem, nevítané a nevyžádané. Genderově motivované obtěžování je **jednou z podob šikany** a jako se šikanou je třeba s ním i pracovat.

Děti se již od útlého věku učí, že dodržovat genderové normy je velmi důležité. Považují za velké ponížení, pokud jsou například osloveny v jiném gramatickém rodu, než jak by to příslušelo jejich pohlaví. Rodiče i děti od malička věnují mnoho úsilí tomu, aby bylo jasně rozpoznatelné, zda dítě je dívkou, či chlapcem. Například používají oblečení v barvách spojených s dívkami (růžová) či s chlapci (modrá). Obavy z překračování genderových norem se týkají především chlapců, kteří se učí považovat za méněcenné vše, co je spojováno s dívkami. V určitém kontextu je označení „holka“, „baba“ samo o sobě považováno za nadávku. V tomto rozdělení a devaluaci všeho, co je spojováno s opačným pohlavím (příčemž o dívčím to platí více než o chlapeckém), lze spatřovat zárodky jakési **války pohlaví**. Zárodky sexuálního obtěžování mezi vrstevníky můžeme vysledovat u menších dětí právě ve vzájemném zlobení se, které se zakládá na prostém faktu, že ten druhý/ta druhá je opačného pohlaví. Takové škádlení je dospělými často považováno za samozřejmou



součástí dětského vývoje a nepřikládají mu větší váhu. Avšak pokud takové chování zůstane nepovšimnuté a nezpochybněné, pokud se o něm s dětmi nediskutuje, stává se živnou půdou pro pozdější sexuální obtěžování.

**K genderově motivovanému obtěžování mezi vrstevníky může docházet jak mezi dívkami a chlapci, tak v interakcích osob stejného pohlaví.** Abychom pochopili, proč k obtěžování dochází, musíme uvažovat o moci, kterou lidé prostřednictvím obtěžování projevují. Buď obtěžování slouží k usměrňování druhého člověka a tím k získání vlastní nadřazenosti, a/nebo k potvrzení vlastní „normality“ – druhý je tedy jakýmsi zrcadlem, nejde o druhého a o vztah s ním, ale jen o potvrzení vlastního já.



K sexuálnímu obtěžování dochází především o přestávkách, v čase oběda či při cestě do školy a ze školy. Jde zejména o dobu, kdy ve skupině nejsou přítomní dospělí, popřípadě kdy 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 neposlouchají a jejich zážitky zlehčují. Naopak byli ještě často sami pokáráni, že to si musí vyřešit sami mezi sebou, přičemž však nedostali žádné instrukce ani podporu v tom, jak incident řešit.

Genderově motivované obtěžování by nemělo zůstat bez zájmu vyučujících. Zvláště obtěžování dívek anebo gayů a leseb ve třídě slouží jako mechanismus, jak je vyloučit z třídního kolektivu, znejistit je, zpochybnit jejich hodnotu a důstojnost a vymezit jim pozici sexuálního objektu. Vyučující by měli obtěžovaným žákyním a žákům věnovat dostatek zájmu a podpory, měli by je vyslechnout a probrat s nimi možnosti ochrany a zlepšení situace. Vždy je důležité zajistit anonymitu obtěžovaných, aby se nestali terčem ještě ostřejšího obtěžování a šikany. Pokud si vyučující obtěžování nevšímají, podílejí se na vytváření kultury, která obtěžování toleruje a definuje ho jako akceptovatelné chování.

## PREVENCE GENDEROVĚ MOTIVOVANÉHO OBTĚŽOVÁNÍ

### Inspirace pro práci se třídami

Jak bylo ukázáno v této kapitole, vrstevnické obtěžování, včetně jeho krajního případu, kterým je šikana, je dnes velmi běžné. Řada situací, kdy se dívky a chlapci dostávají do sporu se svými spolužáky/ačkami a snaží se v tomto sporu získat výhody nad ostatními, má svůj původ v tradičním genderovém uspořádání, které upřednostňuje heterosexuální a přísné oddělení ženských a mužských životních sfér. **Některé případy obtěžování mezi dětmi a zvláště mezi dospívajícími pak směřují vůči dívkám či chlapcům, kteří se vymykají tradičním genderovým představám**, a zároveň používá zesměšňování či urážky vycházející z porušení těchto představ. V současné době můžeme pozorovat, že dochází k postupnému rozvolňování tradičního genderového uspořádání. Mezi dospívajícími, pro které je podstatné ujišťovat se o své „normalitě“, jež se odvíjí od podobnosti s ostatními subjektivně významnými lidmi, se nicméně často používají degradující poznámky, které vyrůstají z genderových stereotypů.

Je proto důležité podporovat studující v tom, aby si uvědomili původ některých typů obtěžování a tím mu předcházeli. Za tímto účelem jsme připravili aktivitu, která má vyučujícím pomoci diskutovat s žáky/němi o různých situacích, kdy dochází k genderově motivovanému obtěžování, a hledat pravidla vzájemného soužití. Aktivitu jsme ověřovali na

několika spolupracujících školách, celkem na 80ti dívkách a chlapcích ve věku 13 až 15 let. Pro představu typických odpovědí, která nám pomůže v efektivnější práci s touto aktivitou v konkrétní třídě, zde uvádíme některé výsledky.

Aktivita zahrnuje stručný popis tří situací, v nichž dochází k postupně sílícímu genderově motivovanému obtěžování. Ke každé situaci mají žáci/kyně uvést vlastní vysvětlení toho, proč asi k situaci došlo a jak by se mohla vyvíjet. Tato vysvětlení následně vstupují do skupinové diskuse, která, pokud je vyučujícími dobře moderována, povede k reflexi genderového rozměru zdánlivě neškodného poštuchování mezi dětmi. Aktivita by měla vyústit ve formulaci pravidel vzájemného soužití ve třídě – pod vedením vyučujících se dívky a chlapci shodnou na zásadách chování v popsáných a obdobných situacích.

V první situaci se setkáme se sportovně založenou, avšak v třídním kolektivu nepřijímanou dívkou Karolínou, která obdrží vzkaz od atraktivního spolužáka Marka, jenž je hvězdou třídy. Ve vzkazu stojí: Karolínko, líbíš se mi, jestli já tobě taky, nakresli na mojí lavici srdíčko.

Studující na tuto situaci nejčastěji reagovali vysvětlením, že vzkaz Karolíně zcela jistě neposlal Marek, nýbrž že si z ní udělali legraci její spolužáci či spolužačky. Pokud by Karolína na vzkaz zareagovala, utrhla by ostudu a ještě více zhoršila své postavení v kolektivu. Zájem ze strany chlapce byl tak ostatními dětmi použit jako nástroj zesměšnění Karolíny. Jinou reakcí na popsanou situaci bylo, že Karolína se Markovi možná skutečně líbí, ovšem on musí být nezralý, pokud jí svůj zájem projevuje vzkazem a nikoliv při osobním setkání. Důvodem pro to, že Marek použil vzkaz namísto osobního kontaktu, může podle studujících být, že se on sám obává zesměšnění před ostatními, neboť Karolína není ve třídě oblíbená. Podle některých studujících, kteří připouštějí, že vzkaz mohl skutečně napsat Marek, by Karolína měla Markova vyznání využít a navázat s ním vztah, protože jí to přinese lepší postavení v třídním kolektivu. Ve většině odpovědí se uvažuje o vztahu mezi Karolínou a Markem jako o nástroji – buď nástroji zesměšnění, nebo nástroji zvýšení vlastního statusu.



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

### Ukázky žákovských odpovědí

*Myslím si, že ten lísteček nepsal on, a jestli ano, tak jen pro srandu. Napadlo mě, že to byly holky, když si s ní příliš nerozumí. Možná že jí i trochu závidějí a brání se tomu tak, že se s ní nebaví. Vzhledem k tomu, že je „jiná“, tak si každý myslí, že si k ní může leccos dovolit a bavit se na její „účet“. (dívka, 14 let); Jsou dvě možnosti – 1) Marek a jeho kamarádi se chtějí pobavit na Karolínin účet. Nebo 2) že se Markovi opravdu líbí, takže bude muset polevit v tréninku a bude mít čas na kluka. Tím pádem se stane ve třídě OBLÍBENOU, když bude mít Marka (nejlepšího ve třídě). (chlapec, 15 let); Protože si myslím, že někteří kluci v těchto letech si vůbec neuvědomují, jak jsou dívčí duše zranitelné, tak předpokládám, že to byla sázka. Nejspíš proto, aby Marek ukázal, jak je to frajer. Až se to Karolína dozví, bude velice zklamaná a smutná, a podle mě se do budoucna od kluků bude držet dál a bude pro ni zřejmě těžké navázat jakýkoli kontakt s klukem. (dívka, 15 let)*

Ve druhé situaci, kterou aktivita obsahuje, vystupuje Tomáš. Ten stojí na okraji třídy a jeho jediným kamarádem je Lukáš. Spolužáci si z něho dělají legraci, vtipkují, že jsou Tomáš s Lukášem do sebe zamilovaní. Utahování vyvrcholí ve chvíli, kdy se o přestávce s Tomášem baví o úkolech spolužačka Gábina a ostatní na ně pokřikují.

Odpovědi většiny studujících jednoznačně odsuzovali útoky na Tomáše. Označování Tomáše za homosexuála bylo většinou považováno jen za provokování, neboť mít blízký kamarádský vztah s jiným chlapcem je běžné. A i v případě, že by Tomáš byl homosexuál, není důvod si z něho proto dělat legraci. Z odpovědí je patrné, že žáci/kyně v dané situaci rozpoznávají nemístné narážky a odmítají je, což lze hodnotit jako pozitivní. Zajímavé ovšem je, jaké místo v žákovských reakcích zastává Gábina. Většina studujících se domnívá, že Gábina je atraktivní dívka, a proto chlapci žárlí, když se baví s Tomášem, na něhož pak kvůli tomu útočí. Část studujících k tomu přidává, že Gábina Tomáše využívá, neboť je chytrý a ona od něj může opisovat úkoly. Proto na Gábinu apelují, aby se Tomáše před třídou zastala a pomohla mu tak začlenit se do kolektivu. Při vysvětlování situace se tak důraz přesouvá z útočících chlapců na Gábinu, která je namísto nich činěna zodpovědnou za vznik i řešení situace. Tento aspekt je dobré detailně probrat v navazující diskusi.

Třetí situace popisuje otevřené sexuální obtěžování. Dívka Markéta, která chodí

### Ukázky žákovských odpovědí

*Gábina si jde jen zkontrolovat úkol, a jinak by se s ním nebavila. Pěkný využívání. A trapný kec. To, že má nejlepšího kamaráda, neznamená, že je gay. (dívka, 15 let); Podle mě je chování kluků velmi primitivní, pubertální. Gábina mi připadá jako fajn holka, které nezáleží na tom, co právě ve třídě „frčí“. Ostatní kluci zřejmě Tomášovi závidí a žárlí, že si Gábina nevšímá jich, ale Tomáše. Důsledky to nebude mít žádné, protože je to jen blbá klukovina. (dívka, 14 let); Tomáš není středem pozornosti. Zdá se, že jeho jedinou oporou ve třídě je Lukáš. Zatímco Gábina, jak se zdá, je dívka, o kterou má zájem ostatní chlapecká část třídy. Ostatní chlapci zřejmě na Lukáše žárlí (i když vlastně není proč). Vždyť o nic nejde a je nevhodné dávat to najevo. Absolutně nevhodné a pubertální chování je pokřikovat, a navíc takové hloupé věci. (chlapec, 15 let); Gábina by se měla postavit za Tomáše a říct ostatním, ať toho nechají. Z tohoto článku se mi zdá, že Tomáš nemá moc odvahy vměstnat se do kolektivu. Bojí se, že by se mu ostatní vysmáli. Podle mého by mu Gábina mohla pomoci – více se s ním bavit a pomoci získat více odvahy. Časem se může tímto způsobem více začlenit. (dívka, 14 let); I kdyby to byla pravda, nic do toho nikomu jinému nic není. Každý z nás se trochu odlišuje. Ale i tak by se mohl Tomáš snažit zvýšit svoji oblíbenost ve třídě a aktivitu, více se zapojit do rozhovorů s děvčaty i kluky, určitě by časem každý poznal, jaký doopravdy je. (dívka, 15 let)*

oblečená v minisukních, s výstřihy, nalíčená, a která se kamarádí se staršími dětmi, byla ve škole zastavena skupinou čtyř starších chlapců. Ti ji začali osahávat, což Markétě velmi vadilo, ale nevěděla, co dělat.

Žákovské reakce na tuto situaci byly velmi zajímavé a inspirující pro navazující diskusi. Většina dívek i chlapců na situaci reagovala obviňováním Markéty. Domnívají se, že Markéta si za situaci může sama, neboť se nevhodně obléká. Osahávání pro ni podle nich může být jakousi kritickou chvílí, kdy se poučí – uvědomí si nepatřičnost svého chování a přestane se vyzývavě oblékat, čímž zabrání, aby se podobné situace opakovaly. Část studujících také uvádí, že chlapci v daném věku za své chování nemohou, protože pokud je dívky provokují, oni se nedokáží ovládnout. Tyto názory jsou z genderového hlediska velmi stereotypní. Vycházejí z představy, že muži jsou a priori zaměřeni na sexualitu, s čímž musí ženy počítat a chovat se tak, aby vůči mužům nevystupovaly jako zdroj pokušení. V takovém případě jsou totiž ony činěny zodpovědné za případnou agresivitu mužů. Při posuzování chování žen a mužů se tak uplatňuje dvojitý metr, kdy ženy jsou stále nazírány jako „nádoby hříchu“. Toto pojetí je zcela nepřijatelné, neboť snímá zodpovědnost z agresorů. V žákovských odpovědích se naštěstí objevila alespoň malá skupina reakcí, které naopak zdůrazňovaly, že ačkoliv se Markéta neobléká zcela vhodně, nikdo nemá právo ji proto obtěžovat.



### Ukázky žákovských odpovědí

*Markéta se chová jako „děvka“. Vyzývavě se obléká, chodí za klukama, přitahuje na sebe pozornost, tak by se pak neměla divit. Když je jí to nepříjemné, ať se takhle nechová a radši se baví s lidmi ze svojí věkové kategorie. Mohlo by se stát, že kdyby jim nic neřekla, mohli by ji také vzít na záchod a tam jí udělat něco horšího (např. znásilnit). (dívka, 15 let); Devátáci si myslí, že se to Markétě líbí a že by s nima třeba chtěla mít sex. Ale jí se to nelíbí a volá o pomoc. Kluci jí zacpou pusy, takže ji není slyšet. Najednou šel po chodbě ředitel a uviděl je – a po zásluze je potrestal. Od té doby se Markéta bojí a se staršími dětmi se nebaví. (chlapec, 14 let); Já být Markétou, tak jim jednu vlepím nebo kopnu do bolestivých míst a uteču. Je to nechutný. Možná by někdo mohl říct: „Může si za to sama, podívejte se, jak se obléká.“ Ale to přeci devátáky neomlouvá. Měli by být potrestaní. Sama nevím, jestli bych měla sílu to někomu říct, je nepříjemné se o tom jenom bavit. Ale určitě bych se s tím svěřila nejlepší kamarádce. (dívka, 14 let)*

### JAK PŘISPĚT K GENDEROVĚ VYROVNANĚJŠÍMU USPOŘÁDÁNÍ VE TŘÍDĚ

Podmínkou k tomu, abychom ve třídě dosáhli genderově vyrovnanějšího uspořádání, které představuje stav, kdy nedochází k nepřátelským vztahům mezi dívkami a chlapci, k genderově motivovanému a sexuálnímu obtěžování, k vyrovnanému zastoupení ve třídní samosprávě a k širokému rozvíjení znalostí a dovedností chlapců a dívek i v oblastech považovaných za genderově netypické, je **rozpoznání, pojmenování a reflexe genderových stereotypů a genderových hierarchií jak ve společnosti, tak v konkrétní třídě**. Čím dříve se genderová nerovnost tematizuje, tím samozřejmější bude pro žáky a žákyně o ní diskutovat a hledat spravedlivá řešení. Děti a mládež mají mnohdy velmi vyvinutý cit pro spravedlnost, a pokud se genderové vztahy pojednávají z hlediska spravedlnosti, jsou tomuto tématu otevření a berou je za své.

Třída sama může přemýšlet o pravidlech, která zajistí genderovou spravedlnost. Když se bude volit třídní samospráva, může se třída domluvit, že pokud bude předsedkyní dívka, místopředsdou by měl být chlapec či naopak. Je vhodné také diskutovat o tom, proč jsou taková opatření dobrá. Nemělo by totiž dojít k tomu, abychom gender esenciovali a vytvářeli dojem, že dívky musí nutně prezentovat něco jiného než chlapci.

Těmito způsoby můžeme nejen vytvořit platformu, na které se budou dívky i chlapci cítit ohodnocení a uznání, ale jde i o budování občanské angažovanosti a vědomí, že náš osobní život i život komunity lze ovlivňovat a podílet se na jeho fungování.

