Univerzita Karlova v Praze
Fakulta sociálních věd
Institut sociologických studií
Katedra sociologie

Diplomová práce:

Škola a genderové role

Hana Marešová

Praha 2006

Konzultant: Mgr. Ivan Vodochodský

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji tímto, že jsem diplomovou práci na téma „Škola a genderové role“ zpracovala sama pouze s využitím pramenů, v práci uvedených.

30. červenec 2006

Bc. Hana Marešová

Obsah

	Abstrakt	1
1.	Úvod	2
2.	Cíl práce	4
3.	Teoretické uvedení	5
3.1	Pohlaví a gender	5
3.2	Sociální a genderové role	8
3.2.1	Pojetí genderových rolí	9
3.2.2	Osvojování genderových rolí	11
3.2.2.1	Teorie genderové socializace	12
3.2.2.2	Osvojování genderových rolí v interakci	13
3.2.2.3	Procesy osvojování genderových rolí	15
3.3	Gender ve škole	16
3.3.1	Škola a její význam pro jedince a společnost	18
3.3.2	Osvojování genderových rolí ve škole	19
3.3.2.1	Gender v učebnicích	20
3.3.2.2	Gender v přístupu vyučujících	23
4.	Vlastní empirické šetření	24
4.1	Dílčí cíle empirického šetření	24
4.2	Metodologie	25
4.3	Průběh empirického šetření	26
4.3.1	Písemná část	26
4.3.2	Rozhovory	28
4.3.3	Analýza dat z písemných odpovědí a rozhovorů	29
4.3.4	Analýza učebnice	29
4.4	Hlavní zjištění	30
4.5	Učebnicové pojetí genderových rolí	30
4.5.1	Provedené genderové analýzy učebnic	30
4.5.2	Vlastní genderová analýza učebnice	32
4.5.2.1	Výběr a prezentace učiva	32
4.5.2.2	Příklady pro výklad a procvičování učiva	34
4.5.2.3	Ilustrace	37
4.5.2.4	Jazyk	37
4.5.2.5	Závěry genderové analýzy učebnice	38
4.6	Genderové role očima vyučujících	39
4.6.1	Genderové role chlapců a dívek ve škole	40
4.6.1.1	Principy genderové diferenciace rolí	40
4.6.1.2	Původ genderové diferenciace rolí	45
4.6.2	Vyučovací předměty	47
4.6.2.1	Principy genderové diferenciace předmětů	47
4.6.2.2	Původ genderové diferenciace předmětů	48
4.6.3	Dělba ekonomické práce podle pohlaví	48
4.6.3.1	Principy dělby ekonomické práce	48
4.6.3.2	Původ dělby ekonomické práce	49
4.7	Genderové role očima žáků a žákyň	51
4.7.1	Genderové role chlapců a dívek ve škole	51
4.7.1.1	Principy genderové diferenciace rolí	51
4.7.1.2	Původ genderové diferenciace rolí	54
4.7.2	Vyučovací předměty a mimoškolní zájmy	55

4.7.2.1	Principy genderové diferenciace předmětů	55
4.7.2.2	Principy genderové diferenciace mimoškolních zájmů	57
4.7.2.3	Původ genderové diferenciace předmětů a zájmů	59
4.7.3	Dělba ekonomické práce	60
4.7.3.1	Principy genderové diferenciace oborů	60
4.7.3.2	Principy genderové diferenciace funkcí/postavení	62
4.7.3.3	Původ dělby ekonomické práce	63
4.7.3.4	Budoucí oborová zaměření žáků a žákyň	65
4.7.4	Genderová diferenciace rolí ve společnosti	68
4.7.4.1	Principy genderové diferenciace rolí ve společnosti	69
4.7.4.2	Původ genderové diferenciace rolí ve společnosti	73
4.7.4.3	Genderové role v budoucím osobním životě	74
5.	Závěr	77
6.	Resume	82
	Seznam použité literatury	84
	Seznam použitých zkratek	86
	Příloha č. 1	87
	Příloha č. 2	88
	Příloha č. 3	89
	Příloha č. 4	90
	Příloha č. 5	91
	Příloha č. 6 – Projekt diplomové práce	92

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá otázkou osvojování genderových rolí v prostředí školy. Jejím cílem je porovnat očekávání spjatá s genderovými rolemi z pohledu žáků/yň, vyučujících a učebnice a zjistit, zda jsou očekávání vázaná na genderové role v pojetí vyučujících a učebnice občanské výchovy v souladu s žákovskými představami týkajícími se genderových rolí, nebo se vzájemně liší.

Text práce se skládá ze dvou základní částí.

První část představuje teoretická východiska, která předcházela vlastní empirické šetření a z nichž empirické šetření vycházelo.

Pozornost je v této části nejprve věnována vztahu, který existuje mezi pohlavím a genderem jedince, neboť předmětem zkoumání budou charakteristiky spojované s biologickým pohlavím jedince, které mají sociální rozměr a spoluvytváří obsah jedincových genderových rolí.

Další část vymezuje pojmy genderové a sociální role, které jsou ústředním tématem zkoumání. Představuje také teoretické přístupy k genderovým rolím a jejich úloze ve společnosti. Práce se dále věnuje teoriím socializace a procesům osvojování genderových rolí.

Další kapitoly se zabývají úlohou genderu ve škole, způsoby osvojování genderových rolí ve škole a možnými formami vlivu učebnic a přístupu vyučujících na osvojování genderových rolí. Jejich účelem je objasnit význam předpokladů ohledně genderových a sociálních rolí existujících v různých složkách vzdělávacích institucí, zejména v přístupu vyučujících a v učebnicových zobrazeních, které byly v rámci empirického šetření zkoumány, pro osvojování genderových a sociálních rolí žáky a žákyněmi a pro reprodukci kulturních vzorů těchto rolí.

Teoretické uvedení je následováno analytickou a interpretační částí práce, která je založena na výsledcích empirického šetření.

Úvodní část představuje dílčí cíle empirického šetření a použité metody zkoumání a seznamuje také s použitou analytickou metodou.

Prezentované výsledky empirického šetření jsou v analytické a interpretační části rozděleny do několika podkapitol, které jsou odvozeny od struktury cílů a samotného šetření.

Závěrečnou část práce tvoří shrnutí zjištění a zodpovězení výzkumných otázek.

1. Úvod

K tématu genderových aspektů sociálních rolí mužů a žen, resp. chlapců a dívek, z pohledu školního prostředí mě přivedlo seznámení s genderovým pohledem na slabikářové říkanky a texty. Role mužů a žen zde byly jednoznačně a striktně odlišeny na základě ryze tradičního modelu dělby práce, v němž žena působí pouze v soukromé sféře a muž se uplatňuje ve sféře veřejné. Se zobrazovanými příběhovými postavami byly na základě pohlaví spojovány odpovídající charakteristiky a aktivity, které jsou považovány za typicky mužské či typicky ženské. „Černobílý svět" prezentovaný slabikářem neodrážel skutečné rozdělení a obsahy sociálních rolí v současné společnosti nebo společenské klima v otázce dělby rolí, jak se na ně dívám ze svého pohledu, přičemž čerpám ze studia relevantní odborné literatury[1] a rovněž z vlastní životní zkušenosti.

Ve společenském vývoji posledních let lze zaznamenat trendy vnášející změny do tradiční dělby rolí mezi muže a ženy, a to nejen v souvislosti s rodinným životem.

Na individuální, každodenní úrovni života společnosti jsou patrné obměny v obsazích genderových rolí a hranice mezi „mužským" a „ženským" světem se stávají prostupnějšími. Zvláště u mladé generace je možné pozorovat proměny v hodnotových orientacích, týkající se zejména důrazu na seberealizaci jedinců, individualizaci, vzdělanost, profesní uplatnění, osobní úspěch atd., které se promítají do změn v rodinném a reprodukčním chování a jsou spojené zejména s racionalizací životních voleb. Mladí lidé vybírají z alternativních životních strategií na základě racionálního zvažování okolností. Důsledkem je vzrůstající variabilita životních stylů včetně obsahů sociálních rolí. V hodnotových orientacích mladé generace přitom převládá ideál modelu rodiny s některými tradičními prvky[2] a hodnota manželství a rodičovství zůstává vysoká. Ve společnosti přetrvávají prvky tradičního modelu dělby rolí včetně některých konvencí a očekávání z něj odvozených.

Klima společnosti je prostoupeno otázkou rovnosti postavení žen a mužů a na institucionální úrovni je deklarován důraz na rovnost příležitostí pro muže a ženy. Deklarované postoje se však pomalým tempem dostávají do mechanismů sociálních institucí zejména veřejné sféry a v jejich fungování stále přetrvávají stereotypní

[1] Při svých úvahách jsem vycházela mj. z těchto děl (plné znění titulů viz Seznam použité literatury): [Maříková, 2000, Tuček a kol. 1998, Kuchařová, Tuček 1999, Lišková 2002, Smetáčková 2005]

[2] Pro většinovou část mladé populace je preferovaným modelem rodinného soužití jedno manželství po celý život. Rodičovství je podmiňováno legálním partnerským svazkem, tzn. manželstvím.

principy, které svým působením zpomalují průběh změn na každodenní nebo individuální úrovni a přispívají k posilování či reprodukci těchto stereotypů ve společnosti.

Také školský systém, který by mohl být jedním z iniciátorů společenských změn nebo významným činitelem jejich transmise, je vůči změnám odolný. Demokratické principy sice formálně zajišťují rovnost příležitostí ve vzdělávání pro muže a ženy a na vládní úrovni byly formulovány obecné cíle prosazování rovnosti a odbourávání stereotypního nahlížení na žáky a žákyně, na nižší institucionální úrovni, tzn. v hlavních pedagogických dokumentech (např. učebních osnovách) a organizacích spadajících do resortu školství a v pedagogické realitě vůbec, však dosud nejsou dílčí formy realizace stanovených cílů významným způsobem pozorovatelné.[3] Stereotypní pohled na mužské a ženské role se odráží v učebnicích, jak odhalily mnohé analýzy, a nezřídka také v přístupu vyučujících k žákům a žákyním. Význam školského systému pro společenský vývoj i osobní vývoj jedince spočívá v tom, že ve škole probíhá značná část procesu socializace žáků a žákyň, během něhož jedinci vstřebávají předávané kulturní vzory, hodnoty, stereotypy a očekávání týkajících se sociálních rolí mužů a žen a osvojují si své genderové role.

Na základě popsaných úvah jsem se rozhodla zkoumat, jakých podob nabývají představy a předpoklady ohledně genderových rolí dívek/žen a chlapců/mužů prezentované v učebnicovém ztvárnění učiva a v pojetí vyučujících a jaký je pohled žáků a žákyní na genderové role chlapců/mužů a dívek/žen ve škole a ve společnosti. Své zkoumání jsem zaměřovala na to, jaká očekávaní chování se vážou k genderové roli jedince nebo jakým způsobem genderová role jedince modifikuje sociální role nebo obsahy rolí, které jsou mu připisovány. Pohledu vyučujících a učebních materiálů jsem se věnovala proto, že podle teorií socializace a některých pojetí formování genderu jedince se pojetí ženských a mužských rolí, obsažené v sociálním prostředí dítěte, promítá do očekávání a přístupu k dětem, které toto pojetí přejímají a staví na něm osvojování svých vlastních genderových a dalších sociálních rolí. Odlišnosti mezi očekáváními školy vůči způsobům chování žáků/yň ve vztahu k jejich genderovým rolím a žákovským pojetí obsahů genderových rolí by mohly být znakem rozporných socializačních vlivů na jedince a jejich následkem by u žáků/yň mohlo dojít k vnitřnímu konfliktu rolí.