Vhodné jsou také tematicky zaměřené projekty, jejichž cílem je zviditelnit některé opomíjené genderové téma. Třída či škola může vyhlásit např. „týden žen ve vědě“ či „měsíc gay a lesbické historie“. V rámci těchto projektů mohou žáci a žákyně pracovat na vyhledávání informací týkajících se zadaného tématu, mohou vytvářet různé výtvarné artefakty, výstavy či performance, mohou pozvat na besedy zajímavé hosty či podniknout nejrůznější exkurze. Tyto aktivity jednak rozšíří horizont jejich vědomostí, ale především z marginalizovaných témat udělají na nějakou dobu témata, která jsou ve středu zájmu celé školy a která se tak může podařit vyjmout z kategorie „tolerovatelné zvláštnosti“ do kategorie „úžasné rozmanitosti“.

Náměty na některé aktivity sloužící k reflexi genderového uspořádání jsou uvedeny v závěru příručky. Další náměty naleznete v publikaci *Gender ve škole* (2005) a v *Příručce pro genderově citlivé vedení škol* (2007), kde je rozpracován například plán projektového dne na téma genderové rovnosti.

## KAPITOLA 5: DÍVKY, CHLAPCI A VYUČUJÍCÍ

PhDr. Jana Valdřová, PhD.

### UČITELSKÁ OČEKÁVÁNÍ A ŽIVOTNÍ VOLBY

Výchovné poradkyně a poradci se kromě volby povolání a vzdělávacích potíží věnují škále dalších záležitostí od kázeňských problémů až po vztahy k vyučujícím a blízkému okolí. Mohou tedy jednat s dívkami a s chlapci v širokém spektru situací a mají podstatný vliv na to, jaké chování dívky a chlapci v těchto situacích volí a jaké dojmy o sobě i druhých lidech si z nich odnášejí. Zároveň mohou ovlivňovat ostatní vyučující v jejich přístupu k žákům a žákyním.

Jak ukázala kapitola 3, výzkum realizovaný v projektu Prolomit vlny zjistil, že výchovní poradci a poradkyně přitom nezdůrazňují chování dívek a chlapců prizmatem vlastních představ o ženství a mužství – dívkám/ženám přisuzují emocionalitu a starost o druhé, u chlapců předpokládají agresivní chování, soutěživost, zaměření na pracovní úspěchy. Zastáváme-li podobné názory, zdá se nám jasné, že již jen těchto několik uvedených vlastností jako by předurčovalo dívky a chlapce pro odlišné životní domény – ženy pro rodinu a domácnost, muže pro náročná povolání. Jak si ukážeme v této kapitole, ve skutečnosti se na reprodukci uvedených představ značnou měrou podílí sama škola prostřednictvím interakcí mezi vyučujícími a studujícími.

#### Co jsme pozorovali ...

Učitelka ve třetí třídě základní školy nadšeně chválila dívky pokaždé, když třídu hezky uklidily. Prý z nich jednou budou dobré hospodyňky. Výsledkem bylo, že dívky vždy rády uklízely, předháněly se v péči o květiny a výzdobu, a dostávaly písemné pochvaly. Chlapci se úklidu třídy prakticky nikdy neúčastnili. S jakými představami o činnostech, které mají dělat ženy a muži, pravděpodobně budou odcházet děti z této školy? Jakými způsoby je možné motivovat chlapce k úklidu třídy společně s dívkami?

Dívky a chlapci jsou rodinnou i školní výchovou podporováni v zájmu o odlišné aktivity, vyučovací předměty a následně i povolání. Prostřednictvím komunikace s vyučujícími i spolužáky/ačkami jsou rovněž podporováni v rozvoji jiných charakteristik a jiných vzorců chování. Začne-li škola cíleně 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. Napomůže vytvářet příznivé učební klima a snížit školní nekázeň; v atmosféře **angažovaného učení** mnohem méně dochází k nežádoucím jevům, jako je například genderově motivované obtěžování představené výše. V této kapitole si podrobněji ukážeme, jak mohou učitelky a učitelé svým chováním vůči studujícím podporovat otevřenou, genderově nestereotypní atmosféru.

Celá kapitola přitom vychází z předpokladu, že opuštění genderových stereotypů pomůže nejen klimatu v konkrétní škole, ale také její prestiži. Školám se podpora rovných příležitostí vyplatí například kvůli vyšší **úspěšnosti absolventek a absolventů** při přijímání na vyšší stupně škol. Jestliže například v roce 2005 byla úspěšnost chlapců v přijetí na vysoké školy 65 %, zatímco úspěšnost dívek pouhých 52,3 % [Ženy a muži v číslech 2005], je zapotřebí hledat a odstraňovat příčiny také v dosavadních přístupech k dívkám, které je směřují do "tradičně ženských", uchazečkami přeplněných oborů.

### Životní vzory

Vyučující mohou u dívek a chlapců aktivně ovlivnit a podstatně pozměnit povědomí o rozdělení životních rolí. V každém vyučovaném předmětu lze zavést řeč na ženské životní vzory v daném oboru a na společenské příčiny nerovnoměrného zastoupení žen a mužů v různých oblastech. Chlapci i dívky je naléhavě potřebují, avšak dívky se s ženskými vzory (důležitými z hlediska identifikace) až na výjimky nesetkají po celou dobu školní docházky. Lze také provádět rešerše a iniciovat projekty na vyhledávání slavných expertek v minulosti. V rámci výchovného poradenství nebo výuky občanské výchovy lze uspořádat přednášku na téma „Životní vzory dívek a chlapců“. Součástí přednášky může být představení zajímavých ženských osobností v méně obvyklých oborech.

Corson a další spatřují ve škole prostor, kde lze pozorovat specifické způsoby komunikace s chlapci a dívkami. Současně indikují **dvojitý typ životních voleb**: na jedné straně předkládá škola dětem možnosti, na druhé straně omezení, avšak nikoli všichni jim naslouchají a chápou je stejně. Dívky tíhnou spíše k následování životních omezení, zatímco hoši pro sebe z téhož diskurzu vyvozují prostor pro realizaci. Místo aby koedukovaná škola byla prostředím zajišťujícím dívkám a chlapcům rovné příležitosti a stejnou možnost participace na všech aktivitách, obvykle posiluje genderové stereotypy a genderovou segregaci (Litosseliti 2006).

Výchovné poradkyně a poradci by tedy měli počítat s tím, že zejména dívky mají ve skutečnosti větší pole působnosti, než si ony samy a jejich okolí myslí, a vést je k objevování vlastních možností. Kromě genderu hrají roli v procesu výuky samozřejmě ještě další faktory, jako je věk, sociální příslušnost, etnikum, s nimiž se gender kombinuje. Znevýhodnění, které v komunikaci mohou vyvolávat různé typy předsudků a stereotypů, tak může narůstat. Pouze pokud si uvědomujeme jejich existenci a snažíme se jim aktivně bránit, máme jistotu, že se znevýhodňování nedopouštíme. Vyučující, kteří vehementně tvrdí, že se k dívkám a chlapcům chovají stejně, ve skutečnosti mnohdy zvýhodňují chlapce, uvádí Kreienbaum (2004).



### Představy žen a mužů

E. Niklesová (2007) z Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích provedla mezi 60ti žáky/němi devátých tříd test: předložila jim věty z existující mluvnické příručky a tázala se, koho si děti představují jako mluvčí/ho. U vět jako „*Miláčku, dnes máme výročí svatby*“ 100 % dotazovaných dívek a chlapců bez váhání označilo jako mluvčí ženu. Věta „*Dnes na tebe nemám tolik času*“ měla být zase podle mínění téměř všech dětí pronesena mužem. Z toho je například patrné, že si děti mohou vytvořit model zaměstnaného muže, ačkoliv jejich matky bývají na trhu práce vystaveny stejným nárokům jako muži.

## PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE A JEJÍ VLIV NA ŽÁKY/NĚ

### Kvantitativní aspekt komunikace

Od 70. let 20. 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.

Badatelka Dale Spender na základě nahrávek výuky například konstatovala, že vyučující věnují až dvě třetiny času chlapcům na úkor dívek. Spender byla překvapena též nahrávkami vlastních vyučovacích hodin, kdy se záměrně snažila upřednostňovat dívky a citlivě reagovat na jejich podněty, ale přesto pak následným rozbohem zjistila, že se jen přiblížila rovnoměrnému rozdělení pozornosti mezi dívky a chlapce.

Jiná badatelka A. Kelly analyzovala 81 studií interakcí ve třídě a potvrdila, že napříč zeměmi, věkovými skupinami a bez ohledu na pohlaví vyučujících komunikují učitelé/ky s dívkami méně než s chlapci. Podle zjištění vědkyně J. Sunderland vyučující například podvědomě poskytují chlapcům více času na zodpovězení otázky než dívkám. Jak ale zároveň podotýká Litosseliti (2006), vyšší kvantitu interakce vyučujících s chlapci nelze zaměňovat za kvalitu. Ne všechny tyto interakce nutně směřují k podpoře poznávání a motivaci k učení.

Pro výchovné poradce a poradkyně je to signál, aby jednak vyzývali vyučující, a jednak sami při jednání se studujícími používali adresné oslovení dívek, někdy slovní povzbuzování k interakci a čekání na odpověď, která může přijít u dívek později než u chlapců. Tak pomohou rozvíjet sebedůvěru a přiměřené zapojení do výuky na straně dívek a respekt k rovnosti na straně chlapců.

### 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 ...

... je mužský tvar názvu osoby, který je míněn jako označení mužů i žen. Například ve větě „*Naši žáci se zúčastnili sportovní soutěže*“ použijeme slovo žáci, avšak míníme žáky-chlapce i žákyně-dívky. Od 70. let 20. století je generické maskulinum výzkumně ověřováno. Bylo doloženo, že generické maskulinum označuje i ženy, ale značně nespolehlivě. Když se mluví o politicích, novinářích, odbornících atd., vybavujeme si spíše muže. To posiluje nežádoucí dojem, že veřejné dění je jaksi přirozeně záležitostí mužů. Například v roce 1912 se muži-poslanci v českém zemském sněmu bránili proti vstupu žen do politiky argumentem, že žena přece nemůže být „poslanec“. Test s 572 žáky/němi v roce 2006 potvrdil silný vliv jazyka při utváření stanovisek. Na ženy si testované osoby vzpomenu teprve tehdy, když je uveden také ženský jazykový tvar, například novinář/ka. Pouhé maskulinum tedy značně snižuje životní volby dívek, neboť za mužskými tvary prostě nevidí ženy. Více viz Valdová 2006.

Problém se nezdá být na první pohled tak závažným, jakým ve skutečnosti je. Kdyby ale jazyk neměl vliv na **utváření sociálních hierarchií**, neřešily by jej již po desítky let vyspělé demokratické státy a neexistovaly by směrnice Rady Evropy, zavazující členské státy EU k používání nesexistického jazyka. Myslí se tím používání jazyka tak, aby v něm nebyl upřednostňován především mužský způsob pojmenování jevů a nezatačoval tak ženy do nižší pozice. Zadáme-li do internetu heslo nonsexist language, zjistíme, jak nesmírný význam se přikládá alternaci generického maskulina v angličtině (tam se týká hlavně užívání osobních zájmen). V němčině nalezneme materiály pod heslem nichtsexistischer Sprachgebrauch. (Valdová 2006)

Pro výchovné poradkyně a poradce z uvedeného mimo jiné vyplývá, že mužský jazykový tvar může odrazovat dívky od směřování k té či oné profesi. Na otázku, která by chtěla být vědkem, dostaneme ve skupině dívek stěží pár kladných odpovědí; slovo vědkyně bude dívkám znít ještě hůře, neboť některé je v životě neslyšely v ženském rodě, a představí si kostnaté obrýlené monstrum v bílém plášti. Je důležité používat ženský rod mnohem častěji a „znormálnit“ tak zdánlivě mužská povolání dívkám. V tomto smyslu platí podobný závěr pro generické femininum. Chlapce například může lákat obsah povolání kosmetičky nebo učitelky v mateřské škole, ale sám ustálený jazykový tvar těchto povolání mu znemožní svobodnou volbu. Tyto případy ukazují naléhavou nutnost **přeformulovat názvy profesí** v podkladech pro výchovné poradenství.

Jak můžeme nazvat mužský ekvivalent povolání sekretářky? Sekretář? Vybaví se nám povolání, nebo spíše skříň?

### Oslovování a označování žákyň a žáků

V prostředí školy je důležité, jak žáky a žákyň oslovujeme a označujeme. To platí o používání tzv. **generického maskulina**. Oslovení „žáci“ by měli vyučující i vedení školy nahradit adresnějším „žáci a žákyň“, „studenky a studenti“, „dívky a chlapci“. Důležité přitom je i **střídat pořadí rodů** – „žáci a žákyň“ nahrazovat „žákyň a žáci“. Při označování lze použít také neutrální tvar „žactvo“.

Další problém spočívá v nesymetrickém **užívání jmen a příjmení**. Stává se, že dívky jsou častěji a do vyššího věku než chlapci oslovovány a označovány křestními jmény. Zatímco chlapce vyučující mnohdy oslovují „Nováku“, vůči dívkám používají oslovení „Jano, Petro, Marcelo“. Dívky jsou také častěji oslovovány zdánlivě vstřícnými zdrobnělinami – „Terezko“, „Klárko“. Tento rozdíl leckdy vede k tomu, že při oslovení chlapců se připojí další označení, například „pan“ (někdy s ironickým nádechem). Uvedené způsoby oslovení mohou mít za následek snížení statusu dívek ve skupině.

### Oslovování žen a mužů

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

Jak jsme zaznamenali v našich anketách, hlavně u dívek mají vyučující tendenci vymýšlet oslovení, která (byť pozitivně míněná) jsou z hlediska genderové rovnosti nepřijatelná, například „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 jednání s ženami a s muži. Vůči chlapcům vyučující obvykle srovnatelná označení nepoužívají. Tyto křiklavé nerovnosti zvyšují napětí mezi vyučujícími a žáky/němi i mezi žáky/němi navzájem.

### Formulace a distribuce pokynů a úkolů

Dalším nástrojem, jímž vyučující spoluutvářejí ženství a mužství svých žákyň a žáků, je distribuce **pokynů a úkolů** spojených s procesem výuky. Mladí lidé si 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 podvědomě) s oblibou přidělují dívkám ty 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, patří mezi jednoduché, „neviditelné“ práce (zápis pozorování mikroskopem, které provádí spolužák-chlapec) a skutečně se pod něčím dohledem. Chlapci jsou pověřováni spíše úkoly vyznačujícími se vyšší prestiží, vyžadujícími intelekt, fyzickou sílu, 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**. Výroky mohou například znít takto: *Dívky, dohlédněte tu na pořádek, vy jste přece jen svědomitější; Potřebuji gentlemana, který mi pomůže s tou mapou; Martine, poprosila bych tě, abys obsluhoval promítač, ty přece jako kluk technice rozumíš; Není divu, že tu kluci nechali nepořádek, dívky, chopte se toho; Pavlo, nech to klukům, to je složitější problém.*

### Představy a očekávání

Všechny rozdíly v komunikaci vyučujících s dívkami a chlapci souvisí s představou o tom, jakými vlastnostmi a schopnostmi disponují dívky a chlapci a v jakých oblastech se nejlépe uplatňují. Jak bylo ukázáno v kapitole 3, tyto představy je pak ovlivňují v tom, jak k dívkám a chlapcům přistupují.

Nejsou komentáře vašich kolegyn a kolegů vůči dětem poznamenány předsudky o schopnostech či sférách činnosti podle pohlaví? Neslycháváte například výroky typu *To se od něj dalo čekat, je to přece typický kluk; Jako holce jí matematika moc nejde, ale musíme ocenit tu snahu?*

Z hlediska školního učení spočívá hlavní rozdíl v tom, **jak se dívky a chlapci učí**. Učitelé/ky považují dívky za schopnější z hlediska možnosti se naučit zadanou látku. Tuto schopnost však často následně degradují s tím, že dívky se „pouze“ naučí, co se po nich žádá, ale látce třeba nerozumí. Možná výhoda dívek je tedy interpretována jako bezduchost, nedostatek inteligence či tvořivosti.

U chlapců vyučující naopak často automaticky předpokládají, že se nebudou v přípravě tolik věnovat požadovaným úkolům, ale ve škole na místě zareagují, tzv. „něco vymyslí“. Očekávají u nich jakousi přirozenou inteligenci navzdory neschopnosti ji projevit standardním způsobem – naučením se výukové látky. Vyučující mají pak tendenci omluvit to, že daný žák není dostatečně připraven, a naopak ocenit jeho nápad.



### Pochvaly a napomenutí

Problematický bývá z genderového hlediska způsob, jak a za co vyučující **chválí** a **napominají** žáky a žákyně. Vyučující vnášejí do posuzování žactva představy a očekávání o podobě ženství a mužství, které žáci a žákyně podvědomě vnímají a naučí se vycházet jim vstříc. Tím je legitimizují, posilují a reprodukují.

U dívek se tradičně oceňuje píle, svědomitost a spolehlivost častěji než originalita, odvaha a nápad, které jsou vyzvedávány naopak u chlapců. Dívky jsou vedeny k úloze **„poslušného“ pohlaví** – vícekrát a dříve než chlapci ve stejných situacích bývají napomenuty za použití hrubého slova, za hlučné či agresivní chování. Nepřekvapuje-li nás, že chlapec projevuje své „mužné“ rysy (fyzickou sílu v konfliktech, soutěživost, nekázeň), vlastně tím takové chování nepřímo uznáváme. Řešením je tyto „hodnoty“ systematicky nabourávat. Například lze pomocí her ukazovat výhody vstřícnosti, empatie a schopnosti se dohodnout (náměty ve Cviková, Juráňová 2003, Babanová, Miškolci 2007, Smetáčková, Vlčková 2005 aj.).

Podstatné také je, jaké typy pochval a trestů vůči dívkám a chlapcům volíme. Zajímavé například je, že k „umravňování“ dětí se často používá přesazení chlapců k dívkám. Tím se

Zadejte třídě krátký úkol: *Jste ve škole chváleni? Za co a jakým způsobem?* Porovnejte si odpovědi dívek a chlapců – jistě zjistíte zajímavé rozdíly.

zdůrazňuje představa, že chlapci a dívky jsou zásadně jiní a vzájemně spolu nekomunikují. Při chlapecké nekázní také vyučující často hledají oporu v dívkách en bloc, což má rovněž za výsledek normalizaci obrazu dívky a chlapce jako dvou odlišných bytostí.

### Sexuální podtext komunikace

Smutným zjištěním z výzkumů a anket je, že už dívky a chlapci 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 dají lepší známku, než si podle mínění třídy zaslouží; jsou zaznamenány nepřímé i otevřené **sexuální narážky**, výroky o blondýnách atd. Příkladem sexuální narážky v gymnaziální třídě je následující výrok učitele: *V Orlických horách je pevnost Hanička. Takže, hoši, chcete-li se dostat na Haničku (významný pohled učitele k dívce Haně ve třídě), musíte do Orlických hor.*

Studující sami brzy odhalí, že problém sexuálního podtextu chování pochází **ze strany učitelky či učitele**, který „není duševně v pořádku“ (z vyjádření dívky v anketě). Vedení školy o takové kolegy a kolegyně nestojí, bohužel se však o jejich chování zřídka dozví. Může mu ale předcházet, když alespoň krátce tematizuje problematiku na některé poradě, přizve odborníky a odbornice na specializovanou přednášku a zároveň vybízí žáky/ně k vnímání a informování o podobném chování.

Stejně závažný problém je, když takové chování vychází ze strany žákyň, spoléhajících na „ženské zbraně“, jak to například viděly ve filmech. 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 pojetí školy jako prostoru chráněného pro proces učení. Erotizující taktiky se s tímto pojetím vylučují.

Jak rozšířený je sexuální podtext v komunikaci mezi vyučujícími a studujícími, ukázal i výzkum *Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni*, 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)*

### Příběh o „ženských zbraních“

Jeden vysokoškolský pedagog zaznamenal v prvním ročníku velmi bystrou studentku, která se ale zásadně nepřipravovala do výuky. Ke zkouškám se dostavila ve svůdném oblečení a pokusila se s pedagogem flirtovat. Poněvadž ale učitel trval na jejích vědomostech, propadla na druhý i třetí pokus. Při třetím neúspěchu se dívka psychicky zhroutila. Později mu přišla poděkovat a svěřila se mu, že již na střední škole dosahovala u učitelů-mužů lepších známek díky zevnějšku. Tento pedagog byl údajně první učitel-muž v jejím životě, který na její taktiku nepřistoupil, a naopak ji přiměl pochopit, že hezký zevnějšek není zaručenou cestou k úspěchu.

## UČÍ SE DÍVKY A CHLAPCI JINAK?

### - Inspirace pro práci s kolegyněmi a kolegy

Při přípravě příručky jsme zkoušeli různé aktivity s konkrétními učiteli/kami či žáky/němi, které mají pomoci uvědomit si existenci genderových stereotypů. V této kapitole chceme upozornit na aktivitu, která specificky míří na výše zmíněné projevy genderových stereotypů v chování vyučujících vůči žákům a žákyním.

Aktivita je založena na rozhovorech mezi učitelkami, jejichž prostřednictvím se vyučující zamýšlejí nad některými rozdíly v přístupu k dívkám a chlapcům. První rozhovor se vztahuje k nerovnoměrnému rozdělování pozornosti mezi dívky a chlapce. Jak bylo uvedeno výše, vyučující mají tendenci více se ve výuce věnovat chlapcům než dívkám. To si však obvykle neuvědomují. Připouštějí ovšem, že se snaží do výuky zapojit hlavně ty, od nichž očekávají nekázeň, a dále ty, kteří sami projevují o výuce zájem. Skutečnost, že to bývají častěji chlapci, ovšem nereflektují.

Druhý dialog se týká odlišného očekávání vůči dívčím a chlapeckým výkonům. U chlapců je častěji očekáváno tzv. logické myšlení, zatímco u dívek pamětní učení. Úspěch dívky je tak spíše vysvětlován tím, že se dokázala naučit, ale úspěch chlapce tím, že má nadání a umí přemýšlet. Přitom platí, že pamětní učení je považováno ve srovnání s logickým myšlením za méněcenné.

Obě uvedené tendence, které se projevují v učitelském jednání vůči žákům a žákyním, mají značné negativní dopady. Není však snadné připustit si, že i náš vlastní přístup může tyto tendence obsahovat. Rozhovor je proto doplněn otázkami, které mohou vyučujícím pomoci vztáhnout diskutované téma k vlastní pedagogické praxi.

Instrukce a pracovní list k aktivitě jsou uvedeny na samostatných stránkách v zadní kapse příručky.

Aktivitu je možné použít buď ryze individuálně – tj. jednotliví vyučující obdrží pracovní list, který řeší zcela samostatně, nebo s navazující párovou či skupinovou diskusí, kdy po samostatném řešení pracovního listu následuje rozhovor s výchovnou poradkyní/cem či s více kolegy/němi z pedagogického sboru. Zahrnutí diskuse je velmi důležité, zvláště chceme-li z aktivity vyvodit praktické změny v pedagogické práci na dané škole – například zavést pravidelné kolegiální hospitace či reflexe vyučovacích hodin s pomocí videonahrávek. Nicméně i individuální použití aktivity je užitečné.

Aktivitu jsme ověřovali na několika školách, kde s námi spolupracovalo celkem 15 učitelů a učitelek. Zde uvádíme některé postřehy získané při zadání této aktivity a inspirace k budoucímu použití.

V případě rozhovoru o zapojování chlapců a dívek do výuky většina ze spolupracujících učitelů/ek uvedla, že situace neodpovídá jejich zkušenostem, protože se jim daří do výuky zapojovat všechny ve třídě. Na základě výzkumů, které opakovaně dokládají (viz výše), že ačkoliv se domníváme, že zapojujeme všechny žáky a žákyně, ve skutečnosti tomu tak není, se nabízí ověřit pravdivost učitelských výroků prostřednictvím sledování množství a typu interakcí s chlapci a s dívkami v konkrétní vyučovací hodině. Oba názory, prezentované v rozhovoru, jsou vyučujícími hodnoceny jako pravdivé a smysluplné. Nicméně za ideál, o nějž bychom se měli snažit, považují stanovisko ředitelky, která zdůrazňuje nutnost zapojovat do výuky všechny děti – dívky i chlapce, aktivnější i pasivnější, nadané i méně nadané atd. Sami vyučující navrhovali různá vyústění dané situace, z nichž všechna měla vést k většímu zapojení dívek, respektive méně aktivních dětí do hodiny a k prohloubení učitelčiny kontroly nad vlastním chováním vůči studujícím. Jednalo se například o následující návrhy: a) používat takové vyučovací metody (exkurze, diskuse) a takové obsahy úkolů, které více osloví dívky, respektive chlapce v předmětech, které je obvykle nezajímají (např. proudění vysvětlovat nejen na tryskových letadlech, ale i proudění vzduchu v místnosti); b) vedení pedagogického deníku, v kterém učitelé/ky reflektují své působení ve vyučovacích hodinách; c) opakované hospitace ze strany vedení školy a ostatních kolegů/yň, během kterých hospitující sleduje interakce s dětmi a následně podává učitelí/ce zpětnou vazbu.



V druhém rozhovoru, který se týkal stylu učení obvykle spojovaného s dívkami či s chlapci, většina vyučujících uvedla, že téma představené v dialogu odpovídá jejich zkušenostem. Za pedagogicky vhodnější považovali přístup učitelky Zumrové, která zpochybňovala apriorní rozdíly mezi dívčím a chlapeckým stylem učení. Část vyučujících zdůrazňuje, že správné je ke všem dívkám i chlapcům přistupovat stejně. Druhá část vyučujících se však domnívá, že dívky a chlapci se skutečně učí odlišným způsobem a vyučující to mají akceptovat. To by ovšem logicky ospravedlňovalo přistupovat k dívkám a k chlapcům odlišným způsobem, což je pro většinu vyučujících nepřijatelné. Některé učitelky a učitelé pocítují v daném tématu jeho genderový rozměr, který je nutí tuto otázku nepřecházet jako samozřejmou, ale uvažovat nad ní. Reflexe genderového rozměru je patrná jednak ve zpochybnění homogenity učebního stylu u dívek a u chlapců, jednak v odmítání „přirozeného“ základu rozdílů v učebních stylech, jejichž příčina je naopak spatřována v odlišné výchově dívek a chlapců. Vyučující se rovněž pokusili navrhnout některá vyústění dané situace, z nichž nejčastěji zazníval apel na stejný přístup k dívkám a chlapcům. Další návrhy byly již podrobnější a zahrnovaly například využívání problémového a projektového vyučování, při němž aktivně podporujeme dívky v zapojení do aktivit.

### Ukázky učitelských odpovědí

*Ke všem bychom měli mít stejný přístup – bez ohledu na pohlaví.*

*Situace neodpovídá mému zkušenostem. Některá děvčata i chlapci jsou pečlivější a přistupují k výuce zodpovědněji než ostatní (chlapci i dívky)... K oběma pohlavím stejný přístup.*

*Spor nemá řešení. Problém je už ve výchově od narození. Pro učitelky je pouze vhodné měřit všem stejně a neomlouvat a nepromíjet chyby.*

*Nemyslím si, že jde o spor. Nevím, sama o tom stále přemýšlím.*

*Měli bychom motivovat i dívky k vyjádření svých názorů. Využívat méně pamětních cvičení, více diskusí, řešení problémů.*

*Obě učitelky mají svým způsobem pravdu. Mohly by to vyzkoušet v praxi. Při škole v přírodě mohou zadávat úkoly jak na logické uvažování, tak i paměťové a jiné.*

## KAPITOLA 6: DÍVČÍ A CHLAPECKÉ UČENÍ: ROZDÍLNÝ OBSAH, ROZDÍLNÉ VÝSLEDKY, ROZDÍLNÝ STYL

PhDr. Lenka Václavíková Helšusová, PhD. (s přispěním Mgr. Ireny Smetáčkové)

V centru vztahu mezi školou a dítětem stojí obsah výuky – to, co děti v průběhu svého pobytu ve škole vstřebávají jako základní znalosti, dovednosti, hodnoty a normy. 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 pojednávala předcházející kapitola. V této kapitole se blíže podíváme na hodnocení školních výkonů dívek a chlapců ze strany vyučujících. A v neposlední řadě je nutné se zabývat přístupem samotných dívek a chlapců ke škole, zvláště ke způsobu přípravy do školy. Uvedené tři oblasti probereme podrobněji.

### 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 zastoupeny jednak v několika dílčích bodech (např. cílem občanské výchovy 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/ré 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 ve svých postojích odstraňovali genderové stereotypy a rozvíjeli genderovou citlivost, neboť pouze tak mohou skutečně realizovat genderově korektní výuku.

Výrazným příkladem toho, jak hluboce může být obsah vyučovacích předmětů genderově zatížený, je již zmiňovaný dějepis. Koncepti tohoto předmětu, tak jak je běžně vyučován v českých školách, lze považovat za genderově stereotypní. 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, jelikož do nich vůbec nebyly vpuštěny. Odehrává se tak specifický mechanismus, kdy dívky vnímají, že je jejich genderová skupina zcela opomíjena, ale výuce nedochází k aktivní reflexi této skutečnosti. Dívky tak nabývají dojem, že je to takto v pořádku. Pokud pak mají pocit, že nikoliv, nenachází ve veřejném hovoru s vyučujícími či spolužáky podporu k tomu, aby tuto pochybnost vyslovily. 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 (tedy přesun důrazu z politiky a vojenství na každodenní život, který dovoluje hovořit nejen o mužích, ale i o ženách) vyžaduje již určitou míru genderového uvědomění učitelů a učitelek.

Pokuste se s dětmi vymyslet, jak by bylo možné vnést ženské vzory a výklad o ženách i do jiných předmětů tak, jak je to možné u dějepisu pomocí důrazu na každodenní život jedince v daném historickém období.

## UČEBNICE

Obsah učebnic je jedním ze zásadních zdrojů, které žáci a žákyně používají při přípravě do školy i ve škole samotné. Jakkoli 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 učiva, zvolený jazyk, výkladové a procvičovací příklady, obrazový materiál,** který ilustruje obsah, i celkový způsob, jakým je daná problematika podána, to vše ovlivňuje, jak žáci a žákyně vnímají daný předmět a jak rozumí jeho obsahu.

Snadno tomu lze porozumět v oblasti, která je obecně známá – jestliže je učebnice interaktivní, obsahuje atraktivní a názorné ilustrace, vykládá učivo adekvátně věku a chápání dítěte, pak žáci/kyně mají pocit, že danou látku mohou uchopit, zajímá je a lépe si ji osvojují. Stejný mechanismus se ale objevuje i v případě, že učebnice je či není genderově profilována tak, aby zaujala dívky i chlapce. Některé učebnice mohou svou prezentací přímo budovat dojem, že daný obsah není pro některou z těchto dvou skupin vhodný.

Stávající učebnice častěji pracují s tradičními postupy prezentace. Muže a ženy zobrazují v situacích, které uplatňují genderové stereotypní představy o ženách v kuchyni a mužích v dílně či garáži, o ženách pečujících o děti a mužích řídících podniky atd. Většina učebnic vystavuje žáky a žákyně převážně mužským vzorům v oblasti vědeckých úspěchů. V závislosti na tom, zda se učebnice vztahuje k předmětu spojovanému spíše s chlapci či s dívkami, se v ní používají příklady, které jsou více z prostředí přijatelného pro jednu či druhou skupinu žactva. Tak se například můžeme setkat s tím, že v učebnici matematiky jsou úlohy formulované více v kontextu prostředí, které je blízké chlapcům, jako jsou například dopravní prostředky či sport. 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.

Inspiraci na výběr genderově nestereotypní učebnice naleznete v *Příručce pro posuzování genderové korektnosti učebnic* autorského týmu J. Valdrová, I. Smetáčková, B. Knotková -Čapková ([www.eamos.cz](http://www.eamos.cz)).

### Námět pro výuku

Vezměte si s dětmi ve třídě učebnici některého předmětu (zvláště jsou vhodné učebnice literatury, cizích jazyků, občanské či rodinné výchovy) a zkuste společně hledat způsoby, jak jsou v nich prezentovány ženy a jak muži. Porovnejte prezentované obrazy mužů a žen mezi sebou, porovnejte svá zjištění se skutečností. Vyzvěte děti k vymyšlení jiných možností, jak muže a ženy v učebnicích prezentovat.

Jako příklad zde mohou posloužit učebnice občanské výchovy, které zkoumala Jana Matoušková (2003). Zaměřila se na tři řady učebnic občanské výchovy, jejichž obsah analyzovala z hlediska genderových rovností a stereotypů. Svoji analýzu nazvala *Nejen občan, ale i občanka*. Název narážel na skutečnost, že v některých učebnicích se projevuje jednoznačně genderově nevyvážený přístup, který hraničí až s přehlížením jednoho pohlaví. To může mít velmi negativní dopad na jednu skupinu žactva.

Jednalo se například o učebnici od M. Valenty *Občanská výchova pro 6.–9. ročník* (1998), kde průvodci celé řady učebnice jsou chlapec Roman a jeho čtyři kamarádi. Případně 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 alkohol a 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)

Porovnejte prezentaci žen a mužů v uvedené učebnici M. Valenty a učebnici občanské a rodinné výchovy vydané v nakladatelství Fraus (2004).

## DÍVČÍ A CHLAPECKÝ PŘÍSTUP K UČENÍ

Předcházející kapitola 5 ukázala, že vyučující mají odlišný přístup a očekávání od dívek a od chlapců v oblasti učebních výkonů. Učitelé a učitelky předpokládají, že mezi dívkami a chlapci existují rozdíly v preferovaných předmětech (dívky tíhnou k humanitním a estetickým předmětům, zatímco chlapci se spíše realizují v technických oborech), ve stylu učení (dívky upřednostňují pamětní učení, zatímco chlapci staví na logickém myšlení) a v zapojení do výuky (dívky jsou spíše pasivní, chlapci jsou naopak aktivní). Spolu s návazností na celkové genderové uspořádání společnosti to pak vede k tomu, že vyučující věnují v hodinách více pozornosti chlapcům než dívkám a že je pochvalami a tresty utvrzují v tradičním rozdělení ženských a mužských sfér. Protože přístup učitelů/ek koresponduje s obvyklým přístupem rodiny, médií, vrstevníků a celkovou atmosférou ve společnosti, žáci a žákyně jej obvykle přijímají a na jeho základě si vytvářejí vlastní pohled na sebe sama.