[3] Čerpáno z: www.msmt.cz a www.osops.cz („Otevřená společnost", zabývající se mj. projektem zavádění konceptu gender do pedagogické praxe)

2. Cíl práce

Cílem práce je porovnat očekávání vázaná na genderové role v pojetí „zástupců" školy, tzn. učebnice a vyučujících, a objektů jejich působení, tzn. žáků a žákyní, a odhalit jejich shodné nebo odlišné prvky.

Zkoumání bude zjišťovat,

(1) zda očekávání školy vázaná na genderové role působí v souladu s představami žáků/yň a prezentované obsahy genderových rolí nenesou rysy diskrepance, což může být důsledkem úspěšného socializačního vlivu školy nebo i dalších sociálních institucí, v jejichž rámci probíhá osvojování genderových rolí žáků/yň na základě shodných předkládaných vzorů,

(2) nebo zda jsou prezentovaná očekávání školy v rozporu s představami žáků/yň, což může být výsledkem působení rozdílných společenských vlivů s odlišnými očekáváními při osvojování genderové role, a mohou tak působit vnitřní konflikt v obsazích nebo vnímání genderové role.

Úkolem práce bude představit teoretické přístupy k procesu socializace a osvojování genderových rolí a na teoretické rovině zmapovat možné působení školy při přenášení kulturních vzorů a osvojování genderových rolí.

Na základě teoretických východisek bude provedeno vlastní empirické šetření s cílem prozkoumat pojetí genderových rolí z pohledu žáků/yň, vyučujících a učebnic a konfrontovat pohled žáků/yň s pohledem vyučujících a s obrazem učebnic.

Zájem je směřován zejména na obsahy genderových rolí a genderový aspekt sociálních rolí, tzn. na to, jaké rolové chování je od jedinců očekáváno a jaké další sociální role a obsahy rolí jsou jedincům připisovány na základě jejich genderové příslušnosti, nebo jinými slovy, jaké obsahy genderové role nesou a jak se promítají v dalších sociálních rolích, které jsou jejich nositelům připisovány[4].

[4] Pojetí vztahu sociální a genderové role definováno v kap. 3.2

3. Teoretické uvedení

3.1 Pohlaví a gender

Sociální charakteristiky mužů a žen a rozdíly, které mezi nimi ve společnosti pozorujeme, jsou odvozovány od jejich biologického pohlaví, které je jedním ze základních principů strukturování sociální reality. Podle některých přístupů se jedná o rozdíly přirozené a biologicky založené, jiné přístupy považují rozdíly mezi ženami a muži za sociálně podmíněné. Sociální významy vztahované k jednotlivým kategoriím biologického pohlaví jsou označovány jako genderové rozdíly.

Gender je sociální kategorií, postavenou na biologickém základě, kterým je pohlaví. Zatímco pojem pohlaví označuje biologické bytí mužem či ženou a odkazuje tedy k fyzickým rozdílům lidského těla, gender představuje maskulinní či femininní charakteristiky, tedy komplex vlastností, chování, zájmů, vzhledu atd., které jsou v určité společnosti spojovány s obrazem ženy nebo muže.

Podle ***biologického esencialismu*** jsou vlastnosti a chování příslušníků jednotlivých kategorií pohlaví biologicky dané. Maskulinita a femininita, tedy charakteristické formy chování spojené s muži či ženami[5], jsou považovány za biologicky či geneticky dané nebo od biologických daností přímo odvozené a zdůvodňované evolucí. Zastánci tohoto přístupu tvrdí, že rozdílné role žen a mužů jsou přirozené, nevyhnutelné a nezměnitelné, neboť jsou determinovány vrozenými biologickými vlastnostmi. Ze základních biologických, konkrétně fyziologických a psychologických rozdílů odvozují také přirozenost dělby práce na mužskou a ženskou. Tento názor je podporován argumentací sociobiologů, kteří se snaží dokázat, že mnoho rysů našeho sociálního života má svůj základ v genetice. Sociální odlišnosti žen a mužů mají genetický základ v jejich rozdílné "reproduktivní strategii": aby lidský rod přežil, muž bojoval a lovil a žena zajišťovala péči o děti a opatrovala rodinný krb. Ženy se podle tohoto názoru dodnes více soustřeďují na rodinu a péči o domácnost také proto, že jsou biologickými matkami dětí a jejich hormony zapříčiňují, že mají k dětem hlubší vztah než muži. [Gjuričová 1999, s. 69-70, Smetáčková, Vlková 2005, s. 18, Petrusek 2000, s. 199-201]

Univerzálnost biologické stránky mužství a ženství s přirozeně danými odlišnými vlastnostmi neodpovídá kulturní a historické proměnlivosti charakteristik mužství a ženství. [Oakley 2000, s. 121]

[5] Definice maskulinity a femininity převzata z: Jandourek, J. (2001) *Sociologický slovník*. Praha: Portál. s. 83, 151.

Podle ***sociálně konstruktivistického přístupu*** jsou maskulinita a femininita spolu s rolemi, které se k nim váží, sociálními konstrukcemi.[6] Na základě pojetí sociální konstrukce autory tohoto přístupu jsou obsahy mužskosti a ženskosti institucionalizovány prostřednictvím sociální aktivity jedinců a na základě tohoto procesu postupně nabývají podoby objektivní reality. Sociální role žen a mužů jsou vytvářeny prostřednictvím institucionalizace způsobu, jakým muži a ženy vzájemně jednají a jakým s nimi zachází společnost. Přesvědčení a představy o obsazích, jaké nese maskulinita a femininita, resp. mužské a ženské role, jsou postupně legitimizovány jako vědění a normy. [Berger, Luckman 1999]

Podle sociálního konstruktivismu nejsou obsahy maskulinity a femininity rolí neměnné, nýbrž se vytvářejí v určitém kulturním a společenském kontextu, na jehož základě se jejich obsah proměňuje. Maskulinita a femininita se v různých dobách a v různých společnostech naplňují odlišnými obsahy, mezi nimiž je však možné najít mnoho spojitostí a návazností. Přestože jsou některé maskulinní a femininní rysy víceméně univerzálně platné, nemusí být biologického původu. Podle tohoto přístupu mohou být produkovány všeobecně existujícími kulturními faktory. Ve většině kultur se ženy věnují péči o děti ve větší míře než muži, kteří obstarávají obživu pro domácnost. Na základě této společenské dělby činností získávají ženy a muži prostřednictvím sociálního učení nutné schopnosti a dovednosti pro vykonávání jejich sociálních rolí, formují se jejich femininní a maskulinní vlastnosti a v neposlední řadě se vytváří ženská a mužská identita. [Gjuričová 1999, s. 75-77] Na základě tohoto pojetí vzniku genderových odlišností je možné vysvětlit různorodost dělby práce a obsahů mužských a ženských rolí v různých částech světa.

Variabilita obsahů mužství a ženství a sociálních rolí žen a mužů mezi jednotlivými společnostmi i uvnitř nich naznačuje, že tyto rozdíly nejsou determinovány pouze biologickým pohlavím, nýbrž že jsou kulturně a společensky vytvářené, ačkoli při jejich vymezování společnosti vycházejí z dichotomického dělení jedinců podle pohlaví na muže a ženy. V rámci celoživotního procesu socializace si muži a ženy osvojují hodnoty, normy a způsoby jednání, které jsou v dané kultuře spojované s jedním či druhým pohlavím a jako takové jsou platné a srozumitelné. K formování a

[6] Ssociální konstrukce je proces institucionalizace sociální aktivity během setkání osob v situacích, které dosud nebyly institucionalizované. Vytvořený institucionalizovaný svět je pro své stvořitele do jisté míry subjektivním, předáváním se však zpevňuje jeho objektivnost a postupně je prožíván jako objektivní skutečnost a vnímán jako realita. Myšlenky, praktiky a přesvědčení tedy získávají v procesu sociálních výměn postupně status reality, jde však o realitu utvářenou člověkem. Dalším stupněm upevnění sociálních praktik je legitimizace zahrnující kognitivní a normativní prvky. [Berger, Luckman 1999]

reprodukování genderových významů sociálních rolí dochází prostřednictvím procesů sociálního učení, socializace a sociální kontroly. [Oakley 2000, s. 121-130, Renzetti, Curran 2003, s. 93-106, Jarkovská 2005, s. 26-31]

Pronikání konceptu a pojmu gender do odborné terminologie probíhalo od druhé poloviny 20. století a bylo reakcí na univerzalistický předpoklad biologické stránky mužství a ženství spolu přirozeností a daností odlišných vlastností, plynoucích zejména z odlišné úlohy mužů a žen v reprodukčním procesu. Pojmy biologického pohlaví a genderu nejsou protikladné, oba tyto koncepty se vyvíjí a jejich vzájemný vztah je stále předmětem odborné diskuze.

Mezi krajními póly pojetí genderu se nacházejí dílčí přístupy, hledající střední cestu mezi vlivy přírody a kultury, mezi determinací biologickou a společenskou. Připouštějí existenci biologické jinakosti obou pohlavních kategorií, ale zároveň poukazují na sociální determinovanost rolí muže a ženy a jejich nerovnosti. Tyto přístupy lze třídit podle míry biologického esencialismu a sociálního konstruktivismu, jinými slovy z hlediska "lokalizace genderu". Esencialistické modely lokalizují genderové vlastnosti do jednotlivce, tedy představují gender jako fundamentální vlastnosti, které jsou trvalé a v zásadě odlučitelné od sociokulturního kontextu života. Konstruktivistický přístup nepovažuje gender za rys jednotlivce, ale za sociální proces, jehož výsledkem je sociální konsenzus o mužských a ženských charakteristikách a jejich sociálně přijatelném chování, který se reprodukuje v sociální interakci. [Gjuričová 1999, s. 78-79, Maříková 1999, s. 59-61]

Pohled, který zastává tato práce, sice připouští biologickou odlišnost muže a ženy, současně ale připisuje význam sociálním vlivům, které působí při osvojování genderových rolí, které probíhá v rámci socializace jedince. Významnou roli hraje v této souvislosti instituce školy, v níž probíhá značná část procesu socializace. Proto tato práce směřuje svůj zájem na významy spojené s genderovými rolemi chlapců/mužů a dívek/žen, jež jsou zahrnuty v instituci školy, konkrétně v postojích vyučujících a v učivu konceptualizovaném učebnicí. Jejím cílem je zjistit, zda prezentované obsahy genderových rolí korespondují s představami, které o genderových rolích dívek/žen a chlapců/mužů mají žáci a žákyně.

3.2 Sociální a genderové role

Sociální role jsou souhrny očekávaných chování vázanými na určitý status nebo sociální pozici jedince. Nositel sociální role tato očekávání vnímá, interpretuje a převádí do rolového chování.[7]

Očekávaná chování vztahovaná k pohlaví jedince tvoří obsah genderové role. Pohlaví se tak stává jednou ze sociálních pozic jedince a jeho sociální rovina nese název gender. Genderovou roli je tedy možné považovat za jednu ze sociálních rolí jedince.

Práva, privilegia a povinnosti spojená ve společnosti s určitou sociální pozicí, tedy i s genderem jedince, umožňují předvídat chování jedince v této pozici. Rolová očekávání, potažmo přijatá sociální role, řídí jedincovo chování v dané sociální pozici. Na základě příslušnosti k určité genderové kategorii skrze očekávání druhých jedinec přijímá genderovou roli a naplňuje ji očekávaným chováním. Vnímat a interpretovat očekávání druhých a převádět je do svého rolového chování se jedinec učí v procesu socializace.