V rámci výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/yní mezi vzdělávacími stupni*

byli studující na ZŠ a SŠ dotázáni, zda se setkali s tím, že se vyučující chovají odlišným způsobem k dívkám a k chlapcům. Dvě třetiny žáků/yně SŠ a tři čtvrtiny žáků/yně 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 žákovských 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)*

Osobnost učitele či učitelky má podstatný vliv nejen na předávání obsahu výuky, ale také na motivaci k učení a na postoj k vlastním znalostem a dovednostem žáků/yně. Jak potvrdil citovaný výzkum, tento faktor sehrává významnější roli u dívek, a to především v případě neoblíbenosti některých vyučujících. Dívky (67%) významně častěji než chlapci (59%) vidí důvod neoblíbenosti určitých předmětů v nepříjemnosti vyučujících, kteří často prezentují některé předměty jako dívkám vzdálené. Naproti tomu chlapci častěji než dívky vysvětlují neoblíbenost některých předmětů v tom, že učivo podle nich nemá praktické využití.

V těchto rozdílech lze vidět prvek (výchovou způsobené) orientace dívek na sociální vazby a komunikaci, která je jejich silnější stránkou, zároveň však pro ně může znamenat větší rizika. Vyučující by s tímto faktorem mohli více pracovat. Zároveň je však nutné rozvíjet tuto oblast u chlapců. Jestliže je pro chlapce rozhodující praktické využití osvojené informace, může zde docházet ke zjednodušování teoretického základu, který ve škole získávají. Znamená to z jejich strany podcenění některých oblastí, které by ale přesto mohli potřebovat.



Výzkumy nepotvrzují existenci jakýchkoli genetických příčin rozdílů ve schopnostech dívek a chlapců v oblasti matematiky ani jiných oborů (Lindsey 1997). Pokud rozdíly ve schopnostech shledáváme, pak jsou nejspíše způsobeny odlišnou výchovou.

### Porušování pravidel

Je zde možné otočit příběh dívky z předchozí kapitoly, která se domnívala, že vyzývavým oblečením může snadno řešit svou nedostatečnou přípravu na zkoušení, protože jí to u vyučujících vycházelo. Chlapci se takto učí, že není nutné plnit své povinnosti, není nutné akceptovat pravidla, která škola stanovuje, protože i tak budou viděni jako schopní a bude nasloucháno jejich názorům.



Jak ukážeme níže, dívky ze školy odcházejí s protichůdnými informacemi o svých schopnostech. Na jedné straně mají dobré známky, a na straně druhé se jim dostává komentářů a slovních hodnocení, která zlehčují jejich výkony (například představa, že dívkám chybí logické myšlení a jejich dobré výkony jsou dány tím, že se umí látku naučit). Zvláště dívky mají tendenci tato přesvědčení přijímat. 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.

## LIŠÍ SE PROSPĚCH DÍVEK A CHLAPCŮ?

Známkování je základním nástrojem, jak se dítě dozvídá o své úspěšnosti z hlediska školních požadavků. Prostřednictvím známek rovněž rodiče získávají informaci o tom, co mohou dále očekávat z hlediska vzdělávací a pracovní dráhy svého dítěte. Vyučující prostřednictvím známek pomyslně třídí své žáky a žačky na více a méně úspěšné. Známky jsou pak také používány při přijímání na vyšší stupně škol jako jedna či dokonce jediná podmínka přijetí. Školní výsledky jsou také nezřídka používány jako měřítko úspěchu rodiny. Jakkoli je použití známky považováno za jeden z objektivních nástrojů jak ohodnotit výkony dítěte, vyučující i děti v něm vnímají řadu nerovností. Jednou z nich jsou také nerovnosti genderové.

### Jedničkářky si nemusí věřit

Ve výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/yně mezi vzdělávacími stupni* se mimo jiné ukázalo, že i ti studující, kteří mají v daných předmětech 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 Galat, 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.

### Kritéria pro hodnocení dívek a chlapců

Jakkoli jsou známky považovány za objektivní a rovnocenně uplatňované, v některých předmětech jsou nastavovány odlišné parametry pro chlapce a dívky. Jedná se především o známkování fyzických schopností, nejčastěji v hodinách tělesné výchovy. Pro dívky a pro chlapce jsou nastaveny odlišné limity, tedy pro dívky nižší, které musí splnit, aby získaly danou známku. V jakémkoli jiném předmětu by se nám tato odlišnost zdála zcela nepřijatelná. Zároveň je chlapcům od raného dětství prezentována představa, že především fyzicky zdatní, sportovně založení muži jsou v životě úspěšní. Paradoxem pak je, že dívky jsou považovány vyučujícími za schopnější například v učení se cizím jazykům. Jejich školní výsledky to většinou potvrzují. Nikdy však nedochází k nastavení odlišných parametrů známkování chlapců a dívek v této oblasti a bylo by to společností považováno za nepřijatelné.

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.

Jak už jsme uvedli výše, vyučující často předpokládají, že chlapci disponují více než dívky logickým myšlením a že jsou a priori schopnější než dívky v matematice a technických předmětech. A tento předpoklad dávají studujícím v různých situacích najevo. Jaký závěr si pak dívky a chlapci mají odnést z toho, že dívčí známky jsou lepší než chlapecké, avšak chlapecké výkony jsou komentovány jako lepší a hodnotnější? V mnoha případech to může vést k nedůvěře ve školní klasifikaci a zároveň k nedůvěře ve vlastní schopnosti. **Na straně dívek bývá výsledkem bagatelizace dobrých výkonů a hodnocení, na straně chlapců naopak bagatelizace špatných výkonů a hodnocení.**

Podobné výsledky a rozdíly lze nalézt ve výzkumech funkční gramotnosti a výsledných skóre. V mnoha testech, které školy řeší v rámci externích šetření (např. PISA, TIMMS, Kalibro+, Cermat), jsou výsledky chlapců lepší než výsledky dívek, a dostávají se tak do nesouladu se školními známkami, které jsou naopak lepší u dívek než u chlapců.

Při hodnocení dívek se též projevuje vžitý názor, že chlapci dospívají později než dívky. Obecně se má za to, že chlapci mají ve srovnání s dívkami na základní a střední škole horší výsledky, avšak tento rozdíl později doženou a často dívky ještě předběhnou. U dívek se předpokládá, že jsou dříve vyspělé, jejich výkony jsou pak hodnoceny jako maximální a neočekává se zlepšení. U chlapců se předpokládá pomalejší psychosociální vývoj, což znamená, že jejich špatné známky mohou být považovány za dočasné a očekává se, že v pozdějším věku dojde ke zlomu, že chlapci dospějí, zklidní se a zdisciplinují a i v jejich školních výkonech dojde na vyšších vzdělávacích stupních ke zlepšení. **U dívek se počítá spíše se zhoršením, neboť jak bylo již zmíněno výše, dobré známky jsou vnímány jako výsledek píle, která už na vyšších vzdělávacích stupních nebude stačit k tomu, aby nahradila logiku a intelekt** (Jarkovská 2003). To se pak může projevovat při poradenství zaměřeném na budoucí povolání tím, že dívka a chlapec se stejnými průměrnými známkami mohou být vyučujícími i rodinou podpořeni v různě ambiciózních plánech studijních drah.

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, že pokud by byly příliš úspěšné v předmětech jako matematika, fyzika nebo informatika, mohly by jednak nechtěně vyčnívat ve skupině ostatních dívek, a zároveň se stát méně atraktivní pro chlapce. Současně často vidíme, že chlapci sami horší výsledky akceptují, považují je za dostatečné jak vzhledem k nárokům svého okolí, tak i vzhledem k zamýšlené profesní dráze. Vyučující by si toho měli být vědomi a nesvalovat hned vinu za nedostatečné výkony na geny a mozkové buňky. Příčiny mohou spočívat právě ve snaze vyhovět genderových očekáváním a v touze nevybočovat. Právě dívky bývají těmi, kdo přikládá sociálním vztahům v kolektivu často větší váhu, a jsou ochotny je někdy upřednostnit i před vlastním úspěchem v daném předmětu.

### Proč mají dívky lepší známky?

Ve zmiňovaném výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/yní mezi vzdělávacími stupni* dotazovaní studující jednoznačně poukazují na zvýhodňování dívek z hlediska získávání dobrých známek oproti chlapcům. Studující – a to i dívky samotné! – tedy mají tendenci vysvětlovat lepší známky dívek jejich domnělými výhodnějšími podmínkami. Podle dětí k tomu vede i pokládání snazších otázek a poskytování možnosti si opravit známku. Zde jsou některé



výroky dětí na toto téma: *Během uzavírání známek za pololetí dívkám přilepší a odůvodní to tím, že minulé pololetí jim přihoršil. (chlapec, SŠ); Při hodině zkoušení byl prvně vyvolán chlapec, téměř nic neuměl a dostal tudíž za 4. Hned po něm byla vyvolána dívka – neuměla toho snad i více než předešlý chlapec, a dostala za 3. (dívka, SŠ)*

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 nezřídka 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.

### Učení nazpaměť

Výzkumy zaměřené na funkční gramotnost a vzdělanostní strukturu populace poukazují na skutečnost, že děti s nižšími schopnostmi a dovednostmi skutečně nemají jinou možnost, pokud chtějí uspět ve školním prostředí, než se látku učit nazpaměť. Jsou to častěji děti z průměrných a podprůměrných sociálních a vzdělanostních vrstev. V nich jsou však chlapci a dívky zastoupeny stejně. Dívky pak ale více mohou vnímat sociální tlak na své školní výsledky a spíše se mu přizpůsobovat.

Jakkoli dívky dosahují lepší klasifikace, dostává se jim menší podpory. V návaznosti na to sebedůvěra dívek v průběhu jejich vzdělávací dráhy postupně klesá, přestože mají dobré známky.

Postupně více vnímají omezení, která jsou jim nastavována, a více vstřebávají nedůvěru či podceňování, které jsou vůči nim směřovány ze strany vyučujících, ale i odjinud.

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

### DÍVČÍ A CHLAPECKÝ PŘÍSTUP KE ŠKOLE

Dívky a chlapci mají 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 povzbuzováni. 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 dívčími charakteristikami a devalvovány poznámkami o menší váze naučeného před vymyšleným.

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/kyň 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.

### Válka pohlaví

Máte zkušenost s tím, že by při výuce skupiny dívek a chlapců mezi sebou projevovaly rivalitu? Projevují se ve vzájemných reakcích a poznámkách těchto dvou skupin genderově ovlivněné představy dětí o tom, co mají chlapci a dívky zvládat a co nikoliv, respektive pokusy o generalizaci pravidel pro dívky a chlapce? Takové poznámky mohou znít: *Holky stejně nikdy nebudou v cíli první* nebo *Tady nemají kluci co dělat*. Pokud podobné výroky slyšíte, zkuste na tyto poznámky reagovat a se studujícími diskutovat o tom, jak k nim dospěli a zda jsou podle jejich zkušeností skutečně platné.

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 dívkami. Naopak u dívek je téměř systematicky vytvářena představa, že se neočekává, že budou v těchto oblastech zručné či výrazně úspěšné. U chlapců se na druhou stranu například neočekává s takovou naléhavostí jako u 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. Jaké to má dopady na představy dívek a chlapců o vlastní budoucnosti a tedy i o další vzdělávací a pracovní dráze, bude popsáno v následujících kapitolách.

## KAPITOLA 7: JAKOU CHTĚJÍ MÍT DÍVKY A CHLAPCI BUDOUCNOST?

Mgr. Irena Smetáčková

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. Až ke konci základní školy jsou děti schopny přemýšlet o různých aspektech jednotlivých povolání, byť relativně omezeně, a ty při svém rozhodování (s pomocí rodičů a částečně i vrstevníků) zvažují. Například porovnávají časovou náročnost s prestiží a finančním ohodnocením. To dokáží jak díky úrovni svých kognitivních schopností, tak i díky bližšímu seznámení s větším počtem povolání a díky motivaci, která je spojena s blížícím se rozhodováním. Přesto řada možných povolání stojí zcela mimo jejich přemýšlení a představy.

Spolu s tím, jak jsou dospívající schopni uvažovat o povoláních stále více komplexně, začínají také celkově o svém životě přemýšlet z hlediska jeho pestrosti. Úvahy o budoucím povolání se tak doplňují s úvahami o rodinném životě a o jejich osobnostním založení. Zároveň představy o budoucnosti začínají být stále hlouběji spojovány s individuálními schopnostmi dítěte a jeho školními výsledky.

Přemýšlení o vlastní budoucnosti probíhá na pozadí pojetí povolání jako klíčové oblasti života každého člověka v naší společnosti. Důvodů pro toto tvrzení je několik. V zaměstnání trávíme velké množství našeho času, zaměstnání je podstatným zdrojem našeho pocitu spokojenosti, prostřednictvím svého povolání uvažujeme o svém místě ve společnosti, na základě informace o povolání si lidé o nás vytvářejí dojem atd.

Je tedy pochopitelné, že od útlého dětství o svém budoucím povolání přemýšlíme a věčnými otázkami či úvahami svého okolí jsme v tom podporováni. Určitě jsme někdy byli přítomni situaci, kdy dospělí komentovali pětileté dítě, které začne spontánně tančit a zpívat, výroky typu: *Ta ale pěkně zpívá a jak se předvádí! Ta určitě bude jednou zpěvačkou!* Podobné komentáře na téma vzdálené budoucnosti se nám mohou zdát úsměvné a můžeme je přecházet jako nevýznamné. Přesto však jejich opakování v dětech vytváří pocit, že povolání je velmi důležité a brzy o něm tedy také tak začínají uvažovat. Už malé děti slyšíme říkat: *Až budu velký, budu hasičem* nebo *Až vyrostu, budu učitelka*. Ačkoliv bývají tyto věty daleko od skutečnosti, ukazují, že v uvažování dětí je jejich vlastní budoucnost pevně spojená s povoláním.

### PLÁNY DO BUDOUCNOSTI POD LUPOU

Vedle úvah o budoucím povolání si děti vytvářejí i představy o tom, jaké bude celkové uspořádání jejich života. V dospívání začínají tyto představy vystupovat jako cíl, k němuž děti 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



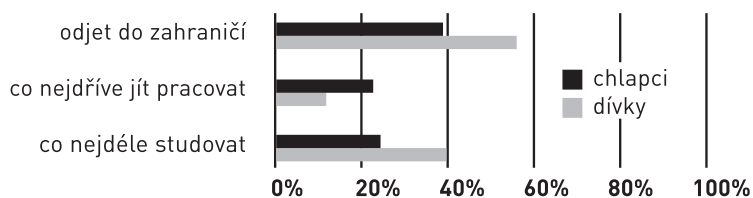
a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, a dále 1225 žáků a žákyň posledních ročníků středních škol. Dotazník se mimo jiné zaměřoval na plány do budoucna a porovnával, jak se liší plány dívek a chlapců, a dále jak se liší plány žáků/yň na základních a na středních školách.

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**. Mezi chlapci se k přání vydělávat hodně peněz přihlásilo 88 % na ZŠ a 83 % na SŠ, avšak mezi dívkami 83 % na ZŠ a 78 % na SŠ. Ačkoliv se tyto rozdíly nezdají velké, jsou statisticky významné, což znamená, že nejsou způsobeny náhodou, nýbrž že vystihují trend v rozdílu mezi dívkami a chlapci.

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.

Zdá se, že plány 14ti a 15tiletých dívek jsou častěji spojeny se vzděláváním, zatímco chlapci už by rádi stáli na svých nohou a pracovali. Můžeme se domnívat, že to souvisí i s mírně silnější orientací na pohodlnost na straně chlapců. Ve výčtu plánů se dětem totiž nabídl také cíl „mít pohodlné zaměstnání“, který za svůj přijalo 63 % dívek a 71 % chlapců.

Plány do budoucnosti, ZŠ



Navzdory tomu ovšem platí, že většina dívek i chlapců chce pokračovat ve studiu a jejich vzdělanostní aspirace jsou poměrně vysoké – téměř 2/3 studujících by rády získaly vysokoškolské vzdělání. Dívky však mají mírně vyšší plány, což vyplývá zvláště z většího zájmu dívek o vyšší odborné školy a bakalářská studia (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. V dalších částech této kapitoly navíc uvidíme, že 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 dívkách 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 začínají 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 se rozpadá na dvě části – 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.