Gender je specifický tím, že je permanentní sociální pozicí, tzn. provází jedince i v jeho ostatních sociálních pozicích. Jedinec tedy zastává genderovou roli i při vykonávání rolového chování ve svých ostatních sociálních rolích, jehož součástí se tak stává očekávané chování spojené s genderovou rolí. Podle toho, nakolik je gender jedince v jeho sociálních rolích relevantní, může modifikovat jejich obsahy. Sociální role mnohdy zahrnují rozdílná očekávání založená na genderu jedince. Genderová role slouží jako základ pro přisuzování dalších sociálních rolí jedincům, pro obsah očekávaného chování v jejich sociálních rolích a rovněž pro hodnocení tohoto chování. Genderová příslušnost významným způsobem určuje rolová chování v interakci, zejména pokud je v dané interakci významnou veličinou nebo pokud ostatní sociální role aktérů nejsou jednoznačné. [Ridgeway, Smith-Lovin 1999, s. 198)

Genderová identita, založená na kategorii pohlaví, slouží jako základ („background identity“) pro přisuzování vlastností a rolí jedincům a rovněž pro hodnocení jejich chování a ztvárňování rolí v různých kontextech. Sociální role spojené s příslušností k genderové kategorii (např. rodinné role syna nebo dcery či genderově segregované role spojené s povoláním) s sebou nesou genderové významy, které se stávají součástí obsahu rolové identity. Gender modifikuje významy spojované se sociální rolí. [Ridgeway, Smith-Lovin 1999, s. 206]

[7] Definice sociální role převzata z [Jandourek 2001, str. 207-208, Velký sociologický slovník 1996, str. 943-945]

Očekávané způsoby chování spojené s genderovou rolí ovlivňují dělbu sociálních rolí ve společenských institucích sféry veřejné a soukromé. Stereotypní předpoklady týkající se obsahů genderových rolí se promítají v tradiční dělbě práce mezi muže a ženy, která je směřuje do jednotlivých společenských sfér. Sféra soukromá je spojována se ženou na základě její reprodukční schopnosti, od níž jsou odvozovány další úlohy ženy spojené s mateřstvím a péčí o domácnost. Muži mají zajišťovat rodinu prostřednictvím působení ve sféře veřejné. [Oakley 2000, str. 102-105]

Stereotypy týkající se genderových rolí mužů a žen jsou propojeny rovněž s hierarchiemi a rozdělením moci ve sféře veřejné i soukromé. Ve společnosti dominuje maskulinní princip (nikoliv nezbytně muž jako jedinec), mužské role obvykle požívají většího respektu a mužský způsob chování bývá hodnocen prestižněji. [Valdrová a kol. 2004, s. 177-179]

Hraní patřičných sociálních rolí, včetně role genderové, a dodržování chování, jež je s nimi podle kulturních norem spojeno, je zajišťováno mechanismem **sociální kontroly**. Konformity se společenskými normami je dosahováno prostřednictvím vnější kontroly a udělováním pozitivních či negativních sankcí. Výchova členů sociální skupiny k respektování daných norem může vést k zvnitřnění těchto norem, tzn. člověk se chová v souladu se společenskými normami, i když se nenachází pod přímou sociální kontrolou, a své chování ztotožňuje se svojí biologickou přirozeností. Funkci sociální kontroly nesou sociální instituce, které vytváří tlak na konformitu chování členů a členek se skupinovými normami, např. náboženství, politika nebo veřejné mínění, ale také škola. Mechanismy sociální kontroly, které působí v prostředí školy, se mohou vztahovat také na očekávání spojená s genderovými rolemi žáků a žákyň. [Jarkovská 2005, s. 29]

3.2.1 Pojetí genderových rolí

Nyní si představíme některé pohledy na původ a úlohu dělby genderových rolí ve společnosti.

Ke vzniku odlišných genderových rolí podle ***strukturálních funkcionalistů*** vedou biologické odlišnosti. Teorie rolí[8] zdůrazňuje komplementárnost rolí muže a ženy, tedy jejich vzájemné doplňování. Femininní role jsou spojeny s vyjadřováním citů, péčí o domov a zabezpečováním citových potřeb členů rodiny, s jemností a mateřskostí.

[8] T. Parsons a R. F. Bales

Mužské role jsou založené na soutěživosti, racionalitě a orientaci na výkon, spojené se zabezpečením a obranou domova a oproštěné od emocionálních projevů.

Dělba rolí mezi pohlavími je vysvětlována její funkčností. Specializace mužů a žen na určité činnosti udržuje společnost jako stabilní celek a uspořádaný systém v chodu a rovnováze. Každá společenská role vyžaduje dodržování určitých požadavků na způsob chování, které je s touto rolí spojováno a od každého jejího nositele očekáváno. Koncept genderových rolí pak odkazuje na způsob chování očekávaný od členů společnosti v souvislosti s jejich genderovou příslušností. Ze vzájemně výlučných genderových rolí se podle strukturálních funkcionalistů postupně vyvinuly i genderově specifické osobnostní rysy mužů a žen. [Parsons 1955, Gjuričová 1999, s. 70-71, Petrusek 2000, s. 103-107]

Pojetí genderu jako souboru rolí v tomto paradigmatu opomíjí otázku mocenských vztahů založených na pohlavní příslušnosti či otázku nerovnosti v rozdělení prostředků na základě pohlaví.

Strukturálně-funkcionalistický koncept společnosti jako uspořádaného, harmonického systému, který je založen na společenském konsenzu a přirozené dualitě vzájemného doplňování mužských a ženských rolí byl zpochybňován ***feministickým paradigmatem***. Osvojování genderových rolí je v tomto pojetí založeno jak na biologických predispozicích, tak na procesu sociálního učení. Protože proces sociálního učení probíhá již od narození, vymezení rozsahu jednotlivých vlivů je prakticky nemožné. Gender je z feministického hlediska souborem společenských očekávání, které se reprodukují a přenášejí sociálním učením a stávají se tak niternou součástí naší osobnosti. Zkoumání procesu sociálního učení je však nedostačující pro úplné porozumění genderu. To, co se naučíme, je totiž samo sociálním produktem, utvářeným v kontextu politické a ekonomické struktury společnosti. Dalším z důležitých témat feministické sociologie je otázka, jak se konkrétní společenské konstrukce genderu odrážejí v životech žen a mužů a jaké jsou jejich důsledky v komplexních formách nerovností. [Renzetti, Curran 2003, s. 23-35, Gjuričová 1999, s. 71-75]

Na základě příměru sociálního života k divadelní hře podle Ervinga Goffmana můžeme sociální roli přirovnat k ***roli divadelní***. Jedinec se chová podle toho, jakou právě v daném představení hraje roli. Své role si jedinci vybírají dobrovolně a vědomě, některé získávají nezáměrně a jiné jsou jim přiděleny proti jejich vůli. Jedinec může vystupovat v několika rolích najednou. Genderová role je jedinci přidělena na základě jeho pohlaví/genderu a provází ho i při hraní ostatních rolí, jejichž ztvárňování determinuje. Držitel role ví, jaké chování je od něj v dané roli očekáváno. Jedinec se při

ztvárňování role řídí očekáváním publika a ostatních herců a také tím, jakým dojmem chce působit. Ostatní herci a publikum na základě prezentace jeho role předvídají jedincovo další chování a odhadují, jakým způsobem se mají chovat k němu. Hraní role zahrnuje veškeré dramaturgické prvky, které jedinec užívá k prezentaci své role. Jaké dramaturgické prvky využít při hraní genderové role se jedinec učí již od raného dětství na základě kulturních vzorů. Podporováním a odměňováním hraní určitých rolí se s nimi člověk často ztotožňuje a považuje je za přirozené. Jedinci tak získávají představu o tom, jaké role jsou pro chlapce/muže a dívky/ženy vhodné a které se s jejich genderem neslučují. [Goffman 1999, Jarkovská 2005, s. 28]

3.2.2 Osvojování genderových rolí

K osvojování mužských a ženských rolí dochází v rámci procesu socializace jedince, pro nějž mají zásadní význam společenské faktory působící v sociálním prostředí, které jedince obklopuje.[9]

Členové soudobé společnosti tráví podstatnou část svých životů ve vzdělávacích institucích. Škola je prostorem, v němž probíhá významná část procesu socializace jedince, a vedle vlivu rodiny na něj zásadním způsobem působí[10]. V počáteční fázi socializace jde o odhalování mužských a ženských rolí v rodině, později o prohlubování genderových rolí v rámci školy na základě soužití dětí různého pohlaví, vzájemné komunikace s vyučujícími, prezentace mužských a ženských rolí prostřednictvím předávaného učiva a dalších, více či méně vědomých a otevřených mechanismů. Výchova v rámci vzdělávacích institucí hraje důležitou roli v osvojování sociálních rolí jedinci a v jejich upevňování ve společenských pozicích. Jedinec je v rámci společenských institucí včetně školy socializován na základě společensko-kulturních představ a očekávání, vztahujících se k jeho biologickému pohlaví, formuje se jeho

[9] Důležitost společenských faktorů pro vývoj jednotlivce vyzdvihovala např. Durkheimova koncepce socializace. Socializace je v tomto pojetí procesem přenosu sociálního (kolektivního) vědomí do vědomí individuálního. Talcott Parsons pokládá za hlavní cíl procesu socializace z hlediska společnosti integrace a zajištění relativní rovnováhy sociokulturního systému a z hlediska jedince zvládnutí rolí, které odpovídají pozici jedince ve společenských vztazích a které jsou spjaty s hodnotami a normami dané pozice a kultury. Smyslem socializace je zvnitřnění těchto norem a hodnot. Tyto procesy jsou zajišťovány systémem sociální kontroly. G. H. Mead klade důraz na aktivní roli jedince v socializaci, která není procesem potlačování jedincovy podstaty kulturou, ani podřízením se sociálním tlakům. Lidská přirozenost se podle něj vytváří v procesu interakce a osobnost je výsledkem přejímání postojů ostatních. [Havlík 1996, s. 32-33, Petrusek 2000, s. 163-164]

[10] Z dalších vlivů na socializaci jedince by mělo být zmíněno alespoň působení vrstevníků a masmédií.

genderová identita a osvojuje si genderovou roli spolu s patřičnými sociálními rolemi. [Smetáčková 2005, s. 73, Renzetti, Curran 2003, s. 124, Havlík a kol. 1996, s. 42-43]

3.2.2.1 Teorie genderové socializace

Podle teorií genderové socializace se genderové stereotypy, ve společnosti obecně přijímané, promítají do očekávání vztahujících se k chování dětí a přenášejí se na ně prostřednictvím socializace. Genderová socializace, během níž jsou předávány společenské hodnoty a normy týkající se pohlaví či genderu, může mít podobu vědomého úsilí posilujícího genderově odlišné chování explicitními odměnami či tresty. Může však probíhat rovněž prostřednictvím implicitních signálů přenášených v rámci interakce mezi dospělými a dětmi, mezi dospělými navzájem či mezi dětmi navzájem. Různé vědecké přístupy se zabývají způsoby, jimiž se během socializace jedince formuje jeho genderová identita a probíhá osvojování genderových rolí.

Psychoanalytická teorie genderové identity Sigmunda Freuda, známá jako ***teorie identifikace***, považuje za základ rozdílů v chování chlapců a dívek jejich identifikaci s jedním z rodičů. Dítě tak nevědomky utváří vlastní chování podle vzoru rodiče stejného pohlaví a učí se tedy chovat způsobem příslušejícím jeho genderu. Veškeré genderově specifické vzorce chování získané v dětství jsou podle Freuda neměnné a provždy dané. Freudova teorie identifikace bývá někdy řazena k teoriím, které interpretují odlišnosti v chování či vlastnostech mužů a žen jako přirozené a neproblematické a které neberou v úvahu kulturní, sociální, historické a politické okolnosti rozdílností mezi muži a ženami. Freudovo pojetí teorie identifikace revidovala Nancy Chodorow, která zasadila získávání genderové identity do společenského kontextu. [Freud 1971, Chodorow 1989, Renzetti, Curran s. 94-98, Gjuričová, s. 71-74]

Jiné vysvětlení procesu získávání genderové identity a osvojování rolí poskytuje ***teorie sociálního učení***, která čerpá z principů psychologického směru zvaného behaviorismus. Odtud byla převzata myšlenka "posilování", na němž je založen proces učení. Následuje-li po určitém typu chování odměna, zvyšuje se pravděpodobnost, že se takové chování bude opakovat, a naopak, pokud je určité chování následováno trestem, pravděpodobnost jeho opakování se snižuje. Děti tedy získávají odpovídající genderové identity a přijímají patřičné genderové role na základě odměn za chování, které podle společenských konvencí či kulturních norem odpovídá jejich genderu, a naopak trestů za chování, jež je s normami a konvencemi v rozporu. Nepřímé posilování probíhá díky pozorování chování jiných. Dalším důležitým principem sociálního učení je nápodoba či

modelování chování okolních jedinců, za něž jsou děti odměňovány nebo trestány. Ukazuje se, že děti nejsou pasivními příjemci socializačních signálů, ale samy aktivně vyhledávají a vyhodnocují informace poskytované jejich sociálním prostředím. [Bandura 1963, Renzetti, Curran 2003, s. 98-100, Petrusek 2000, s. 72-73]

Jednotícím principem ***kognitivněvývojových teorií*** je představa, že se děti učí genderu a genderovým stereotypům ve snaze nalézt řád v sociálním světě, který je obklopuje. Vzory chování si děti uspořádávají do schémat, jež slouží jako pořádací kategorie. Jednou ze základních je jednoduchá, jasná, stabilní a snadno rozpoznatelná kategorie pohlaví, projevující se v mnoha jasně viditelných fyzických znacích. Vztahují ji nejprve na sebe a pak i na druhé osoby ve snaze roztřídit lidské vlastnosti a typy chování do dvou skupin, mužské a ženské, a následně hodnotit pozorované chování lidí jako genderově přiměřené (vhodné) či nepřiměřené (nevhodné). Dichotomie mužského a ženského světa existuje v sociálním okolí dítěte i v interakcích, jichž je aktérem. Sociální prostředí tak vede dítě k tomu, aby si podle stejného schématu uspořádalo i vlastní identitu a celý svůj subjektivní svět. Kognitivněvývojovým teoriím bylo vyčítáno, že nevěnují dostatečnou pozornost úloze kultury v genderové socializaci. Koncept pohlaví, jenž se pro dítě stává uspořádávajícím rámcem pro výklad okolního světa, je přitom odrazem genderově polarizující kultury, spíše než výtvorem dítěte. [Renzetti, Curran 2003, s. 94-106, Bem 1993]

3.2.2.2 Osvojování genderových rolí v interakci

Rodiče, vyučující a ostatní osoby, pohybující se v sociálním prostředí dítěte, se účastní procesů konstruování genderových identit a osvojování genderových rolí u dětí, aniž by si toho byli mnohdy vědomi. Rozdíly ve svém přístupu k dětem různého pohlaví interpretují jako přirozenou reakci na vrozené rozdíly mezi chlapci a dívkami. Popírají, že rozdíly v chování dětí různého pohlaví mohou svým přístupem sami spoluvytvářet. [Oakley 2000, s. 134]

Genderové identity a role jsou tímto způsobem nevědomky utvářeny v procesu interakce, v němž se promítají kulturní zvyklosti a představy o rozdílech mezi muži a ženami.

Své interakční jednání jedinci staví na základě genderových rolí, které si osvojují v procesu socializace. S fyzickými znaky náležejícími jednotlivým kategoriím pohlaví jsou kulturně spojovány genderové charakteristiky a chování, které jsou od jedince daného pohlaví v rámci prezentace genderu očekávány a na jejichž základě je jedinec

během interakce zařazován do jedné z kategorií pohlavně-genderového systému. Kulturní předpoklady týkající se obsahů genderových rolí, které jsou prezentovány v interakci, formují organizaci interakce a jsou současně jejími produkty. Interakce nese důsledky pro genderovou identitu a obsahy genderových rolí aktérů interakce. [Lucal 1999, s. 781-783, Ridgeway, Smith-Lovin, s. 191-193, 207-208]

Pro osvojování genderových rolí je důležitý institucionální kontext interakce, při níž aktéři v rámci svých rolových vztahů vyjadřují genderové významy. V institucionálním kontextu školy působí na formování genderové identity a rolí žáků/žákyň genderové významy, jež mohou nést jejich interakce s vyučujícími, a rolové vztahy, do nichž jsou během interakce s pedagogy postaveni.

Úlohou interakce pro konstruování genderu a osvojování genderových rolí se zabývají perspektivy ***„vytváření genderu“*** a strukturálně ***symbolického interakcionismu***[11].

Podle etnometodologického přístupu ***„vytváření genderu“*** gender vymezuje a řídí ztvárňování rolí a způsoby chování v interakci na základě odpovídajících kulturních norem a současně je interaktivně vytvářen. Aby přetrvával jako sociální fenomén, musí být kontinuálně ztvárňován v interakčních situacích. [West, Zimmerman 1987]

Způsoby prezentace genderu a zařazování ostatních do genderových kategorií se zabýval Erving Goffman v koncepci „gender displays“ („zobrazování genderu“). „Gender display“ zahrnuje soubory způsobů chování, vzhledu a dalších charakteristik, které jsou v dané kultuře spojovány s příslušníky dané genderové kategorie a jsou součástí genderové role. Účastníci sociálních interakcí na základě stanovených kulturních pravidel prezentují svá genderová zobrazení a monitorují a interpretují genderové atributy druhých. Veškeré způsoby jednání aktérů jsou považovány za atributy zobrazování genderu. Na základě vnímaných genderových zobrazení se aktéři interakcí vzájemně zařazují do jedné ze dvou genderových kategorií a tvoří tak gender, ať už záměrně či nikoli. [Goffman 1976]

Strukturálně symboličtí interakcionisté se zaměřují na kulturní genderové významy přenášené chováním ve specifických institucionalizovaných situacích. [Ridgeway, Smith-Lovin 1999, s. 205, Petrusek 163-164]

Perspektiva strukturálně symbolických interakcionistů je úzce spojena s tradičními socializačními přístupy k genderu. Jedinci se v různých institucionálních kontextech

[11] Autoři Stryker, Burke, Tully.

během interakcí učí, co je považováno za maskulinní a femininní, a tyto naučené významy posléze ztvárňují napříč různými situacemi.

Genderová identita, založená na kategorii pohlaví, slouží jako základ („background identity") pro přisuzování vlastností a rolí jedincům a rovněž pro hodnocení jejich chování a ztvárňování rolí v různých kontextech. Sociální role spojené s příslušností k genderové kategorii (např. rodinné role syna nebo dcery či genderově segregované role spojené s povoláním) s sebou nesou genderové významy, které se stávají součástí rolové identity. Gender modifikuje významy spojované se sociální rolí. [Ridgeway, Smith-Lovin 1999, s. 198, 206)

3.2.2.3 Procesy osvojování genderových rolí

Socializace jedince začíná v raném dětství, bezodkladně po narození (někdy se hovoří dokonce o socializaci jedince již v prenatálním období), kdy je každý jedinec klasifikován podle pohlaví a na základě této klasifikace je mu připsán také určitý gender.

Proces socializace probíhá v rámci sociálního světa strukturovaného na základě tradičně mužských a ženských vlastností a rolí. Již od narození je jedinec obklopen sociálními strukturami, které mají genderový základ s obecně vžitou normou ženství a mužství. Způsoby vyjadřování o dítěti, komunikace s dítětem, vybírané hračky a oblečení a veškeré reakce okolí pro dítě znamenají začátek procesu osvojování genderové role, které probíhá v souladu s předávanými kulturními představami mužských a ženských rolí. [Alan 1989, s. 139-143, Oakley 2000, s. 131-132]

Osvojování genderových rolí probíhá po narození dítěte nejprve v rodině a posléze také v předškolních a školních zařízeních prostřednictvím procesů manipulace, zaměřování pozornosti na určité objekty, verbálního pojmenovávání a vystavení jedince určitým činnostem. Tyto procesy jsou diferencované podle pohlaví.

Manipulace dítěte je procesem "formování", během něhož je dítě vystaveno odlišným způsobům jednání ze strany významných blízkých (např. manipulace se vzhledem dítěte a jeho hodnocení) a přejímá jejich pohled na sebe sama.

Prostřednictvím *systematického směrování pozornosti* dítěte na specifické předměty přichází dítě do styku s hračkami a dalšími objekty, které jsou považovány za odpovídající pro dané pohlaví. Správné zacházení dítěte s těmito předměty je odměňováno, čímž se vytváří základ zájmu dospělého o tyto objekty. Předměty, na něž je směřována pozornost chlapců a dívek, jsou součástí dětské zkoušky genderových rolí

a své zvýhodněné postavení si zachovávají i při zastávání sociálních rolí v pozdějším životě.

Verbální pojmenovávání vlastností či verbální hodnocení ve spojení s označením pohlaví vedou k utváření vlastní genderové identity a role. Vedle slovních spojení, jež staví příslušníky obou pohlaví do odlišných pozic a které dítě ve svém okolí vnímá (ať už jsou či nejsou adresovány přímo jemu), se dítě často stává objektem přímého verbálního nabádání k určitým činnostem či typu chování. Aspekty genderové role jsou tedy na dítě přenášeny verbálně přímo i nepřímo.

Během socializačního *procesu aktivity* jsou děti podněcovány k činnostem, které jsou diferencované podle pohlaví a stávají se součástí příslušné genderové role. Nejprve imitací těchto činností a později jejich reálným a samostatným vykonáváním je povzbuzována identifikace dětí s těmito činnostmi, které se stávají aspekty jejich genderové role.[12] [Oakley 2000, s. 131-133]

Přibližně ve 3 letech dítěte je na základě těchto procesů, probíhajících obvykle a převážně v rodině, zformována základní podoba genderové identity a základ genderové role. V následujícím období se jejich obsah dále prohlubuje pod vlivem školy, médií a dalších společenských institucí, které dítě obklopují a v jejichž rámci probíhají popsané socializační procesy. jejich působením korespondují vytvářené genderové identity a osvojované sociální a genderové role s obvyklými společenskými očekáváními vůči ženám a mužům.