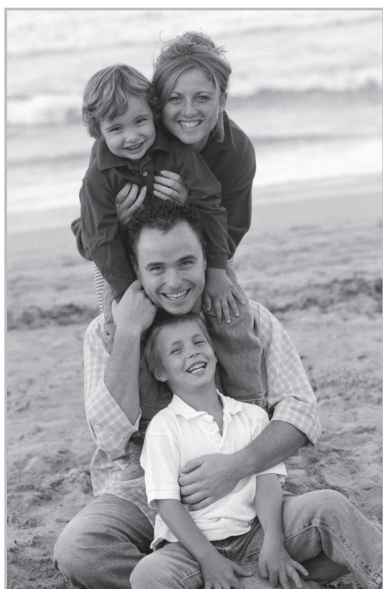
### Můj den za 15 let... a naruby

O tom, jak si děti představují svůj život v dospělosti, si můžeme udělat obrázek prostřednictvím žákovských úvah. Jednoduchou, a proto velmi rozšířenou aktivitou je popis všedního dne za několik let. Obvykle žáky/ně požádáme, aby si představili, jak bude vypadat jejich běžný den, až jim bude 30 let, a tuto představu popsali. Někdy mívá zadání charakter nedokončené věty: Probudím se jednoho rána za 15 let... Představy, které děti popisují, bývají velmi zajímavé a dobře se na jejich základě s žáky/němi diskutuje o tom, co obnáší život dospělého člověka. Méně často se však ve školách využívají k tomu, abychom s žáky/němi diskutovali o tom, jaké jsou životy žen a mužů, co v nich je pevně dáno a co můžeme měnit. Přitom se k tomu tato aktivita výborně hodí.

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

Jaké výsledky tato aktivita přináší, pokud v ní chceme zdůraznit genderovou perspektivu? Při přípravě této příručky jsme ve spolupráci se čtyřmi školami zadali

110 žákům a žákyním ve věku od 13ti do 16ti let úkol, v kterém měli popsat svůj všední den za patnáct let – co v takový den budou dělat a jak ho budou prožívat. Následně si děti měly představit, že by jejich pohlaví bylo opačné – nebyli by muži, ale ženami; nebyly by ženami, ale muži. A stejně jako v první části aktivity bylo jejich úkolem popsat, jak by vypadal jejich všední den za patnáct let. Zdůraznit přitom měli, v čem by se takový den lišil od běžného dne v jejich vlastním životě. Tato jednoduchá změna v zadání přinesla zajímavá zjištění.



Představy všedního dne za 15 let se u dívek a chlapců v mnohém lišily. Dívčí odpovědi byly podrobnější a jakoby reálnější. Chlapci často utíkali do nadsázky 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**. Vzájemný poměr rodiny a práce byl však u dívek a chlapců výrazně jiný. V případě chlapců je zaměstnání dominantní aktivitou, zatímco u dívek je jí péče o rodinu a domácnost. Dívky nejsou na pracovní úspěchy soustředěny tak úzce jako chlapci.

Část chlapců rodinu nezmiňuje vůbec – buď svůj den popisují jen prostřednictvím práce, koníčků a kamarádů, nebo uvádí partnerku (často je to však jen krátkodobá známost), avšak nikoliv děti. V případě dívek zaujímá rodina podstatně více prostoru – manžela či partnera a děti zmiňuje téměř každá dívka. **Rodina je pro dívky navíc výrazně spojena s péčí a povinnostmi**. Dívky uvádějí, že ráno vstávají dřív, připravují snídaní 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 však v chlapeckých představách často zastoupeny koníčky, které u dívek chybí. Jen v některých případech dívky uvádějí vedle rodiny a práce také například sportování (ovšem mnohdy se zdůvodněním, že cílem je být atraktivní pro muže) nebo zcela zřídka posezení s kamarádkami.

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 chvílka odpočinku při čtení knihy či sledování televize a vaření večeře, při které si s rodinou vyprávíme, co jsme ten den prožili. Do postele jdeme většinou kolem půl jedenácté.*

Ačkoliv takové popisy byly nejobvyklejší, vyskytlo se i několik výjimečných představ. Například dívka, která zmiňuje rodinu, avšak nestaví ji jako nezpochybnitelný fakt, nýbrž jen jako možnost; naopak větší důraz klade na práci a určitou samostatnost: *Určitě bych chtěla mít dobrou práci, která mě bude bavit a za kterou bych byla finančně ohodnocena tak, abych si mohla opravit dům. Zatím nemám příliš jasnou představu, jaká bude moje budoucí práce, takže nemůžu napsat, jak moc mě bude ovlivňovat, kolik volného času mi zbude. Po pracovní době bych asi uklízela, pracovala na zahradě, sportovala, cestovala, starala se o přítele nebo manžela (jestli nějakého budu mít), hrála si se psem.*

Mezi chlapeckými představami, které většinou nezahrnovaly domácí práce, jako neobvyklá představa vynikla tato: *Vstanu kolem 9, převléknu se, půjdu do práce. Kolem 15 hodiny se vrátím domů, začnu si hrát s dítětem a políbím ženu. Pak něco udělám doma (uvařím, trochu poklidím). Taky udělám pár věcí do práce, připravím dokumenty na poradu. Uložím holku do postýlky a přečtu jí nějakou pohádku. Také si půjdu udělat hygienu a půjdu se ženou spát.*

### Kolik času věnujeme domácím pracem?

V roce 2005 uskutečnil Sociologický ústav AV ČR výzkum *Kombinace pracovního a rodinného života v perspektivě genderových vztahů, sociální a zaměstnavatelské politiky ČR*. Ve výzkumu bylo dotazováno téměř 2000 osob z rodin s dětmi na to, jak mají muži a ženy rozděleny domácí práce a péči o děti. Výzkum ukázal, že ženy tráví podle vlastního odhadu domácími pracemi 4,1 hodiny denně (muži odhadují, že partnerky stráví domácími pracemi 4,11 hodiny denně). Muži podle vlastního soudu věnují domácím pracím 1,83 hodiny denně, avšak partnerky to odhadují pouze na 1,41 hodiny. Bližší údaje o výzkumu jsou k dispozici na adrese [www.genderonline.cz](http://www.genderonline.cz).

V druhé části úkolu děti měly vyjít z představy svého všedního dne, ale představit si, v čem by se lišil, kdyby patřily do opačné skupiny. Pouze malá část žáků a žákyň uvedla, že by byl jejich život stejný, ať by byli ženami či muži. Naopak většina uváděla řadu rozdílů, které obvykle zdůrazňovaly **komplementaritu ženských a mužských životů** – jako ženy vaří, jako muži přichází již k připravenému jídlu; jako ženy se starají o děti, jako muži mají více volného času atd.

Podívejme se například na představu patnáctileté dívky. Ta uvedla, že jako ženy by její den zahrnoval následující aktivity: *... Po práci jdu nakoupit. Když přijdu domů, poklidím tam a chvílku budu formovat své tělo posilováním. Potom uvařím večeři, mezitím se vrátí z práce můj přítel... On se po večeři půjde dívat na televizi. Já zatím uklidím nádobí...*

A v životě muže by však její den vypadal takto: *Moje přítelkyně vstane o půl hodiny dříve než já. Připraví mi snídani a svačinu. Pak mě vzbudí... Po práci zajdu s kamarády do místního podniku. Kolem páté hodiny přijdu domů, kde na mě čeká přítelkyně s večeří. Po večeři se jdu dívat na televizi.*

Často zmiňovaným rozdílem ze strany dívek byla rovněž míra závazků. Jako ženy měly manžela a děti, jako muži by měly pouze přítelkyně, které střídají. Dobře to ilustruje následující odpověď čtrnáctileté dívky: *Žena: rodina + děti, kariéra, udržování tělesné kondice, milující manžel. Muž: svobodný – s přítelkyní, užívá si života, vede čilý sexuální život.*

Další aktivitou, kterou je možné využít, jsou Nedokončené věty. Instrukce a pracovní list k aktivitě se nacházejí na samostatných stránkách v zadní kapse příručky.

Při této aktivitě, kdy si žáci/kyně mají představit svůj život coby ženy a coby muže, vychází na povrch nejen to, jak vnímají postavení žen a mužů a očekávání, které vůči nim společnost má, ale rovněž to, jak rozdíl mezi ženami a muži posuzují. V odpovědích se často objevovalo **hodnotící stanovisko**, a to většinou ve prospěch mužských

životů. To můžeme vidět v následujících odpovědích: *Běžný den by vypadal téměř stejně, jako když jsem ženou. Ale jako muž bych to měla trochu snazší, pohodovější. Nemusela bych vařit, prát, uklízet. (dívka, 15 let); Kdybych byla mužem. Podle mě mají více výhod – nerodí děti, nemají menstruaci. Ženy jsou v naší společnosti tak trochu diskriminovány. Nemají tak velké platy jako muži a ani tak vysoké postavení. Ale snad se to časem změní. Muž má lepší postavení, a proto bych jím chtěla být. A mít více peněz. Abych uživil rodinu. (dívka, 15 let); Po práci si zajdu na solárium, manikúru, pedikúru. A pak budu podvádět manžela se svalnatým chlapem od nás z domu. Večer zalžu manželovi a pomohu dětem s úkoly a pak si půjdu lehnout. Asi by mě to nebavilo!!! (chlapec, 15 let)*

Životy žen a mužů nejsou předem nalinkovány. Jen minimum věcí v nich je a priori spojeno pouze se ženami a pouze s muži, naopak většina z nich je naší volbou. To si však neuvědomujeme, protože genderové stereotypy nás vedou k přesvědčení, že veškeré rozdíly mezi ženami a muži jsou dány přirozeně, biologicky, a jsou tudíž nezměnitelné. Představená aktivita „Můj všední den za 15 let“ je dobrým východiskem pro diskusi, v níž si mohou studující uvědomit, s jakou silou na naše přemýšlení o budoucnosti působí genderové stereotypy, a mohou udělat první krok ke snížení jejich vlivu.

### Co očekává okolí od dívek a chlapců?

Dotazníkové šetření v rámci výzkumu Genderové aspekty přechodu žáků/yn mezi vzdělávacími stupni ukázal, že 60 % z více než 1220 žáků a žákyň 9. ročníků ZŠ se domnívá, že by od nich okolí očekávalo něco jiného, kdyby nebyly dívkami, nýbrž chlapci, a naopak. Mezi více než 1600 studujícími 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.

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.*



Jak ukazují příklady dívčích a chlapeckých odpovědí uvedené v 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. Jako učitelky a učitelé bychom měli žáky a žákyně vést k reflexi toho, že většina limitů, které vnímají, jsou vytvářena společností, a jsou tedy i změnitelné.

## NEVÍM, CO UMÍM

Abychom náš život nepodřizovali genderovým stereotypům, nestačí pouze vědět o jejich existenci. Musíme si také být jistí sami sebou – vědět, co umíme a co nás baví, a stát si za tím, i když to může být genderově neobvyklá volba. 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 plánům do budoucnosti, při jejichž realizaci zažívají neúspěch a zklamání. Proto se zdá jako velmi důležité, ba nejdůležitější, aby součástí přípravy na volbu povolání 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 žakovská populace proměňuje a začíná být více sebevědomá, pořád má k přiměřenému hodnocení vlastních schopností daleko. Právě zde je nesmírný prostor pro výchovné poradenství, které různými nástroji může pomoci studujícím zvýšit znalost sebe sama, odvahu projevit se a zodpovědnost za své rozhodnutí. Výchovní poradci/kyně mohou v tomto směru se studujícími pracovat přímo, nebo k tomu mohou metodicky vést ostatní vyučující.

Jak nízké je sebepoznání a sebehodnocení českých žáků a žákyně, se ukázalo například na 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/ůň 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, jak dalekosáhlé 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. Při řešení testu tak podhodnocení vlastního výkonu v některých úlohách může vyvolat řetězovou reakci, kdy vzdáváme řešení dalších úloh, které se nám na první pohled zdají náročné, a celkově tak dosáhneme horšího výsledku, než jakého bychom mohli. Z genderového hlediska je pak důležité, že tuto únikovou strategii používá více dívek než chlapců. Jak však bylo ukázáno v kapitole 6, **dívky celkově zpochybňují své znalosti a dovednosti i navzdory svým dobrým výsledkům.**

Nižší úroveň poznání a hodnocení svých schopností pravděpodobně souvisí s tím, že





ve školách i v rodinách jsou děti spíše vedeny 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 hodnotili své vlastní výkony a výkony druhých dětí. Učitelské věty, jako je *Petr má v řešení dvě chyby, takže dostane dvojku. Lenka má řešení bez chyby, takže to je jednička*, nahrazujeme žádostmi typu *Lenko a Petře, porovnejte si svá řešení, zjistěte, zda jste postupovali správně, a zkuste si přidělit známku*. Nejprve tedy studující seznámíme s kritérii, podle nichž by měli své výkony hodnotit, následně jim předložíme vlastní hodnocení se zdůvodněním a požádáme je o vlastní sebehodnocení, které konfrontují s námi přiděleným výsledkem.

Sebezpoznání a sebehodnocení můžeme rozvíjet i dalšími postupy. Práce ve skupinách, kdy studující přirozeně srovnávají své výkony s ostatními, je tou nejběžnější cestou. 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 bychom měli do aktivity a následné reflexe zahrnout také genderový pohled – například kolik prostoru při skupinové diskusi využívali chlapci a kolik dívky?

Cestou k rozvoji sebehodnocení může být portfoliové hodnocení. Žákovské portfolio je složka, do níž si děti ukládají své práce. Ty pak samy podle pokynů vyučujících hodnotí.

Pokud jsou dívky a chlapci do procesu hodnocení přímo zapojeni, má pro ně konečný výsledek větší hodnotu. Jednak je tím zaručeno, že rozumí, na základě kterých kritérií byl jejich výkon posuzován, a tedy jak vznikl a o čem hovoří výsledek. A jednak si mohou bezprostředně

uvědomit, co umí a co neumí. A zvláště v případě nedostatků tuto informaci mohou snadněji přijmout a pracovat na jejich odstranění. Pokud je hodnocení, které k výkonům žáků a žákyň poskytuje učitel/ka, doplněno sebehodnocením a skupinovým hodnocením, dochází tak spíše k osobnostnímu rozvoji. Z genderového hlediska je přitom důležité, abychom se v komunikaci řídili principy rovného zacházení, které byly popsány v kapitole 5. Při kombinaci způsobů hodnocení si dívky a chlapci odnášejí podrobnější a přesnější informace o tom, jaké jsou jejich schopnosti, znalosti a dovednosti. **S hlubším uvědoměním svých silných i slabých stránek pak dokáží adekvátně přemýšlet o své další budoucnosti a zvolit si právě takovou cestu, která jim skutečně přinese šanci na spokojený a úspěšný život.**

## KAPITOLA 8: VOLBA POVOLÁNÍ: „JSEM PŘECE KLUK!“, „JSEM PŘECE HOLKA!“

Mgr. Irena Smetáčková

### ŽENY A MUŽI NA TRHU PRÁCE

V dnešní době chápeme docházení do zaměstnání jako samozřejmou součást svých životů a obvykle máme dojem, že tak tomu bylo u většiny lidí, s výjimkou šlechtických vrstev, i v minulosti. Přitom však ještě v poměrně nedávné minulosti bylo oddělení osobního a pracovního života neobvyklé. Toto oddělení přinesly teprve výrobní změny na přelomu 18. a 19. století a na ně navazující širší společenské proměny. Do vzniku manufaktur se v životě většiny lidí časově, prostorově i významově prolínala práce a ostatní aktivity. V tomto ohledu nebyly životy mužů a žen tedy příliš rozdílné. Velké vzdálení ženských a mužských životních stylů však přinesla právě moderní doba, která zavedla přísné **oddělení pracovního a soukromého života**. A to opět z hlediska času, místa i významu.

„Chodit do práce“ tak pro většinu lidí znamenalo vycházet ze soukromí do veřejné sféry. Ta byla již tradičně úžeji spojována s muži, neboť ještě před oddělením soukromé a veřejné sféry byly viditelné veřejné role zastávány muži (např. kněz, učitel, starosta). Následně se charakter veřejné sféry jako mužského prostoru rozšířil i na trh práce, vznikající v moderní společnosti. Ženy v něm sice byly zahrnuty (zvláště ženy z nižších vrstev), ovšem s určitou mírou nepatřičnosti. **Společenským ideálem se rychle stala žena v domácnosti pečující o rodinu a muž v zaměstnání coby živitel rodiny a hybatel společenského vývoje.**

Ve druhé polovině 19. století se začaly v souvislosti se zvyšující se životní úrovní a vzdělaností rodit první snahy o zvýšení počtu zaměstnaných žen. Tyto snahy dlouho narážely na odpor společnosti a dílčích úspěchů ve snaze o systematický nárůst zastoupení žen bylo dosaženo pouze v určitých oborech. Jednalo se o taková povolání, která byla definována ve vztahu k tzv. přirozeným ženským charakteristikám. Tento trend pokračoval a prohluboval se ve 20. století, kdy v souvislosti se světovými válkami došlo k proměně zaměstnanosti žen a mužů. Muže, kteří byli nasazeni ve válkách, bylo nutné nahradit v povoláních zajišťujících základní chod společnosti. Ženy tak ve velkém počtu vstoupily na trh práce. V západní Evropě a USA po skončení válek došlo k vynucené vlně odchodu žen zpět do domácností, protože muži, kteří se vraceli domů z války, požadovali zpět své pracovní pozice a roli živitelů rodin, a zároveň vyžadovali od žen péči v domácnosti. Ve východní Evropě se však zaměstnanost žen stala politickým programem. V obou případech byly **ženy koncentrovány zejména do určitých povolání**. O nich bylo uvažováno jako o tzv. ženských povoláních.