3.3 Gender ve škole

Teoretické přístupy sociologie výchovy a vzdělání je možno klasifikovat podle pohledu na vývoj jedince. *Biologizující teorie* považují vývoj jedince za důsledek působení vnitřních sil a instinktů a výchova má podle nich sloužit k rozvíjení vrozených vloh. Z úhlu individua se na vývoj jedince dívají *psychologické koncepce*. *Sociologický přístup* obrací svůj pohled především na společenské a kulturní aspekty výchovy a vzdělávání. Člověka vidí jako bytost společenskou - žije ve společnosti, je společností spoluutvářen a sám na společnost svými aktivitami působí. Sociologické přístupy ke studiu vývoje jedince jsou založeny zejména na konceptu socializace. Jedinec je podle

[12] Např. dívky bývají podněcovány k domácím pracím, při nichž nejprve vypomáhají a později dostávají samostatné úkoly týkající se péče o domácnost, např. mytí nádobí, stlaní postelí, prostírání stolu, zatímco chlapci dostávají spíše úkoly vykonávané mimo domov, např. vynášení odpadků, práce v dílně, na zahradě. – i tímto způsobem jsou dívky spojovány se sférou soukromou, kdežto chlapci jsou vedeni k uplatnění ve sféře veřejné

nich formován působením sociálního prostředí, jehož normy a hodnoty přijímá. [Havlík 1996, str. 31-37] Tato práce vzhledem ke svému zaměření vychází ze sociologického přístupu k výchově a vzdělávání. Ačkoli úloha biologické a psychologické stránky člověka je neopominutelná, tyto faktory působí v interakci s prvky sociálního prostředí, jimiž jsou významným způsobem modifikovány.

Gender působí ve společenských institucích včetně školy jako jeden ze základních principů strukturování sociální reality. Dělení jedinců, rolí a činností na základě dichotomické kategorie pohlaví zjednodušuje organizaci společenských institucí, sociálních struktur a společenského života. Společenské instituce jsou uspořádány podle určitého genderově-pohlavního systému, v němž jsou modelově určeny ženské a mužské sociální role. Současně jsou v těchto institucích na základě genderově-pohlavního dělení jednotlivcům předkládány možnosti a způsoby jejich uplatnění v sociálních rolích.

Genderově-pohlavní systém společnosti je postaven na ideálním obrazu muže a ženy. Kulturní představy o ženách a mužích se skládají z charakteristik, které jsou spojovány s biologickým pohlavím a vnímány jako přirozené a neměnné. Mají podobu genderových rolí, s nimiž se jedinci seznamují v procesu socializace. Osvojování genderových rolí vede k představě, co obnáší bytí ženou a mužem, a ke konformitě chování s těmito představami. Organizace školy a dalších společenských institucí je založena na genderově-pohlavním systému a podílí se tak záměrně či bezděčně na jeho reprodukci.

Význam vzdělávacích institucí pro společnost, a samozřejmě také pro jednotlivce, spočívá v jejich socializační funkci. Ve škole probíhá značná část procesu socializace jedinců včetně procesu osvojování genderových rolí. Prostřednictvím předkládaných modelů a očekávání týkajících se charakteristik a rolí mužů a žen mohou vzdělávací instituce přispívat k reprodukci nebo transformaci genderově-pohlavního systému dané společnosti.

K usnadnění orientace ve společnosti používají společenské instituce i jednotlivci vzorce a typy, které předcházejí, třídí a strukturují skutečnost. Přehlednost uspořádání společenských institucí na základě genderu s sebou nese typizace a zevšeobecňování obsahů genderových rolí příslušníků společnosti. Zevšeobecňující popisy ženství a mužství vytvářejí genderové stereotypy, tzn. zjednodušující souhrnné popisy společenských skupin, v tomto případě jednotlivých genderových kategorií, na jejichž základě jsou přiřazovány určité charakteristiky všem členům těchto skupin. Stereotypní očekávání týkající se genderových rolí jsou bipolární. Na základě této bipolarity se

předpokládá, že příslušníci daného pohlaví sdílejí charakteristiky a způsoby jednání, které se odlišují od charakteristik a způsobů jednání sdílených příslušníky druhého pohlaví (maskulinní muž nenese žádné rysy ženskosti a naopak). Dispozice konkrétních jednotlivců však nemusí vždy odpovídat obsahům genderové role, které jsou stereotypně spojované s jejich pohlavím. [Renzetti, Curran 2003, s. 20-22, Valdrová a kol. 2004, s. 177-179, Velký sociologický slovník 1996, s.1230]

Prostřednictvím genderového stereotypizování jsou na základě biologického pohlaví jedincům univerzálně přiřazovány obecné charakteristiky, které tvoří obsah jejich genderové role. Na genderové roli jedince jsou založeny očekávané způsoby jednání jedince, které modifikují obsahy jeho dalších sociálních rolí a opírá se o ně přístup společenských institucí a jejich aktérů k jedinci. [Gjuričová 1999, s. 77]

Popsaným způsobem může genderové stereotypizování probíhat ve škole. Působení zobecnělých očekávání ohledně charakteristik a způsobů jednání chlapců/mužů a dívek/žen ve škole má dopady na životní cesty jedinců (zejména na jejich výkony, aspirace a budoucí vzdělávací a profesní dráhy) a rovněž na společenský vývoj (týkající se zejména přetrvávání či transformace společenských struktur, založených na genderových stereotypech).

3.3.1 Škola a její význam pro jedince a společnost

Instituce školy se vzhledem k množství času, který v ní jedinci stráví, stává důležitým faktorem pro jejich osobní a sociální vývoj. Škola je místem předávání shromážděných zkušeností v souladu s kulturní tradicí. Prostřednictvím předávaných poznatků a působení vyučujících a spolužáků jsou tu jedinci seznamováni s kulturou dané společnosti, získávají orientaci ve světě a nabývají znalosti a dovednosti potřebné k plnění nejrůznějších společenských rolí.

Vyučující mají v životě dětí obvykle roli významných blízkých (v raném věku dítěte se často umisťují hned za rodinné příslušníky), a spolužáci - vrstevníci - jsou pro děti hlavní referenční skupinou, která je zdrojem zkušeností a ověřování sociálních norem a jejíž význam roste s věkem dítěte.

Škola jako formální organizace se strukturou formálních a neformálních vztahů je jakýmsi předobrazem společnosti dospělých. Žáci a žákyně se zde v rámci procesu socializace připravují na svou budoucnost, sociálním učením přejímají vzory, hodnoty a normy dané kultury a jsou celkově připravováni k účasti na fungování společnosti.

Škola je současně vzdělávací a výchovnou institucí. Připravuje jedince nejen na převzetí konkrétních profesních rolí, ale také na začlenění do sítě širších společenských vztahů diferencovaných pozic a rolí ve struktuře společnosti. [Alan 1989, s. 113-119]

V rámci začleňování jedince do dané kultury probíhá osvojování sociálních rolí, včetně osvojování a prohlubování obsahů role genderové, v souladu s hodnotami, normami a vzory této kultury. Škola působí na vývoj rolí jedinců prostřednictvím předávaných poznatků, způsobů jejich předávání a dalších mechanismů, jako jsou např. sociální interakce a další sociální aktivity, které ve škole probíhají mezi žáky/němi, vyučujícími a učivem. Těmito mechanismy tu dochází k předávání vzorů či představ, týkajících se očekávaných způsobů jednání spojených s jednotlivými kategoriemi biologického pohlaví.

Škola je v současné době institucí s klíčovým významem jak pro život jednotlivce, tak pro život společnosti. Představováním společenských zvyklostí, hodnot a norem a předkládáním vzorů a očekávání napomáhá škola formovat genderové a další sociální role jedince a přispívá tak kontinuitě společnosti. [Smetáčková 2005, s. 73]

3.3.2 Osvojování genderových rolí ve škole

Předkládáním vzorů a očekávání ve vztahu k genderu hraje škola podstatnou roli v osvojování genderových rolí žáků a žákyň a svým působením může podporovat nebo naopak nabourávat genderové stereotypy. Svůj vliv na formování genderové identity a genderových rolí škola vykonává prostřednictvím kurikula, a to jak *formálního*, tak *neformálního*. Na formální i neformální rovině jsou žákům explicitně či latentně vštěpovány společenské hodnoty, normy a očekávání.

Formální kurikulum zahrnuje vyučované předměty, učivo a učebnice. Předávání vědomostí v rámci učiva je klíčovou stránkou školního vzdělávání. Učivo je sociálním konstruktem, nikoli objektivním, nezávislým výběrem těch nejpodstatnějších skutečností, tzn. výběr faktů, které jsou předávány v rámci jednotlivých školních předmětů, podléhá volbě toho, kdo výběr provádí či kdo dané vědomosti předává. Výběr učiva spolu se způsoby jeho předávání mohou podléhat genderovým i jiným stereotypům, které jsou patrné zejména v učebnicích, do nichž je povinné učivo převáděno, a to především ve vybraných informacích, výkladových příkladech, doprovodných ilustracích a jazyce. Významnou roli hraje také celková koncepce

vyučovacího předmětu, jež určitým způsobem představuje obraz světa.[13] [Smetáčková 2005, s. 76]

Neformální (skryté) kurikulum tvoří hodnotová sdělení a očekávání, která jsou implicitně zahrnuta v prostředí školy, např. v materiálech užívaných při výuce, v zastoupení žen a mužů mezi vyučujícími, frekvenci a obsahu komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi, v organizaci školních aktivit apod. Formální a neformální kurikula vysílají genderově specifické signály, které mají dopad na osvojování sociálních rolí a aspirace žáků obou pohlaví. [Havlík a kol. 1996, s. 26, Smetáčková 2005, s. 76]

Podíváme se nyní podrobněji na možné formy působení vyučujících a učebnic na osvojování a formování genderových rolí žáků a žákyň, neboť jejich očekávání vázaná na genderové role jedinců jsou vedle představ žáků a žákyň předmětem zájmu empirického šetření.

3.3.2.1 Gender v učebnicích

Mezi popisovanými aspekty školního prostředí, které mohou mít vliv na osvojování a formování genderových rolí žáků a žákyň, nese významnou úlohu v socializaci jedince a reprodukci genderových stereotypů také veškerý edukační materiál[14]. Ačkoli v rámci koedukovaného vzdělávání jsou chlapci a dívky vyučováni v jedné třídě a pracují se stejnými učebnicemi, nemusí jít o genderově rovné vzdělávání. K genderovému zatížení může docházet mj. na základě používaných učebních materiálů. [Valdrová a kol. 2004, s. 179]

Učebnice je pramenem, z něhož se žáci učí a osvojují si nejen určité poznatky, ale další složky vzdělání – dovednosti, hodnoty, normy, postoje aj.[15] [Průcha 1989, s. 12]

Učebnice mohou hrát významnou roli v upevňování a reprodukci tradičních genderových rolí a stereotypů, které se vyskytují v naší společnosti. Z nich genderové zatížení učebnic z větší či menší míry vychází a v učebnicích se nejsilněji odrážejí na celkové koncepci předmětu, výběru učiva, ilustracích a příkladech a jazyku učenic. Od

[13] Např. dějepis je na základních a středních školách pojímán spíše jako sled událostí – vojenských bitev, válek a politických jednání, v nichž figurovali především muži, jeho neméně významná složka, historie každodennosti představující ženské a marginalizované mužské životní zkušenosti, však zaujímá znatelně menší prostor.

[14] Propojení „výchovy a vzdělávání" je teoretiky označováno pojmem „edukace". Tento termín spojuje navzájem se prolínající aspekty jednoho procesu, je snadněji překládán do cizích jazyků a umožňuje operativnější použití v textu. [Průcha, J. (2002) Moderní pedagogika. Praha: Portál. Str. 66]

[15] Dalšími funkcemi učebnice jsou funkce informační, transformační, systematizační, zpevňovací a kontrolní, sebevzdělávací, integrační, koordinační a rozvojově-výchovná. (Průcha, str. 18-19)

zpracování učebnic se odvíjí naše osobní vnímání a hodnocení a také celkové uspořádání společnosti. [Valdrová a kol. 2004, s. 181-182]

Celková koncepce předmětu souvisí s výběrem učiva a jeho celkovým pojetím či orientací. Koncepce předmětů mohou být založeny na tradičním pohledu, nebo otevřené alternativním perspektivám a genderově senzitivnímu pojetí učiva.

Celková koncepce předmětu je úzce propojena s výběrem učiva, které je prezentováno v učebnicích. Učivo i učebnice zprostředkovávají obraz světa, který podléhá volbě odborníků/ic. Učebnice představují výběr učiva, které autorský tým považuje pro daný vyučovací předmět za relevantní. Obsahují témata, která jejich autoři/rky považují za klíčová, a jiná témata v nich nejsou přítomna. Oba tyto rysy, přítomnost i nepřítomnost faktů, jsou přitom ve svých důsledcích stejně významné (dle Sapir-Whorfovy teorie, viz níže). Osobní invence autorů/ek učebnic se tak promítá do celkového pojetí učebnice, do výběru konkrétního učiva i do volby příkladů a ilustrací. Učebnice jsou tedy sociálním konstruktem, avšak obvykle jsou vnímány jako přímo odvozené z daného vědeckého oboru.[16] [Valdrová a kol. 2004, s. 180-181, Smetáčková 2005, s. 76]

K vysvětlení učiva učebnice využívají názorných příkladů, jejichž prostřednictvím probírané učivo aplikují na situace každodenního života. Názorný výklad umožňuje žákům a žákyním efektivněji ukotvit nový poznatek do vlastního způsobu uvažování, začlenit ho do svých stávajících schémat, která jim slouží k porozumění světu. Názorné příklady blízké životní zkušenosti studujících zvyšují šanci správného osvojení učiva. Osvojování nového učiva je oslabeno, pokud v učebnicích chybí vazba na životní zkušenosti chlapců a dívek. Chlapci a dívky získávají odlišné životní zkušenosti na základě toho, jak jsou či byli socializováni. Tytéž skutečnosti tak znají z odlišných oblastí a přidělují jim odlišný význam a hodnotu. V souvislosti s tradičními oblastmi mužského a ženského zájmu, které působí při výchově dětí, mohou být příklady uváděné v učebnicích blízké jedné či druhé kategorii pohlaví a tím činit daný předmět nebo téma bližší a srozumitelnější chlapcům či dívkám.

[16] Typickým příkladem prezentovaných a naopak opomíjených skutečností v učebnicích jsou uváděné přehledy významných osob, v nichž bývají ženy zastoupeny pouze sporadicky. Příčinou samozřejmě nemusí být pouze kladený důraz na mužskou stránku světa v rámci učiva, ale pochopitelně také skutečná nízká účast žen v daných oblastech. Ta však není v učebnicích nijak objasněna, a souvislosti ženské role ve společnosti v učebnicích chybí. V důsledku představovaného obrazu světa a vyučovaných skutečností žáci získávají dojem, že dějiny byly utvářeny jedině muži, nikoli že na vývoji společnosti se podílejí muži a ženy, jejichž úlohy se proměňují v historicko-kulturním kontextu. (S. 76, Příručka 181)

Pro zvýšení názornosti využívají učebnice také ilustrace, které mohou být podobným způsobem genderově zatížené. Jestliže učebnice pracuje s příklady a ilustracemi, které jsou vlastní pouze určité skupině žáků, dopouští se znevýhodnění ostatních skupin, jenž může ústit v neporozumění učivu a následně v nezájem o předmět, ovlivňovat tak výkon žáků a odtud jejich životní cíle a šance. [Smetáčková 2005, s. 76, Valdrová a kol. 2004, s. 183-184]

Neméně významnou úlohu při upoutávání zájmu žáků a žákyní a vytváření vztahů mezi pohlavími mají mechanismy jazyka. Mezi ně patří pojmenovávání či zneviditelňování skutečností. Podle Sapir-Whorfovy teorie je jazyk nástrojem, jímž lze tvarovat skutečnost. Tu buď pojmenováním uchopíme a následně vnímáme jako reálně existující, nebo nepojmenujeme a tím ji učiníme neviditelnou a jakoby neexistující. Ve vztahu k genderové problematice se jedná zejména o používání tzv. generického maskulina. Způsobem oslovování, označování a titulování jsou osoby zviditelňovány nebo naopak z popisované skutečnosti vylučovány. Pokud učebnice užívá generického maskulina, tzn. oslovuje, označuje a tituluje v mužském jazykovém tvaru, který údajně zahrnuje obě pohlaví, zneviditelňuje tak ženy[17]. Užíváním generického maskulina při popisu zaměstnání, politiky a veřejného života vůbec mohou učebnice vytvářet dojem, že ženy nejsou v popisované realitě přítomny a zneviditelňovat tak podíl žen na činnostech ve veřejném prostoru. [Valdrová a kol. 2004, s. 185]

Dalším mechanismem, který může podporovat tradiční pojetí ženství a mužství, jsou jazykové stereotypy a klišé. Patří mezi ně ustálené výrazy ohledně charakteristik jednotlivých pohlaví (např. zženštilý muž, baba, mužatka, babinec, ztratit ženství, zůstat na ocet atd.). Ty jsou často používány neuvědomovaně, jednotvárně se opakují a zjednodušují skutečnost. V důsledku stereotypů jsou muži a ženy zobrazováni v situacích typických pro dané pohlaví a odkazováni do tradičních genderových rolí (např. živitel rodiny, strážkyně domácího krbu, muž - hlava rodiny, něžné nebo slabé pohlaví versus silné pohlaví atd.). Užíváním jazykových stereotypů je prezentovaný pohled vydáván za obecně platnou, danou a nezměnitelnou normu, jsou ignorovány alternativní životní styly žen a mužů, čímž je omezována možnost individuální volby, a současně je podsouván způsob, jakým by měla být skutečnost hodnocena.

Tradičním postupem v užívání jazyka je umísťování feminina za maskulinum, které je mnohem obvyklejším způsobem než postavení opačné. Maskulinum také často slouží

[17] Psychologickými testy bylo zjištěno, že mužský jazykový tvar navozuje představu muže. [Valdrová a kol. 2004, s. 185]

jako základ, od něhož jsou tvořeny ženské tvary. [Valdrová a kol. 2004, s. 185-186, Renzetti, Curran 2003, s. 176-179]

3.3.2.2 Gender v přístupu vyučujících

Vyučující mohou působit na osvojování genderových rolí žáků/yň prostřednictvím mechanismů, z nichž některé se podobají popsaným způsobům používání genderových významů v učebnicích.[18]

Formování genderových rolí může být ovlivňováno, podobně jako v případě učebnic, učivem, které je vyučujícími předáváno a částečně podléhá jejich výběru, ale také způsoby předávání faktů, které může být založeno na genderově stereotypním vnímání mužských a ženských rolí vyučujícími.

Podobně jako učebnice, také vyučující mohou prezentovat učivo způsobem bližším jednomu či druhému pohlaví, a to zejména prostřednictvím příkladů, které mohou pro výklad vybírat, rozsahem probíraných témat, zmiňováním či opomíjením jednotlivých skutečností apod..

Výklad učiva v podání vyučujících může být poznamenán také genderovým zatížením z hlediska jazykového. Nejen učebnice, ale také v mluvený projev vyučujících užívá mnohdy „nepříznakového" generického maskulina nebo jazykových stereotypů a klišé. [Valdrová 1999, s. 155]

Na základě stereotypního rozlišování ženských a mužských vlastností a domén se může, ať vědomě či nevědomě, lišit také přístup vyučujících k žákům/yním na základě jejich pohlaví.

Provedené výzkumy prokázaly, že v postojích vyučujících k dívkám a chlapcům se promítají genderové stereotypy a rovněž vzájemná komunikace vyučujících s chlapci a dívkami během vyučování nese genderové významy a liší se co do četnosti i obsahu interakcí v závislosti na pohlaví žáka/yně.

Na rozdíl od učebnic může působení vyučujících nabývat proměnlivých obsahů, např. v závislosti na pohlaví žáka a na očekávání vázaných k jeho genderové roli. Zadáváním pracovních úkolů různého charakteru, hodnocením odlišných kvalit či aspektů studijního výkonu žáků/yň, odlišným obsahem zpětné vazby na chování žáků/yň a diferencovanými reakcemi na vstupy žáků/yň do výuky nebo představováním vzorů a

[18] Učebnice může být považována za formu interakce mezi učivem a žáky/němi, příp. vyučujícími. Je však interakcí jednosměrnou, čímž se odlišuje od interakcí mezi žáky/němi a vyučujícími, které mohou nabývat na rozdíl od učebnice proměnlivých obsahů v závislosti na různých faktorech, např. pohlaví žáka/yně.

příkladů nabývajících genderových významů mohou vyučující žáky/ně vést k odlišným činnostem, projevům, způsobům chování, zájmům, oborovým zaměřením a dalším obsahům genderových rolí. [Renzetti, Curran 2003, s. 132-140]

4. Vlastní empirické šetření

4.1 Dílčí cíle empirického šetření

Cílem empirického šetření, který byl stanoven na základě definovaného cíle práce, bylo porovnat představy žáků/yň deváté třídy základní školy a paralelního ročníku víceletého gymnázia, týkající se genderových rolí chlapců/mužů a dívek/žen, s očekáváními vázanými na genderové role v pohledu jejich vyučujících občanské výchovy a obrazy genderových rolí v jimi používané učebnici občanské výchovy.

V souvislosti s cílem šetření byly stanoveny dílčí cíle zkoumání. Mělo být zjištěno,

(1) Jak jsou zobrazovány genderové role chlapců/mužů a dívek/žen v učebnici občanské výchovy, kterou zkoumané třídy při výuce používají,
(2) Jakou představu o genderových rolích dívek a chlapců mají vyučující občanské výchovy,
(3) Jakou představu o genderových rolích chlapců/mužů a dívek/žen mají žáci a žákyně.

Za účelem dosažení stanoveného cíle měl být pohled žáků/yň (3) konfrontován s pohledem vyučujících (2) a vybrané učebnice (1).

V souvislosti s tématem práce a s definicí sociální a genderové role se empirické šetření zaměřovalo na očekávání, která se vážou k rolovému chování, vůči příslušníkům jednotlivých genderových kategorií z pohledu žáků/kyň, vyučujících a učebnice občanské výchovy. Pozornost byla věnována také souvisejícím obsahům genderové role provázejícím očekávaná chování, jako např. vlastnostem, schopnostem, aktivitám apod..

Na cestě ke stanoveným cílům byly použity kvalitativně orientované metodologické nástroje.

Závěry zkoumání mají kvalitativně postihovat postoje vyjadřované objekty zkoumání. Jde tedy především o porovnání jednotlivých pohledů v jejich rozmanitosti a heterogenitě.

4.2 Metodologie

Vlastní empirické šetření sestávalo ze tří částí.

V první části byli žáci a žákyně deváté třídy základní školy a paralelního ročníku víceletého gymnázia **písemně dotazováni** na jejich představu role muže a ženy, resp. chlapce a dívky ve společnosti. Písemné dotazování předcházel předvýzkum.