Dobře patrný je tento vývoj na učitelství, v němž dlouho pracovali výhradně muži. V přímé návaznosti na změny způsobu práce a na snahy některých žen uplatnit se v zaměstnání se začalo v 19. století zdůrazňovat, že ženy jsou dobře uzpůsobeny pro péči o děti, a ve vychovatelství či učitelství by proto mohly být prospěšné. Ovšem současně se argumentovalo omezenou kapacitou žen, která jim nedovoluje současně zvládat pracovní i rodinné povinnosti, a proto byl výkon povolání podmíněn celibátem. Ve 20. století pak vidíme další zvyšování počtu žen ve školství a zároveň s tím prohlubování definice učitelství coby ženského povolání. To vedlo k úpravě některých podmínek pro výkon tohoto povolání – například větší časová flexibilita, ale také snížení finančního ohodnocení a prestiže. (Bahenská 2005)

Na příkladu učitelství je vidět, jak se ustanovuje **genderová segregace trhu práce**. Ta představuje **rozdělení trhu práce na obory, povolání a pozice podle genderového klíče**. V některých oborech, povoláních a pozicích dochází k soustředění žen či mužů. V případě

převahy jedné skupiny se začíná povolání vymezovat jako „ženské“ či „mužské“ a dochází k proměně podmínek pro výkon povolání. Tyto změny pak zpětně podporují zastoupení žen či mužů v povolání a jejich podíl dál roste. Protože definice povolání coby ženského či mužského obvykle stojí na stereotypní představě, že ženy či muži mají od přírody a tedy neměnně určité charakteristiky nutné pro výkon daného povolání, není snadné poměr žen a mužů zvrátit.

### Genderové členění trhu práce

Genderová segregace trhu práce zahrnuje dva směry nerovnoměrného umístění žen a mužů do povolání. Jedna se týká oborů a povolání a nazývá se horizontální segregace. Druhá se týká pozic v pracovní hierarchii jednotlivých povolání a nazývá se vertikální segregace.

**Horizontální genderová segregace trhu práce** představuje kumulaci žen a mužů v rozdílných povoláních. Ženy působí zejména v oborech a povoláních, která souvisejí s péčí o druhé lidi, muži naopak v oborech a povoláních technických, v dalších oborech a povoláních jsou však ženy a muži zastoupeni přibližně shodně. Toto rozdělení odpovídá tradičním představám, že ženy přirozeně inklinují ke starání se o druhé lidi a muži mají naopak přirozeně vyvinutější schopnosti a zájem o techniku. Čím více žen či mužů je koncentrováno v určitém povolání, tím spíše se toto povolání ve společnosti chápá jako vhodné pro danou skupinu. A to jak z důvodu „přirozených“ ženských či mužských charakteristik, tak z důvodu finančních, časových, prostorových a dalších podmínek pro výkon daného povolání. S ženami je například více než s muži spojována emocionalita a trpělivost v práci s dětmi a zároveň více povinností souvisejících s péčí o domácnost a rodinu, a proto je například učitelství coby povolání založené na přímé interakci s dětmi a s větší časovou flexibilitou vnímáno jako povolání vhodné pro ženy. Podobným příkladem je povolání zdravotní sestry. To následně ovlivňuje ty, kteří se rozhodují o volbě povolání – dívky směřují spíše do povolání vnímaných jako ženská, chlapi naopak do povolání vnímaných jako mužská.

### Prestiž povolání

V roce 2006 realizovalo Centrum pro výzkum veřejného mínění šetření, které zjišťovalo, jakou prestiž mají jednotlivá povolání. Hodnoceno bylo 26 vybraných povolání. Respondenti/ky (993 osob) měli každému z nich přiřadit počet bodů od 2 do 99 podle toho, jak moc si daných povolání váží. Podle průměrného počtu bodů (viz hodnoty v závorkách) bylo následně vytvořeno toto pořadí: 1. lékař (90,4), 2. vědec (81,2), 3. učitel na vysoké škole (77,7), 4. učitel na základní škole (71,4), 5. programátor (67,8), 6. projektant (65,8), 7. soudce (65,6), 8. soukromý zemědělec (58,4), 9. manažer (58,0), 10. starosta (57,9), 11. profesionální sportovec (57,4), 12. účetní (55,9), 13. novinář (54,7), 14. ministr (54,1), 15. opravář elektrospotřebičů (53,7), 16. truhlář (53,1), 17. majitel malého obchodu (51,2), 18. soustružník (51,1), 19. bankovní úředník (50,2), 20. policista (49,5), 21. voják z povolání (46,7), 22. prodavač (44,4), 23. sekretářka (44,1), 24. kněz (42,6), 25. poslanec (38,9), 26. uklízečka (33,8).

Podívejme se na uvedený žebříček prestiže povolání genderovou perspektivou. Kolik povolání s převahou žen se umístilo na špici žebříčku? Proč jsou některá povolání uvedena v ženském rodu, ale jiná v mužském? Odpovídá pojmenování reálnému poměru žen a mužů v daném povolání, nebo je příčina jiná? Například na základních školách učí 75 % žen; proč je toto povolání nazýváno „učitel“?

**Vertikální genderová segregace trhu práce** znamená rozdílné umístění žen a mužů uvnitř povolání. Muži častěji obsazují vedoucí pozice, ženy jsou naopak kumulovány v nejnižších pracovních pozicích. Tato nerovnoměrnost v mnohém souvisí s genderovými stereotypy. Jako vlastnosti nutné pro řízení jsou tradičně vnímány autorita, racionalita a odstup, které jsou spojovány s představou muže. Navíc se u člověka v řídicí funkci předpokládá i velké časové

nasazení, které je obtížně slučitelné s péčí o domácnost a rodinu, což je oblast obvykle spojovaná se ženami.

Skutečnost, že ženy nezastávají tak často řídicí funkce jako muži, souvisí s tzv. **efektem skleněného stropu**. Ten 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. Totéž může platit o přesčasech a představách standardní pracovní doby, která si dnes většinou nárokuje podstatnou část dne, přestože je oficiálně osmihodinová. Splnit podmínku pro kariérní postup tak mohou snadněji muži. V důsledku skleněného stropu muži převažují na vedoucích pozicích v téměř všech povoláních.

V povoláních s vysokým zastoupením žen navíc působí tzv. **efekt skleněného výtahu**. Ten představuje urychlování kariérního postupu mužů, který opět probíhá pod vlivem skleněných, tedy zdánlivě neviditelných mechanismů. Vůči mužům jsou například uplatňována měkkí 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. Například v učitelství na základních školách ženy tvoří  $\frac{3}{4}$  pedagogických sborů, ale ve vedení základních škol je žen podstatně méně než  $\frac{3}{4}$ .

Oba typy genderové segregace trhu práce mají své dalekosáhlé důsledky. Tím nejpodstatnějším je odlišné finanční ohodnocení žen a mužů. Ženy v průměru pobírají o  $\frac{1}{4}$  nižší platy než muži (Fischlová 2006, Ženy a muži v číslech 2005). Na tomto rozdílu se podílí jednak skutečnost, že v povoláních s převahou žen jsou výrazně nižší platy než v povoláních s převahou mužů, a jednak skutečnost, že ve vedoucích pracovních pozicích, kde je převaha mužů, jsou výrazně vyšší platy. Ani tyto dva důvody nedokáží vysvětlit celý rozdíl v průměrných platech žen a mužů. **Ženy pobírají nižší platy i ve stejných povoláních a na stejných pracovních pozicích.** V těchto situacích jsou muži a ženy zcela srovnatelní z hlediska vzdělání, délky praxe i pracovního výkonu, ale přesto v průměru pobírají odlišný plat.

Ve všech třech uvedených důvodech, proč ženy dosahují nižšího finančního ohodnocení v porovnání s muži, hrají důležitou roli genderové stereotypy. Pod jejich vlivem se předpokládá, že ženy mají a priori menší schopnosti a pracovní nasazení než muži. Zřejmě se nám zdá, že to alespoň z části odpovídá realitě, neboť ženy vykonávají většinu prací spojených s péčí o rodinu a domácnost, což jim nedovoluje koncentrovat se na zaměstnání. To platí o řadě rodin v současném společenském uspořádání, které stále ještě staví především na tradičním rozdělení ženských a mužských životních rolí. Nemusí a není to však jediný model – ženy a muži se mohou o péči o děti a o rodinné povinnosti dělit rovným dílem, čímž získají obě strany. Ženy budou mít více prostoru pro pracovní uplatnění, muži budou moci trávit více času se svými dětmi.

Hlavní příčina rozdílných platů žen a mužů tak spočívá ryze v genderových stereotypech, které **na všechny ženy pohlížejí stejně a očekávají od nich, že jejich jediný zájem bude spočívat právě v péči o rodinu a domácnost.** Stejně jako mezi muži přitom existuje řada žen, které dělí své zájmy mezi rodinný a pracovní život nebo dávají plně přednost zaměstnání. To se však u nich nepředpokládá, a proto ani když zájem a výkonnost v práci projeví, nejsou obvykle ohodnoceny stejně jako muži.



Kolik žen a mužů vyučuje na vaší škole a na školách, které znáte? Kdo je ve vedení těchto škol – ženy, nebo muži? Odpovídá poměr učitelů a učitelek poměru ředitelů a ředitelek? A jak je to v dalších organizacích ve vašem okolí?

## EXISTUJÍ ŽENSKÁ A MUŽSKÁ POVOLÁNÍ?

Na otázku, zda existují ženská a mužská povolání, tedy není snadné odpovědět. Z hlediska počtu žen a mužů pracujících v jednotlivých oborech můžeme odpovědět, že ženská a mužská povolání skutečně existují. Rovněž z hlediska skloubení určitých povolání s tradičními rolemi žen a mužů můžeme na danou otázku dát souhlasnou odpověď. Pokud je však otázkou míněno, zda existují povolání vhodná univerzálně pro ženy či pro muže z hlediska

jejich schopností a charakteristik, pak by odpověď měla jistě znít ne.



**Žádné povolání není a priori předurčeno pro ženy nebo pro muže.** Ačkoliv každé povolání má na osoby, které v něm působí, určité požadavky, nelze říci, že tyto požadavky splňují výhradně ženy nebo muži. Stereotypní názory předpokládají, že biologické odlišnosti mezi ženami a muži jsou příčinou hlubokých a neměnných rozdílů v ženské a mužské psychice, vlastnostech a schopnostech, sociálním postavení a životním stylu. Genderová perspektiva nám ovšem ukazuje, že tyto rozdíly jsou podstatně menší, než se nám jeví, a většina z nich není podmíněna biologicky.

Na druhou stranu je však pravda, že dnes jsou dívky a chlapci stále ještě vychováni spíše genderově tradičním způsobem. Například dívky jsou podporovány v hrách s panenkami a v zájmu o druhé lidi a vztahy s nimi, naopak chlapci jsou vedeni k hrám a zájmům technickým. **Tradičně orientovaná genderová socializace**

**vede dívky a chlapce do odlišných životních trajektorií a rozvíjí u nich odlišné dispozice**

– u dívek emocionalitu, estetické cítění, verbální schopnosti, u chlapců technické myšlení a rezervovanost ve vztazích. Tyto rozdíly, které můžeme při povrchním pozorování vidět mezi řadou mužů a žen, však nejsou založeny v ženské a mužské „přirozenosti“, nýbrž vznikají pod vlivem sociálních okolností. Okolnosti našich životů jsou změnitelné, různorodé, a navíc interagují s našimi individuálními dispozicemi, které jsou nezávislé na skutečnosti, zda jsme se narodili jako muži či ženy.

Z toho plyne, **že ženy nejsou z hlediska svých schopností, vlastností a zájmů homogenní skupinou a stejně tak ani muži nejsou všichni stejní.** A neměli bychom na ně

jako na homogenní skupiny nahlížet. Jak mezi ženami, tak mezi muži existuje velký počet lidí, kteří mají schopnosti, vlastnosti a zájmy obvykle spojované s druhou skupinou.

Ve společnosti existuje řada omezení pro vstup žen či mužů do určitých povolání a pozic. Některá z nich jsou neformální, mají povahu názorových bariér, které z obavy před izolací od druhých brání člověku se jim vzepřít. Jiná jsou však formální a mohou být dokonce zanesena v legislativě či v podzákonných předpisech.

Například Zákoník práce z roku 2006 obsahuje § 238, který říká: *Zaměstnankyně nesmějí být za-*

*městnávány pracemi pod zemí při těžbě nerostů nebo při ražení tunelů a štol.* Toto opatření je značně ambivalentní. Na jednu stranu je můžeme hodnotit pozitivně jako snahu o ochranu znevýhodněné skupiny, na druhou stranu v něm však spatřujeme genderově stereotypní východiska. Opatření totiž předpokládá, že všechny ženy jsou fyzicky slabší než muži a všechny ženy jsou či budou matkami, a proto mají být chráněny. Ve skutečnosti však řada žen nechce či nemůže být matkou a řada žen je fyzicky silnější než většina mužů.

Pokud bychom tedy chtěli ochranu v zaměstnání pojmut genderově korektně, měli bychom stanovit výkonnostní limity, které musí splnit člověk vykonávající dané povolání.

Proč se často předpokládá, že muži pracující v módním průmyslu jsou homosexuály a muži pracující s malými dětmi pedofilové? Proč jsou ženy pracující u policie nebo u bezpečnostních agentur mnohdy označovány za mužatky?



Následně by všichni uchazeči a uchazečky byli podrobeni testům, a pokud by limity splnili, byli by do zaměstnání přijati bez ohledu na to, zda se jedná o ženu či o muže. Tento příklad zde neuvádíme proto, že považujeme za nezbytné měnit Zákoník práce, nýbrž jako ukázkou **logického zpochybnění stereotypních argumentů**.

Obdobnou logiku můžeme použít například při uvažování o školních předmětech, které jsou vyučovány odděleně pro chlapce a pro dívky, jako je tělesná výchova. Obvykle se rozdělená výuka tělocviku vysvětluje tím, že dívky a chlapci mají jiné fyzické dispozice, a dále že je baví jiné sporty. Genderově korektní postup by však byl podrobit všechny děti nejprve stejným fyzickým testům a následně je rozdělit na skupinu silnějších a slabších, nebo je natrvalo či průběžně dělit podle sportovních aktivit, které je lákají.

Při tomto principu dělení kolektivu by jistě v obou skupinách byli zastoupeni dívky i chlapci, a to sice nejspíš nerovnoměrně, avšak přesto významně.

Jiným příkladem, kdy genderové stereotypy po dlouhou dobu zkreslovaly realitu, je představa ideálního člověka pro cesty do vesmíru. Tradičně se předpokládalo, že jsou to muži pro svou fyzickou sílu a schopnost nadhledu. Až v roce 1995 bylo toto stanovisko přehodnoceno. Lékařský tým NASA pod vedením Randolpha Lovelace prováděl v rámci výzkumu testy žen-kosmonautek a mužů-kosmonautů. Překvapivě zjistili, že tělo žen je v průměru pro lety do vesmíru uzpůsobeno lépe než tělo mužů. To pravděpodobně vedlo k úpravě způsobu přijímání žen do vesmírných týmů. Kritéria posuzování schopností se zřejmě rozšířila o nová, která se ve výzkumu ukázala jako podstatná, a všechna kritéria byla rovným způsobem bez apriorního předpokladu neúspěchu některé skupiny uplatňována vůči všem uchazečům a uchazečkám.

Dobrym vstupem do diskusí o genderových stereotypch může být shlednutí komedie Blafuj jako Beckham (v originále Bend it like Beckham) o dívkách, které chtějí hrát fotbal, a potýkají se proto s výhradami svých nejbližších.

### Ženy kosmonautky?

Eileen Collinsová velela v roce 1999 posádce kosmické lodi, která vynesla na oběžnou dráhu rentgenový teleskop Chandra. Mezi muži v NASA převládaly o jejích schopnostech pochybnosti. „Nenechají ji s tím přistávat, že ne?“ ptali se prý letištní technici Catherine Colemanové, další ženy v týmu. „Pevně věřím, že ano, má totiž sedadlo vpředu,“ odpovídala se smíchem. (MF Dnes, 10. 8. 2005)

## DÍVČÍ A CHLAPECKÁ VOLBA POVOLÁNÍ

Jak bylo ukázáno v kapitole 7 a jak dosvědčují zkušenosti z praxe, většina žáků a žákyň na druhém stupni základních škol nemá příliš propracovanou představu o svém budoucím životě. To neznamená, že by o něm nepřemýšleli – obvykle jsou k úvahám o budoucnosti vedeni rodiči, vyučujícími i vrstevníky. Ovšem u většiny dětí se až těsně do odevzdání přihlášek na střední školy nejedná o úvahy systematické a založené na posuzování vlastních schopností. V případě žáků/yní na 2. stupni základních škol je **rozhodování o budoucí vzdělávací dráze koncentrováno do 9. ročníku, tedy jen několik měsíců před samotnou volbou** (např. výzkum Profi-volba, 2006, Genderové aspekty přechodu žáků/yní mezi vzdělávacími stupni, 2005).

Do té doby samozřejmě děti průběžně uvádějí různá povolání, která chtějí v dospělosti vykonávat. Často

V závěru příručky jsou uvedeny rozhovory s několika lidmi, kteří se rozhodli pracovat v genderově netradičním povolání. Na základě jejich četby můžeme se žákyněmi a žáky diskutovat. Využít lze také krátký film k volbě povolání s názvem Po škole.

se však nejedná o seriózní úvahy, děti samy si od prezentovaných rozhodnutí ponechávají odstup a nevyvíjejí žádné specifické aktivity, které by je k danému povolání přiblížily (např. docházení do specializovaných kroužků). Reálné rozměry dostává rozhodování skutečně až v posledních měsících před odevzdáním přihlášky, kdy však již začíná žáky/ně tlačit čas a do popředí se dostávají takové faktory, jako je snadnost studia či snadnost přijetí na školu, blízkost školy od bydliště atd. **V takové situaci pak také roste vliv genderově stereotypních postojů**, které mohou zastávat lidé v okolí dítěte či přímo on/a sám/sama.

V dotazníkovém šetření v rámci výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/ýň mezi vzdělávacími stupni* byly žákyním a žákům na konci základních a středních škol pokládány různé otázky týkající se názorů na uplatnění žen a mužů na trhu práce. Jedna z nich sledovala, **zda studující slýchávají od významných lidí ve svém okolí stereotypní výroky** typu *Ženy by se měly starat hlavně o rodinu, muži pracovat*. Tyto výroky mohou dlouhodobě ovlivňovat smýšlení samotného chlapce či dívky, a navíc mohou sehrát zásadní roli v okamžiku rozhodování o dalším směřování, zvláště pokud rozhodování probíhá pod časovým tlakem. Pro zajímavost zde tedy uvádíme některé výsledky.

Časté slýchání výroků	ZÁKLADNÍ ŠKOLY		STŘEDNÍ ŠKOLY	
	DÍVKY	CHLAPCI	DÍVKY	CHLAPCI
Ženy a muži by měli mít stejné možnosti uplatnit se v životě.	48 %	47 %	57 %	55 %
Muž by měl být živatelem rodiny.	14 %	23 %	36 %	39 %
Hlavní úlohou ženy je péče o děti.	21 %	21 %	40 %	28 %
Některá povolání se hodí pro holky, jiná pro kluky.	24 %	33 %	33 %	34 %
Ženy by se měly starat hlavně o rodinu, muži pracovat.	14 %	21 %	27 %	19 %
Matematika není pro holky.	5 %	6 %	9 %	6 %
Muž by měl mít lepší vzdělání než žena.	3 %	10 %	5 %	7 %

Zdroj: Smetáčková, I. (ed.) (2005). *Genderové aspekty přechodu žáků/ýň mezi vzdělávacími stupni*. Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Z tabulky vyplývá dobrá zpráva – studující nejčastěji slýchávají výrok, který podporuje rovné příležitosti žen a mužů. Zároveň však může být vyslovován v kontextu, který jej dále zpochybňuje. Bohužel další výroky, které již mají genderově stereotypní základ, jsou poměrně časté. Například téměř 1/3 žáků a žákyň často slýchává, že *Některá povolání se hodí pro holky, jiná pro kluky*. Tedy **minimálně 1/3 studujících se neseťká s podporou ve svém okolí v případě, že uvažují o genderově netypickém povolání**.

Důležité také je, jak se odlišují odpovědi studujících ze základních a ze středních škol. Spatřujeme v nich výrazný posun směrem k větší frekvenci stereotypních výroků. Z hlediska dospívání je tento trend srozumitelný. V rámci dospívání si dívky a chlapci dotvářejí genderovou identitu. V tomto procesu je podstatné vyrovnat se s očekáváními okolí, kterým je nejnázší se podrobit. Například psycholožka Gilligan v knize *Jiným hlasem* (2001) popsala, jak během dospívání u dívek dochází k prohlubování pasivity, snížení sebedůvěry a větší orientaci na atraktivitu pro chlapce, a to pod vlivem akceptace genderově tradičních očekávání z jejich okolí.

Ještě podstatnější než výroky slýchané z okolí je způsob, jakým o povolání smýšlejí samotné dívky a chlapci. **Pokud se domnívají, že některá povolání jsou vhodná či typická pro ženy a jiná pro muže, pravděpodobně tato povolání ani nezahrnou do svých úvah o své budoucnosti**. Chceme-li dívky a chlapce podporovat v nestereotypní volbě povolání, měli bychom nejprve zjistit, zda jejich názory na trh práce již genderovým stereotypům nepodléhají, a pokud ano, pokusit se tyto jejich názory změnit.

A jaké názory na povolání panují mezi žáky a žákyněmi na základních a středních školách? Údaje o tom poskytuje opět dotazníkové šetření ve výzkumu *Genderové aspekty přechodu žáků/ýň mezi vzdělávacími stupni*. Studujícím byl předložen seznam povolání,

k nimž se měli vyjádřit z hlediska toho, zda se podle nich jedná o povolání spíše vhodné pro ženy, pro muže, či stejně vhodné. Výsledky uvádí následující tabulka, v níž jsou jednoznačně převládající odpovědi vyznačeny tučně.

Hodnocení povolání		ZÁKLADNÍ ŠKOLY		STŘEDNÍ ŠKOLY	
		DÍVKY	CHLAPCI	DÍVKY	CHLAPCI
řízení nákladního auta	<b>spíše mužské povolání</b>	74 %	78 %	90 %	90 %
	stejně vhodné povolání	26 %	21 %	10 %	9 %
	spíše ženské povolání	0,4 %	1 %	0,3 %	1 %
vyučování malých dětí	spíše mužské povolání	4 %	4 %	0,3 %	2 %
	stejně vhodné povolání	15 %	12 %	28 %	19 %
	<b>spíše ženské povolání</b>	81 %	83 %	72 %	80 %
provádění lékařských operací	spíše mužské povolání	31 %	37 %	13 %	27 %
	<b>stejně vhodné povolání</b>	68 %	62 %	86 %	72 %
	spíše ženské povolání	2 %	2 %	1 %	1 %
vedení podniku	spíše mužské povolání	36 %	48 %	19 %	40 %
	<b>stejně vhodné povolání</b>	62 %	50 %	80 %	59 %
	spíše ženské povolání	2 %	1 %	1 %	1 %
kosmetika, kadeřnictví	spíše mužské povolání	4 %	4 %	1 %	3 %
	stejně vhodné povolání	14 %	14 %	25 %	19 %
	<b>spíše ženské povolání</b>	82 %	82 %	74 %	78 %
prodávání v obchodu s potravinami	spíše mužské povolání	14 %	11 %	1 %	2 %
	stejně vhodné povolání	41 %	38 %	60 %	46 %
	spíše ženské povolání	44 %	50 %	38 %	52 %
zastupování občanů v parlamentu	spíše mužské povolání	37 %	40 %	19 %	26 %
	<b>stejně vhodné povolání</b>	60 %	58 %	80 %	73 %
	spíše ženské povolání	3 %	2 %	1 %	1 %
účetnictví	spíše mužské povolání	15 %	18 %	1 %	3 %
	<b>stejně vhodné povolání</b>	47 %	43 %	62 %	52 %
	spíše ženské povolání	38 %	39 %	37 %	45 %
hornictví	<b>spíše mužské povolání</b>	74 %	78 %	95 %	94 %
	stejně vhodné povolání	24 %	19 %	4 %	5 %
	spíše ženské povolání	1 %	3 %	1 %	1 %
vyučování na VŠ	spíše mužské povolání	22 %	26 %	5 %	12 %
	<b>stejně vhodné povolání</b>	74 %	68 %	94 %	87 %
	spíše ženské povolání	4 %	6 %	1 %	2 %
programování	<b>spíše mužské povolání</b>	53 %	61 %	61 %	55 %
	stejně vhodné povolání	45 %	37 %	38 %	44 %
	spíše ženské povolání	2 %	1 %	1 %	2 %

Zdroj: Smetáčková, I. (ed.) (2005). *Genderové aspekty přechodu žáků/yň mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav AV ČR.*

Žáci/kyně některá povolání chápou genderově neutrálně (a to navzdory tomu, že je dané povolání vykonáváno spíše lidmi jednoho pohlaví, například poslanci parlamentu jsou reálně ve více než 80 % muži), u jiných však zastávají vyhraněné názory. Z toho vyplývá, že si studující nevytvářejí své názory na základě reality, nýbrž je odvozují od genderových stereotypů, které se tradují ve společnosti.

**Za povolání nejvíce vhodné pro muže studující považují hornictví a řízení nákladního auta. Naopak povolání nejvíce vhodné pro ženy je vyučování malých dětí a estetická péče o fyzický vzhled** (kadeřnictví, kosmetika atd.). Jedná se tedy o povolání velice tradiční, spojovaná s typickými ženskými a mužskými vlastnostmi. U mužů se jedná o fyzickou sílu, u žen o zájem o vzhled a péči o druhé lidi.

### Pohled výchovné poradkyně

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 chlapi 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.*

## KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ GENDEROVOU OPTIKOU

V rámci projektu Prolomit vlny bylo v roce 2006 realizováno šetření výchovného poradenství. Informace o šetření a některá zjištění již byly představeny v kapitole 3, kompletní výsledky šetření jsou uvedeny na webových stránkách projektu [www.proequality.cz](http://www.proequality.cz). V této podkapitole představíme další zajímavé údaje, které poukazují na to, v jakých oblastech má výchovné poradenství z genderového hlediska dosud mezery. V kapitole 9 pak na to navážeme náměty a inspiracemi pro to, jak tato slabá místa odstranit.

V rámci šetření byli výchovné poradkyně a poradci požádáni, aby v otevřené poloze 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.

### Ženská a mužská povolání podle výchovných poradců/kyň

Jak výchovní poradci a poradkyně povolání třídí? Podívejme se na nejfrekventovanější odpovědi.

**Povolání stejně vhodná pro ženy i pro muže:** lékařství, učitelství, ekonomika, administrativní práce, prodávání

**Povolání vhodná pro muže:** fyzicky náročná povolání (horník, slévač, zedník atd.) a technické obory (např. strojírenství)

**Povolání vhodná pro ženy:** 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.

Vraťme se však ještě ke zdánlivě korektním odpovědím, podle kterých jsou všechna povolání vhodná pro ženy i muže, neboť vždy záleží na tom, zda konkrétní člověk má pro dané povolání schopnosti. Tato odpověď se jeví jako velmi genderově otevřená a tedy z hlediska podpory studujících ve volbě atypických oborů pozitivní. Nicméně uváděli ji i výchovné poradkyně/ci, kteří v položce, kdy hodnotili typičnost různých osobnostních charakteristik pro ženy a pro muže, postupovali naopak velmi stereotypně. **Řadu charakteristik vnímají jako výhradně ženské (starostlivost, emocionalita, pečlivost, empatie, přizpůsobivost), menší počet pak jako výhradně mužské (agresivní chování).** To jim pravděpodobně v praktické rovině uzavírá možnost skutečně všechny studující – dívky i chlapce – podporovat ve volbě jakéhokoliv povolání. Například pokud vnímají starostlivost jako charakteristiku běžnou pro ženy (ať již je spojována s biologickou přirozeností, nebo s tlakem společnosti), pravděpodobně budou mít odlišný přístup k povolání, jakým je učitelství v mateřské škole, kde se starostlivost předpokládá, ať si je zvolí dívka nebo chlapec.

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 stereotypech a je genderově necitlivých. Co znamená genderově rovná škola a jak konkrétně může naše cesta k genderové citlivosti vypadat, si podrobněji ukážeme v následující kapitole.



## KAPITOLA 9: ABY VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ NEZAVÍRALO DÍVKÁM ČI CHLAPCŮM DVEŘE...

Mgr. Irena Smetáčková

V předcházejících kapitolách jsme si ukázali, jak hluboké je genderové zatížení školního života, včetně výchovného poradenství. 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 či etnický původ nebo jejich kombinace.

Z toho vyplývá, že genderová perspektiva není všudypřítomná a vševysvětlující – zveličovat význam genderu na úkor ostatních organizujících kategorií 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. Díky tomu si totiž uvědomíme okamžiky, kdy nás genderové stereotypy ovlivňují tak silně, že bychom se mohli pod jejich vlivem dopustit znevýhodnění až diskriminace konkrétních dívek a chlapců, s nimiž coby výchovni poradci a poradkyně pracujeme.

### CO ZNAMENÁ GENDEROVÁ ROVNOST VE ŠKOLE?

Celou příručkou nás provází idea genderové rovnosti a idea rovných příležitostí pro ženy a muže. Obě představují klíčové hodnoty evropské kultury a demokracie, o které je dlouhodobě usilováno. 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, které 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 svou osobní, je pro smysluplnost a návaznost našich kroků podstatné.

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

První pojetí 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 existují silné výhrady. V důsledku odlišné genderové socializace, kterou většina dívek a chlapců od útlého dětství prochází, totiž nestojí na stejné startovní čáře. Pokud jsou například chlapci odmala 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 k výkladu učiva příklady z těchto oblastí. V důsledku toho pak mohou stejné školní materiály, úkoly a hodnotící kritéria v některých oblastech znevýhodňovat dívky, v jiných naopak chlapce.

Některé odborné týmy proto navrhuji 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 v matematice by chlapci mohli počítat slovní úlohy s formulemi a dívky s panenkami. To oběma skupinám umožní, aby učivu stejně dobře porozuměli a následně tedy dosáhli obdobných výsledků. Jistě však sami vidíte, že tento přístup je ve své podstatě genderově stereotypní, neboť v něm hrozí riziko upevňování rozdílů mezi dívkami a chlapci.

Rovnost žen a mužů je nutné chápat jako rozšiřování prostoru pro uplatnění každého člověka na základě jeho či její 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.** K naplnění



této vize se můžeme dostat postupnou kombinací obou výše zmíněných pojetí rovnosti. V situaci, kdy většina společnosti vyznává genderové stereotypy a většina dětí prochází genderově odlišnou výchovou, je nezbytné citlivě hledat vzdělávací nástroje, které osloví dívky i chlapce.

V učebnicích by například měla být využívána celá šíře 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. Dále by vyučující 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)

## USILUJEME O GENDEROVOU ROVNOST – JAK NA TO?

Pokud jsme již přijali za svou ideu genderové rovnosti a máme představu o tom, co znamená genderově rovná škola, čeká nás změna v našich každodenních praktikách. Musíme se rozhodnout, jak bychom měli dále postupovat, aby myšlenka genderové rovnosti nezůstala jen deklarací, ale skutečně se promítla do našeho jednání a uvažování. Jedině tím, že genderovou rovnost zahrneme do našeho přemýšlení a chování, můžeme dát impuls ke změně našim žákyním a žákům, ale rovněž našim kolegyním a kolegům a rodičům studujících.

Pro inspiraci zde uvádíme několik principů a okruhů aktivit, které vedou k prohloubení naší genderové citlivosti a k oslabení vlivu genderových stereotypů na naše myšlení a chování.

### Přemýšlejme o genderových stereotypch a vzdělávejme se v tom!

Existuje řada organizací, které se zabývají genderovou problematikou. S využitím jejich zdrojů se můžeme pravidelně seznamovat s novinkami v této oblasti. Svůj zájem bychom ovšem neměli zužovat pouze na otázky týkající se školství, neboť naši genderovou senzitivitu můžeme stejně dobře, ba lépe budovat na obecných společenských tématech. K nim organizace poskytují různé komentáře a rozborů, které nám pomohou vytvořit si vlastní stanovisko. Webové stránky těchto organizací jsou uvedeny na konci příručky.

### **Věnujme každý den 5 minut 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. Například si připomeneme jednání za přítomnosti 3 žen a 2 mužů, kdy některá z žen vyslovila nový názor na hodnocené téma, avšak ten zapadl, ovšem vyslovil-li ho následně muž, skupina mu věnovala pozornost. Tím si uvědomíme častou tendenci k upozadování žen a upřednostňování mužů, která vyplývá z androcentrické orientace naší společnosti.

### **Věnujme stejnou míru pozornosti dívkám a chlapcům, ženám a mužům!**

V situacích, kdy jsme součástí nějaké skupiny, snažme se záměrně v obdobné míře a obdobným způsobem interagovat s dívkami/ženami a s chlapci/muži. Genderové stereotypy nás svádí k tomu, větší pozornost věnovat chlapcům a mužům. To platí nejen ve třídě, ale i ve většině dalších pracovních i mimopracovních oblastí. Ať jsme ženy či muži, ve smíšených kolektivech obvykle směřujeme své výroky k mužům a očekáváme jejich zhodnocení a rovněž více nasloucháme tomu, co muži říkají. Bez zlého úmyslu a neuvědomovaně se tak můžeme dopouštět zneviditelňování dívek a žen. To často vede k tomu, že začnou být pasivní, nebo naopak začnou o pozornost žádat neadekvátními způsoby (například využíváním tzv. ženských zbraní, které do situace vnášejí erotický podtext). Proto bychom měli aktivně usilovat o rovnoměrné rozdělení své pozornosti mezi dívky/ženy a chlapce/muže, a to jak v momentech naslouchání, tak v momentech dotazování i odpovídání.