Ve druhé části probíhaly **hloubkové rozhovory** s vyučujícími občanské výchovy těchto tříd a vždy s jedním žákem a jednou žákyní jako zástupci jednoho i druhého pohlaví z každé třídy. Rozhovory se zaměřovaly zejména na vnímané role chlapců a dívek ve třídách i mimo ně a na jejich představy mužských a ženských rolí ve společnosti.

Závěrečnou částí empirického šetření byla **analýza učebnice** občanské výchovy, kterou obě zkoumané třídy při výuce používají, z hlediska její genderové ne/korektnosti. Analýza se zaměřovala zejména na přenášení hodnot, předpokladů a stereotypů týkajících se genderových rolí.[19]

Zkoumání se zaměřilo na předmět **občanská výchova**, neboť tento předmět, vyučovaný v šesté až deváté třídě základní školy, resp. primě až kvartě víceletého gymnázia, má směřovat k postupnému formování a rozvíjení osobnostního a občanského profilu člověka. Má žákům/yním pomoci orientovat se ve významných okolnostech společenského života a seznamovat je s postavením jednotlivců ve struktuře společenských vztahů. Vzhledem k jeho obsahu je tento předmět považován za relevantní v otázce genderových rolí.[20]

Respondenty empirického šetření byli žáci a žákyně deváté třídy základní školy a paralelního ročníku víceletého gymnázia a vyučující občanské výchovy. Rozhodnutí, že do šetření bude zahrnuta třída základní školy a víceletého gymnázia, proběhlo na základě konzultací s vyučujícími na základní škole a gymnáziu, kteří vyjadřovali názor, že genderové role dívek a chlapců v klasických třídách základní školy se významným způsobem liší od rolí, které chlapci a dívky zastávají ve výběrových třídách a školách. Jak už bylo řečeno, zájmem empirického šetření bylo kvalitativní poznání představ a pohledů dotazovaných žáků/yň a vyučujících. Heterogenita postojů mohla být lépe postižena zkoumáním ve dvou třídách odlišného typu. Tím mohly být rovněž sledovány

[19] Více o jednotlivých částech šetření viz 4.3

[20] Čerpáno z učebních osnov pro předmět Občanská nauka, www.uiv.cz

rozdíly v postojích žáků/yň či vyučujících odlišných škol (pokud se takové rozdíly vyskytly, je na ně v textu upozorněno).

Empirické zkoumání včetně předvýzkumu probíhalo na školách ve stejné obci, aby bylo minimalizováno zkreslení výsledků dané velikostí či lokací sídla. Zkoumané třídy byly vybrány po dohodě s ředitelem/kou škol nebo přímo s vyučujícím občanské výchovy zejména na základě poměru chlapců a dívek v dané třídě tak, aby tento poměr byl co nejvyváženější.[21]

Empirické šetření bylo inspirováno výzkumným projektem, zabývajícím se genderovými aspekty přechodu žáků/yň mezi vzdělávacími stupni.[22] Závěry výzkumu poukázaly na některé genderově stereotypní rysy v uvažování vyučujících středních, vyšších odborných a vysokých škol. S některými závěry tohoto výzkumu jsou konfrontovány výsledky našeho empirického šetření.

Metodologickým úskalím genderově orientovaného empirického šetření je, že na zkoumané skutečnosti je nahlíženo prostřednictvím genderově-pohlavní dichotomie. Porovnáváním představ, očekávání a zkušeností spojovaných s dívkami/ženami a chlapci/muži je na existenci genderových struktur pohlíženo prostřednictvím kategorie biologického pohlaví. Snaha odhalovat genderové stereotypy v pohledu zkoumaných jedinců na skupiny odlišného biologického pohlaví může genderové stereotypy re/produkovat. Empirické šetření se s tímto úskalím potýkalo od samého počátku a snažilo se ho v rámci svých výzkumných nástrojů reflektovat a minimalizovat (např. kladené otázky byly co nejvíce otevřené a tázaly se na charakteristiky dívek/žen a chlapců/mužů, nikoli explicitně na rozdíly mezi nimi, nestavěly skupiny chlapců/mužů a dívek/žen do vzájemného protikladu apod.).

4.3 Průběh empirického šetření

4.3.1 Písemná část

První část empirického šetření byla založena na písemném dotazování žáků/žákyní obou zkoumaných tříd a zjišťovala, jakou představu o rolích chlapců/mužů a dívek/žen ve společnosti žáci/žákyně mají.

---

[21] Na základní škole, kde výzkum proběhl, je vedle smíšených (koedukovaných) tříd, z nichž v jedné bylo provedeno zkoumání, také třída chlapecká a dívčí (single-sex). Srovnání představ žáků a žákyň smíšených a dívčích či chlapeckých tříd o mužských a ženských rolích by mohlo být tématem na další výzkum.

[22] Smetáčková, I. a kol. (2005) *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni.* Praha: Sociologický ústav.

Žákům a žákyním byl předložen list papíru s krátkým představením výzkumu a soupisem několika otevřených a několika identifikačních otázek. Otevřené otázky se dotazovaly na typicky mužská a ženská povolání, obory vhodné pro muže a pro ženy, role mužů a žen ve společnosti, chlapecké a dívčí zájmy, oblíbené předměty dívek a chlapců a jejich způsoby chování při vyučování.

Seznam otevřených otázek byl sestrojen na základě dvou předvýzkumných fází. Testování způsobu dotazování na žácích a žákyních deváté třídy základní školy odhalilo nevhodnost obecné formulace otázky dotazující se na role muže a ženy ve společnosti. V první předvýzkumné fázi byla žákům/žákyním předložena obecná otázka na jejich představu rolí muže a ženy ve společnosti, která byla provázena ústním komentářem ohledně toho, co mohou ve svých odpovědích reflektovat.[23] Přesto žáci/žákyně odpovídali na obecně formulovanou otázku velmi stručně nebo ji ponechávali bez odpovědi. Z tohoto důvodu byly žákům/žákyním vedle otázky na sociální role žen a mužů předloženy „asociační" otázky, korespondující s původním ústním komentářem, které měly u žáků/žákyní asociovat některé aspekty rolí muže a ženy. Žáci/žákyně měli za úkol napsat souvislý text ohledně jejich představy ženských a mužských rolí, který mohl zahrnovat odpovědi na zmíněné „asociační" otázky. Ukázalo se, že většina žáků/žákyní namísto souvislého textu zodpovídala jednotlivé „asociační" otázky. Odpovědi většinou nebyly součástí souvislého textu, ale vepsané ke každé z otázek a v důsledku toho velmi stručné.

Na základě zjištění z předvýzkumných fází bylo ve vlastním empirickém šetření žákům/yním předloženo několik otevřených otázek (formulovaných na základě předchozích „asociačních" dotazů) s prostorem k vyjádření ke každé z nich, ale byl zde rovněž ponechán prostor k popsání svých představ v jednom souvislém textu (na možnost odpovídat na jednotlivé otevřené otázky nebo souvisle popsat své představy byli žáci/yně ústně upozorněni). Většina žáků/yní doplnila své odpovědi k jednotlivým otevřeným otázkám, menší část zvolila možnost souvislého textu (v němž byly zohledněny položené otázky). Mezi položenými otázkami byl ponechán obecný dotaz na představu rolí mužů a žen ve společnosti, jehož účelem bylo zjistit, co si žáci/kyně pod pojmem společenské role představují a do jakých oblastí nebo pozic ženy a muže umisťují. (viz Příloha č. 1)

[23] Žákům/yním bylo sděleno, že odpovědi mohou zahrnovat jejich představu dělby práce mezi muži a ženami, jejich pohled na zájmy či činnosti oblíbené chlapci/muži a dívkami/ženami, na obory, které považují za vhodné pro dívky/ženy a chlapce/muže nebo vyučovací předmětů oblíbené chlapci a dívkami

Otevřené otázky byly následovány identifikačními otázkami na pohlaví respondenta/ky a obor, kterému by se rád/a věnoval/a v dalším studiu a pracovní kariéře. Pohlaví a obor, kterému by se žáci či žákyně chtěli v budoucnu věnovat, sloužily jako kontrolní proměnné, s nimiž mohly být konfrontovány postoje vyjádřené v odpovědích na otevřené otázky. Měly sloužit ke kontrole vlivu pohlaví či plánovaného oborového zaměření na zjišťované postoje. Nebyl však zjištěn vliv těchto charakteristik na představy jedinců. Pokud byla v některých otázkách zjištěna shodná nebo naopak výjimečná orientace postojů v souvislosti s identifikačními charakteristikami, je na tuto skutečnost v textu upozorněno.

Celkem bylo písemně dotázáno 48 žáků/yní. Z tohoto počtu bylo 26 žáků/yní deváté třídy základní školy a 22 studentů/ek kvarty víceletého gymnázia. Do výzkumu bylo zahrnuto 27 dívek a 21 chlapců (na základní škole to bylo 15 dívek a 11 chlapců, na gymnáziu 12 dívek a 10 chlapců).

4.3.2 Rozhovory

Hloubkové rozhovory byly vedeny s vyučujícími občanské výchovy na základní škole a víceletém gymnáziu a s žáky/němi z každé zkoumané třídy. Také mezi respondenty rozhovorů byla zastoupeni zástupci obou pohlaví.

Celkem bylo uskutečněno 6 rozhovorů a respondenty byli:
žák a žákyně základní školy, student a studentka gymnázia, vyučující občanské výchovy a českého jazyka na gymnáziu (mužského pohlaví) a vyučující občanské výchovy a chemie na základní škole (ženského pohlaví).

Rozhovory s vyučujícími se soustředily na jejich pohled na chlapecké a dívčí genderové role a jejich projevy ve třídě i mimo ni (týkaly se chování chlapců a dívek při vyučování, jejich oblíbených předmětů, zájmů, oborových zaměření, schopností apod.).

Rozhory se žáky/žákyněmi se vedle jejich pohledu na genderové role dívek a chlapců zaměřovaly na jejich pojetí rolí žen a mužů ve společnosti a pozornost byla rovněž věnována jejich představě rolí ve vlastním budoucím životě. Individuální rovina pohledu byla zvolena za účelem možnosti srovnání obecných očekávání žáků/yň vázaných na genderové role s představou jejich osobních rolí. Případné rozdílnosti v těchto představách mohou poukazovat na tendence k genderovému stereotypizování v rozlišování mužských a ženských rolí na obecné rovině.

U obou skupin dotazovaných, žáků/žákyň i vyučujících, se jednalo o polostrukturované rozhovory. Rozhovory tedy probíhaly podle orientačně dané

struktury, která však umožňovala vychýlení od tématu, pokud by bylo pro účely práce přínosem, nebo rozvádění některých otázek. Struktura rozhovoru byla stanovena na základě teoretického studia tématu a inspirovala se rovněž výzkumy, které již byly v této oblasti provedeny. Průběh rozhovoru byl vždy se souhlasem dotazovaného jedince nahráván na diktafon a posléze přepsán do elektronické textové podoby.

4.3.3 Analýza dat z písemných odpovědí a rozhovorů

Na základě prvního přečtení písemných odpovědí a transkriptů rozhovorů byl stanoven seznam kódů, z něhož vycházelo následné kódování rozhovorů a písemných odpovědí.

Okódované rozhovory a písemné odpovědi byly analyzovány. Analýza dat byla založena na metodě zakotvené teorie. [Corbin, Strauss 1999] Empirickému šetření předcházelo prostudování teoretických přístupů, týkajících se tématu práce, a některých výzkumů provedených v dané oblasti. S jejich pomocí byly sestaveny otevřené otázky pro písemnou část šetření a struktura rozhovorů, což zcela neodpovídá původnímu pojetí zakotvené teorie. Vlastní analýza se však již na dříve zjištěných poznatcích nezakládala.