Na druhé straně by se však rovnoměrnost neměla stát naším dogmatem. Dívky a chlapci netvoří homogenní skupiny, některé děti z obou skupin si naši pozornost přitáhnou snadněji než jiné a také některé děti naši pozornost potřebují více než jiné. Dokonce z různých pedagogických důvodů může být někdy naším cílem pozornost některým studujícím, chlapcům i dívkám, záměrně odmítnout a tím je například přivést k respektu vůči společným pravidlům. Klíčové však je, abychom tyto aspekty vždy reflektovali a v případě nerovnoměrné péče o konkrétní chlapce a dívky přesně věděli, proč jsme se k tomu rozhodli.

### **Nepoužívejme generické maskulinum!**

Součástí snah o genderově korektní přístup v komunikaci je rodově přiměřené oslovení dívek/žen a chlapců/mužů. Generické maskulinum, o kterém pojednávala kapitola 1, 2 a 5, je ukázkou genderové stereotypizace v jazyku. Hromadné označení mužským rodem, který zahrnuje i ženy, totiž vede k upozadování žen při popisu reality. Jak se bude lišit náš pocit, pokud uslyšíme větu *Žáci jsou chytří* a větu *Žáci a žákyně jsou chytří*? V druhém případě na rozdíl od prvního nelze pochybovat o tom, že mluvčí mají na mysli i dívky. Při jednání se studujícími je vyvarování se generickému maskulinu zvláště důležité při oslovování a pokynech. Jako výchovní poradci/kyně bychom měli korektní jazyk používat ve všech materiálech určených pro žáky a žákyně, například na nástěnkách k volbě povolání, kde by názvy profesí měly být vždy v neutrálním či obojím rodu.

### **Budme otevření změně představ o druhých lidech!**

Slabá místa v naší komunikaci s druhými lidmi spočívají zejména v tom, že dopředu máme představy o tom, jací daní lidé jsou. Tyto představy bývají často liché, nezakládají se na znalosti daného člověka, ale na stereotypech týkajících se určité skupiny, do které jsme daného člověka zařadili. Nebezpečí těchto představ však spočívá v tom, že s danými lidmi následně komunikujeme tak, abychom si naši původní představu potvrdili (tj. nedáme jim

příležitost ukázat, že jsou jiní), a pokud se jí přesto vymknou, je nám to nepříjemné a často jim to dáváme najevo. Součástí genderově korektního přístupu by proto měla být aktivní snaha nevytvářet si a netrvat na představách o druhých lidech – ženách a mužích.

### **Zvažujeme 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 či naopak znevýhodnění výhradně ženám či mužům? 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)?

Naše jednání nemusí být vždy genderově korektní ve smyslu stejného zacházení s ženami a s muži či jednotlivými skupinami vymezenými 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 přirozené, že děti pracují v homogenních skupinách a tyto skupiny stojí „proti sobě“. Z genderového hlediska se tím dopouštíme utvrzování genderové polarizace, která je navíc biologicky esencialistická. 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 rozdělení velmi vhodné. 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.



### **Podporujeme dívky a chlapce v hlubším poznání svých schopností a vlastností!**

Dobrá znalost sebe sama je podmínkou k tomu, aby se člověk dokázal rozhodnout, čeho chce a může v životě dokázat. Pokud mají dívky a chlapci slabé sebepoznání, snadno se mohou pustit do oborů, pro které nemají vhodné dispozice, a proto v nich budou neúspěšní. Naopak vědí-li, co jsou jejich silné stránky, lépe si prosadí i volbu takového koníčka či povolání, které je pro dívky či chlapce neobvyklé.

### **Veďme chlapce a dívky k seznámení se všemi oblastmi možné seberealizace!**

Žádné aktivity nebo oblasti nejsou a priori blízké dívkám či chlapcům. Inklinace k některým činnostem a oborům, kterou pozorujeme u současných žáků a žákyní, je výsledkem rozdílného výchovného vedení. Pokud budou dívky i chlapci podporováni v rozvoji i v oblastech, v nichž se nyní ukazuje spíše jejich podceňování ze strany vyučujících, mají lepší šanci poznat, kde jsou jejich skutečné talenty, schopnosti a dispozice. Jedině samozřejmost v očekávání, že dívka zvládne práci na počítači se stejným přehledem jako chlapec, jí dodá patřičnou sebedůvěru pro takový úkol. Podobně je tomu u chlapců.

Vyučující by měli usilovat o nestereotypní přístup v běžných předmětech a současně nabízet dívkám i chlapcům různé volitelné či nepovinné předměty. Aby jejich výběr probíhal skutečně otevřeně, je však nutné s ideou genderově rovné školy seznámit také rodiče žáků/žákyní. Doporučujeme proto zařadit myšlenku genderové rovnosti do Školního vzdělávacího programu a pravidelně ji připomínat na třídních schůzkách.

Tento postup by měl být vztažen i k volbě povolání. Aby rozhodování o další pracovní dráze bylo maximálně otevřené, měli by se dívky i chlapci seznamovat s různými povoláními. Vhodné je k tomu využít diskuse s ženami a muži, kteří pracují v různých, zejména méně tradičních povoláních, a exkurze do nich. Při plánování exkurzí a diskusí je vhodné spolupracovat s rodiči žáků/yně. Inspiraci můžeme najít například v programu Girls-days, který se realizuje v Německu (podrobnější informace v publikaci *Gender ve škole: Příručka pro budoucí a současné učitelky a učitele* nebo na internetu po zadání hesla). Ideální je, když Školní vzdělávací program obsahuje vzdělávací blok *Volba povolání*, který vyučuje přímo výchovný poradce/kyně či na něm alespoň úzce spolupracuje.

### 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 či můžeme požádat kolegu/yni, aby nás sledovala a dělala si poznámky, které nám následně předá.

Záznam nemusíme používat pouze pro pracovní situace, kdy vedeme vyučovací hodinu nebo jednáme s rodiči dětí, ale můžeme jej použít i v soukromí, například při rodinné večeři. Když se následně pozorujeme, cítíme se obvykle nepříjemně. Zkusme tento pocit ale překonat a poučit se z toho, co vidíme. V tom, co se nám líbí, se zdokonalujeme, zařazujeme to vědomě do svého chování častěji, a v tom, co se nám nelíbí, se snažme přijít na motiv svého chování a následně jej změnit.

## INSPIRACE PRO AKTIVITY POSILUJÍCÍ GENDEROVOU ROVNOST

Kromě výše uvedených námětů, které mají za cíl prohloubit naši vlastní genderovou citlivost, doporučujeme do výchovného poradenství zařadit i aktivity specificky orientované na budování genderové citlivosti u žáků a žákyň a u kolegů a kolegyň. Při přípravě této příručky jsme aktivity ověřili na školách. Výsledky ověřování některých aktivit jsou uvedeny v tematicky blízkých kapitolách, které umožňují aktivitu vnímat v širším kontextu. V kapse na zadní straně příručky jsou navíc zařazeny instrukce a pracovní listy k jednotlivým aktivitám. Instrukce a pracovní listy jsou připraveny na samostatných arších, aby byla snazší manipulace s nimi, zejména kopírování většího množství archů pro žáky a žákyň. Kromě prezentovaných aktivit je možné se inspirovat také publikacemi *Gender ve škole* (2005, 2006), případně dalšími materiály, které jsou uvedeny v doporučené literatuře.

### Jak bude vypadat můj všední den, až mi bude 30 let?

Aktivita vychází z úkolu běžně používaného v českých školách, který spočívá v popisu představy svého všedního dne za 15 let. Je však doplněna o představu všedního dne za předpokladu, že by daný člověk měl opačné pohlaví. Aktivita slouží k identifikaci odlišných představ o životě žen a mužů. Žáci/kyně popíší oba dny a následně podle instrukcí označí oblasti, v kterých by se jejich život coby ženy a muže lišil. Následovat by měla diskuse o původu těchto odlišností – kde se berou, zda odpovídají reálným rozdílům v životech žen a mužů, které studující znají, a případně zda jsou tyto rozdíly změnitelné. Podrobnější výsledky z ověřování aktivity jsou uvedeny v kapitole 7.

### Kdo by měl být v třídní samosprávě?

Aktivita se týká charakteristik nutných pro výkon jednotlivých funkcí v třídní samosprávě, kterou můžeme chápat jako analogii k trhu práce. Studující mají za úkol popsat fiktivní osoby, které považují za vhodné kandidáty na jednotlivé pozice třídní samosprávy. Následně tyto fiktivní charakteristiky vztahují k reálnému složení samosprávy v jejich vlastní



třídě. Prostřednictvím aktivity může dojít k reflexi stereotypního nahlížení na jednotlivé funkce, ale také na jednotlivé žáky a žákyně. Aktivita může vyústit ve formulování nových pravidel pro určení třídní samosprávy.

### **Poznáme, kdy se spolužák/spolužačka stali terčem obtěžování?**

Aktivita se týká situací, kdy mezi žáky a žákyněmi dochází k genderově motivovanému obtěžování. Cílem aktivity je, aby si studující uvědomili, jak zraňující mohou být různé ataky a zesměšňování. Součástí aktivity je popis tří rozdílných situací, v kterých dochází k různě silnému obtěžování. Studující mají za úkol posoudit jejich příčiny a další vývoj. Následuje diskuse a formulace pravidel společného soužití. Výsledky z ověřování aktivity jsou popsány v kapitole 4.

### **Reklama na povolání**

Aktivita spočívá ve vytváření koláže, která bude reklamou na určité povolání. Studující mají za úkol nejprve vytvořit reklamu standardní, o které se následně diskutuje a nachází se v ní případné projevy genderových stereotypů. V druhé fázi studující vytvářejí reklamu genderově netradiční, přičemž vycházejí z proběhlé diskuse.

### **Kdo poletí do vesmíru?**

Aktivita slouží k zamyšlení nad vhodnými charakteristikami osob pro různé pracovní pozice. Úkol studující zavádí do organizace pro vesmírné výpravy, kde mají vybrat posádku vesmírné lodi, která letí prozkoumat nově objevenou planetu. Ze 14ti přihlášených osob, o nichž mají řadu informací, sestavují tým o 7mi lidech. Každý žák/yně provede výběr individuálně a následně jej obhazuje ve skupině. Dochází tak k diskusi o významu jednotlivých charakteristik, včetně údaje o pohlaví/genderu, při obsazování pozic. Na aktivitu je dobré navázat diskusí o genderové segregaci trhu práce a jejich příčinách ve stereotypch.

### **Nedokončené věty**

Aktivita vychází z rozšířené metody nedokončených vět, kdy žákům/yním předložíme několik počátečních slov věty a oni bez velké rozmyšlení doplňují, jaký závěr věty je napadá. Aktivita slouží k identifikaci zevšeobecňujících představ o rozdílech mezi ženskými a mužskými životy a následně ke skupinové diskusi o jejich původu.

### **Výuka dívek a chlapců. Učíme je stejně?**

Aktivita je zaměřena na vyučující, kteří si jejím prostřednictvím mohou uvědomit dva projevy genderových stereotypů v učitelském přístupu k žákům a žákyním. Aktivita obsahuje rozhovory mezi učitelkami – jeden je věnován rozdílu v pozornosti věnované chlapcům a dívkám, druhý dívčím a chlapeckým stylům učení. K rozhovorům je připravena sada otázek, které mají pomoci reflektovat vlastní přístup a vytvořit si vlastní postoj. Podrobnější údaje k aktivitě jsou obsaženy v kapitole 5.

### **Hodnotíme jen podle znalostí a dovedností?**

Aktivita je určena pro učitele a učitelky, kteří se jejím prostřednictvím zamýšlejí nad neuvědomovanými faktory ve svém pedagogickém hodnocení. Nejprve posoudí jednotlivé studující z hlediska sympatie a následně z hlediska učení, chování a prospěchu. Při porovnání všech údajů můžeme vysledovat, zda se v hodnocení dopouštíme nějakých systematických chyb.

### **Rozhovory a vyprávění dívek a chlapců v genderově netradičních oborech**

Jako východisko diskuse o vlivu genderových stereotypů na volbu povolání mohou posloužit rozhovory s lidmi, kteří studují genderově neobvyklé obory. Textů je připraveno 5, z toho tři jsou vedeny s dívkami a dva s chlapci. Rozhovory a vyprávění se týkají toho, jak se daní lidé rozhodovali o svém budoucím povolání, s jakými výhradami se potýkali, s jakými překážkami se následně setkali a jak jsou se svojí volbou spokojeni. Ke každému textu je připravena sada otázek k zamyšlení. Rozhovory jsou nejen ideálním vstupem do diskuse, ale také mohou sloužit jako inspirace pro dívky a chlapce, kteří uvažují o neobvyklém povolání.

### Film PO ŠKOLE

Pro účely diskuse o volbě povolání jsme připravili krátký film, který studujícím na základních školách ukazuje, co mohou znamenat a jak se mohou projevovat genderové stereotypy při rozhodování o další vzdělávací a pracovní dráze. Film je zdarma ke stažení na webových stránkách projektu Prolomit vlny [www.proequality.cz/kratke-filmy](http://www.proequality.cz/kratke-filmy). Návrh, jak film zahrnout do výuky, je uveden v pracovních listech.

### Hra HÁDEJ, KDO JE TO?

Na webových stránkách [www.proequality.cz](http://www.proequality.cz) je k dispozici hra založená na známém a osvědčeném principu – pomocí otázek se stručnými odpověďmi máme zjistit, jakou osobnost má náš protihráč (tj. počítač) na mysli. Osobnosti, které mají dívky a chlapci ve hře rozpoznávat, jsou ženy a muži, jež se proslavili v oborech, které nejsou či nebyly genderově typické. Ke každé osobnosti je v závěru hry uveden krátký medailonek.

## POUŽITÁ LITERATURA

- Babanová, A.; Miškovci, J. (eds.) (2007). *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Otevřená společnost.
- 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.
- 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.
- 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 rozdílu 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](http://www.gac.cz/documents/CTENARI-FINAL.pdf). Gender v AJ (2003). Praha: Cermat. Dostupné na [www.cermat.cz](http://www.cermat.cz).
- Gilligan, C. (2001). *Jiným hlasem.* Praha: Portál.
- Gould, S. J. (1981). *The Mismeasure of Man.* New York: W.W. Norton.
- Herrmann, M. (2000). *S BRAVOM mám lepší pocit: německé dívky a ich populární časopis pro mládež.* In: Aspekt 1/2000, s. 85-97. Bratislava: Aspekt.
- Horgan, D. (1995). *Achieving Gender Equity: Strategies for the Classroom.* Boston: Allyn & Bacon.
- Jarkovská, L. (2003). *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání.* Brno: Nesehnutí.
- Kimmel, M. (2000). *The Gendered Society.* New York: Oxford University Press.
- 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.
- 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.
- Matoušková, J. (2003). *Nejen občan, ale i občanka, aneb jak oslovují učebnice občanské výchovy děti školou povinné.* Diplomová práce. Liberec: TUL.
- Magno, C.; Silova, I.; Wright, S. (2003). *Open Minds. New York: Open Society Institut.*
- Mullis, I. V. et al. (2003). *PIRLS 2001 International report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries.* Chestnut Hill: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie.* Praha: Academia.
- Niklesová, E. (2007). *Obraz genderu v Nové cvičebnici německého jazyka D. Dusilové a kol. Diplomová práce.* České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
- 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.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu.* Brno: FF MU Brno a Georgetown.
- Smetáčková, I. (ed.) (2005). *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni.* Výzkumná zpráva. Praha: SOÚ AV ČR.
- Smetáčková, I., Vlčková, 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. (ed.) (2006). *Gender ve škole – příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele.* Praha: Otevřená společnost.

## DOPORUČENÁ LITERATURA

- Smetáčková, I. (2007). *Genderová rovnost – nový požadavek v českých školách*. In *Sborník z konference ČAPV*. České Budějovice: Pedagogická fakulta. (v tisku)
- Thorne, B. (2003). *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Václavíková Helšusová, L. (2003). *Genderové diferenciacie v oblasti dětského čtenářství*. In: *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 3-4/2003, s. 11–13. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Valdřová, J. (2006). *Gender a společnost. Vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií*. Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Valdřová, 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.
- Výrost, Z.; Slaměník, J. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Wilkinson, L. C.; Marret, C. B. (eds.) (1985). *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press.
- *Ženy a muži v číslech 2005*. (2006). Praha: Český statistický úřad.
- Young, I. M. (1990). *Throwing like a Girl and Other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory*. Bloomington: Indiana University Press.

## DALŠÍ DOPORUČENÁ LITERATURA

- Bosá, M.; Minarovičová, K. (2005). *Rodovo citlivá výchova*. Bratislava: EsFem.
- 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.
- Heczková, L. (ed.) (2007). *Vztahy, jazyky, těla. Texty z 1. konference českých a slovenských feministických studií*. Praha: Fakulta humanitních studií UK v Praze.
- 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.
- Oakley, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Pavlík, P.; Smetáčková, I. (2006). *Analýza odměňování žen a mužů ve školství*. Praha: Otevřená společnost.
- 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.
- 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.
- *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.clovekvtisni.cz** stránky společnosti Člověk v tísní, 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 Valdrová, 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



## DOPORUČENÉ WEBOVÉ STRÁNKY

**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. lidí s transexuální 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 VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ**

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

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

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

ISBN 978-80-87110-00-3

**Praha 2007**