Citace z rozhovorů a písemných odpovědí jsou uváděny v rámci analytické a interpretační části výzkumného šetření. Nesou vždy označení, o jakého respondenta se jedná (zda je citovaným respondentem chlapec – žák základní školy apod.).[24]

4.3.4 Analýza učebnice

K analýze byla vybrána učebnice „Občanská výchova pro 8. a 9. ročník základní školy" nakladatelství Fortuna[25], a to ze dvou důvodů. Tato učebnice byla v obou zkoumaných třídách uvedena mezi používanými učebními materiály. Za výhodu učebnice je možné považovat také to, že vzhledem k rozsahu učebnice se analýza nebude omezovat pouze na učivo devátého ročníku ZŠ či paralelního ročníku víceletého gymnázia.

Genderová analýza učebnice byla založena na kritériích, jež byly stanoveny pro genderové posuzování učebnic[26], a zaměřovala se zejména na oblasti, v nichž může při zobrazování dívek/žen a chlapců/mužů docházet k genderovému zatížení. Analýza

[24] viz seznam zkratek

[25] Kol. autorů (2000) *Občanská výchova pro 8. a 9. ročník základní školy.* Praha: Fortuna.

[26] Valdrová, J., Smetáčková-Moravcová, I., Knotková-Čapková, B. (2004) Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic. In *Ročenka katedry / centra genderových studií 03/04.* Praha: UK v Praze, Fakulta humanitních studií. - vznikla v rámci projektu „Posuzování genderové stereotypnosti učebnic".

postupovala na základě metody zakotvené teorie a soustředila se zejména na obrazy mužských a ženských postav v učebnici, ale také na výběr učiva a jazykové mechanismy v učebnici používané.

4.4 Hlavní zjištění

Představy žáků/yň týkající se rolí dívek/žen a chlapců/mužů ve značné míře korespondují se způsobem, jakým role chlapců a dívek vnímají jejich vyučující občanské výchovy, a rovněž s obrazy sociálních rolí, v nichž chlapce/muže a dívky/ženy zobrazuje učebnice občanské výchovy.

Podobné principy dělby rolí se projevují v jejich pohledu na oborová zaměření, zájmové aktivity, oblíbené předměty nebo způsoby chování chlapců a dívek ve škole i mimo ni a rovněž na dělbu práce mužů a žen ve společnosti.

Genderové role, připisované chlapcům/mužům a dívkám/ženám, jsou žáky/yněmi i vyučujícími většinou odvozovány od jejich biologických dispozic, především tělesné stavby jedince a úlohy jedince v procesu reprodukce. Stejný původ dělby rolí je zmíněn i v analyzované učebnici. Důraz je také kladen na rozdílné způsoby uvažování a cítění u mužů a žen, a to zejména v pohledu vyučujících. Role dívky/ženy jsou odvozovány zejména od jejich reprodukční a mateřské funkce, většinou jsou založeny na péči o druhé nebo souvisí s jejich sociálním a estetickým cítěním. Chlapcům/mužům jsou připisovány role založené na fyzické síle nebo technicky zaměřené.

Původ dělby rolí je vyučujícími i žáky/žákyněmi považován za přirozený. Kulturní vlivy jsou zmiňovány pouze výjimečně.

4.5 Učebnicové pojetí genderových rolí

4.5.1 Provedené genderové analýzy učebnic

Genderové analýzy učebnic se zabývají formami a zdroji genderového zatížení v učebnicích. [27] [Valdrová a kol. 2004, s. 180] Provedené genderové analýzy učebnic se zaměřovaly na obrazy dívek/žen a chlapců/mužů v učebnicích, na výskyt stereotypů mužských a ženských rolí, profesí, vlastností, zájmů a životních scénářů a jazykové mechanismy, jejichž prostřednictvím se učebnice obracejí k chlapcům a dívkám. V této

[27] Genderovou analýzou se zabývají např. Ludmila Zimová – genderová analýza 99 učebnic za posledních asi 100 let, zveřejněná ve sborníku Žena – jazyk – literatura (1996), Radimský , Valdrová, rovněž analýzy provedené Výzkumným ústavem pedagogickým

souvislosti byl realizován projekt „Posuzování genderové stereotypnosti učebnic", v jehož rámci byla rovněž uskutečněna analýza genderové korektnosti či nekorektnosti učebnic[28]. [Valdrová 1999, s. 153, Valdrová a kol. 2004, s. 173-174]

Provedené analýzy odhalily, že genderové stereotypy se odrážejí v celkovém pojetí některých předmětů. Obsah učiva je založen na mužském způsobu vidění a hodnocení světa a na tradičním pohledu na skutečnosti, v němž se zdůrazňuje jejich mužská stránka.[29]

Více prostoru je v učebnicích věnováno mužům a mužské životní zkušenosti, přičemž jsou opomíjeny aspekty daného tématu relevantní pro ženské pohlaví. Obrazy muže mají výraznou početní převahu i typovou rozmanitost, a to zvláště v učebnicích staršího data.

V analyzovaných učebnicích chybí zmínka o úloze žen nebo ženských hnutí v dějinách společnosti, opomíjí se přínos vědkyň exaktních i společenských věd, nejsou zahrnuty analýzy filosofických názorů na ženy, analýzy ekonomik a politik různých zemí světa nebo obyčejů a tradic různých kultur a reflexe jejich důsledků pro jednotlivá pohlaví. Ženské postavy jsou zastoupeny jen v nepatrném počtu a nejčastěji v profesích sekretářky, kadeřnice, zdravotní sestry. [Valdrová a kol. 2004, s. 180-181, Valdrová 1999, s. 153]

Současně vznikají také genderové hierarchie. Učebnice znázorňují muže jako hrdinu a „hybatele dějin" a žena je vedle něj stavěna spíše do podřazeného a méně významného postavení. Podstatně menší pozornost je v učebnicích věnována každodennímu životu v dějinách lidstva, v němž působily zejména ženy. Důsledkem tohoto přístupu je legitimizace a posilování genderově stereotypního dělení sfér realizace na typicky mužské a typicky ženské a podpora volby profesí podle pohlaví. [Valdrová a kol. 2004, s. 180]

Analyzované učebnice nezpracovávají téma mužské a ženské rovnosti a rovněž ilustrace v nich obsažené zobrazují muže a ženy v jejich tradičních rolích. Prezentován je klasický model rolí muže a ženy v rodině – žena se věnuje péči o děti a o domácnost

[28] Tento projekt byl realizován Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity na podnět Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Autorky projektu provedly analýzu několika desítek učebnic pro základní i střední školy z různých všeobecně-vzdělávacích předmětů, které používají v praxi jednotlivé školy, při níž se inspirovaly kritérii posuzování učebnic v zahraničí.

[29] Příkladem může být koncepce předmětu dějepis, který je pojímán spíše jako sled událostí – vojenských bitev, válek, politických jednání – v nichž tradičně dominovali muži. Znatelně menší prostor zaujímá historie každodennosti, která nabízí větší prostor pro představení ženských a marginalizovaných mužských zkušeností a umožňuje pochopení životních stylů v různých etapách dějin lidstva. [Příručka 181]

ve větší míře než muž, který je živitelem rodiny. Tímto způsobem se reprodukuje a fixuje povědomí o mužské a ženské roli ve společnosti, což se může odrážet mj. v odmítání alternativních způsobů, které narušují vžitá klišé. [Valdrová 1999, s. 153]

Z jazykového hlediska bylo v analyzovaných učebnicích odhaleno rozšířené používání tzv. „nepříznakového" generického maskulina včetně mužských názvů osob, které referují také k osobám ženského pohlaví. Např. dívky a ženy jsou zahrnovány pod generické žák, učeň, student, pedagog, učitel, profesor, ředitel, zástupce ředitele apod.

Celkové pojetí analyzovaných učebnic, doprovázené příklady a ilustracemi, směruje dívky do tzv. ženských činností a povolání (sekretářka, prodavačka, žena v domácnosti) a chlapce naopak do mužských činností a povolání (technik, manažer, řidič). [Valdrová a kol. 2004, s. 184]

4.5.2 Vlastní genderová analýza učebnice

Genderová analýza učebnice byla provedena na základě kritérií pro posuzování genderové stereotypnosti učebnic a snažila se zohlednit všechna hlediska stanovená pro genderovou analýzu učebnic. Protože je však genderová analýza učebnice komplexním procesem, pro nějž tato práce neposkytuje dostatečný prostor, byla analýza učebnice občanské výchovy zaměřena zejména na to, v jakých rolích a jakými způsoby jsou zde chlapci/muži a dívky/ženy zobrazováni.

4.5.2.1 Výběr a prezentace učiva

Učivo analyzované učebnice přináší žákům/žákyním poznatky o různých aspektech života člověka ve společnosti. Informace mají výrazně faktografický charakter a mají žákům/žákyním sloužit k orientaci ve společnosti. Vážou se na každodenní, praktický život jedinců a zde by také měly být čtenáři/kami uplatněny. Učivo pokrývá základní principy fungování společnosti a zahrnuje sociální, psychologické, právní, ekonomické, politické a další souvislosti života člověka ve společnosti.

Učebnice se zabývá životem člověka jako jedince, jeho osobnostní stránkou i jeho působením ve společenství různých velikostí, od rodiny přes zaměstnání ke státu. Představuje také širší společenské vazby, jichž je jedinec součástí. Učebnice se vyváženě věnuje soukromé i veřejné rovině života. Dá se říci, že učivo zahrnuje skutečnosti, které se přímo či nepřímo dotýkají života člověka bez ohledu na pohlaví.

Učebnice nabádá čtenáře/ky k poznávání sama sebe, zejména k poznávání svých schopností (zejm. v souvislosti s volbou povolání) a ke stanovování svých osobních cílů, což je „Příručkou" považováno za rys genderově korektních učebnic.

> Já však mohu z velké části ovlivnit, jaké zaměstnání si pro samostatný život zvolím, jakého životního partnera si vyberu, jakým způsobem budu vychovávat své děti. (s. 185)

Učebnice představuje obecné charakteristiky různých jevů lidského a společenského života, které jsou mužům a ženám společné. Neklasifikuje jevy podle pohlaví ani jinak vedených hranic mezi sociálními skupinami (např. chlapci vědí, že..., dívky si určitě všimly si, že..., a teď něco, co bude zajímat především chlapce apod.).

Proces emancipace žen je zařazen mezi úvodní témata týkající se rodinného života a slouží k vysvětlení postavení muže a ženy v rodině. Na historickém vývoji rodiny a rodinného práva je ukázán posun ke zrovnoprávnění postavení žen a mužů v rodině a společnosti. (s. 67-68)

Zmíněné charakteristiky mohou být rovněž považovány za rysy genderově korektní učebnice. [Valdrová a kol. 2004, s. 187] Učebnice neobsahuje témata, u nichž by některé pohlaví zcela chybělo, bylo potlačováno nebo degradováno. Výjimku tvoří otázka posunu směrem k rovnosti rolí, která je vztahována pouze k ženám.

Ačkoli je výklad témat zpracován komplexně a faktograficky a při pohledu na celkové pojetí učiva je možné ho považovat na genderově neutrální, při detailnějším pohledu na výběr učiva v rámci jednotlivých témat byly při posuzování genderové korektnosti učebnice nalezeny následující prvky genderového zatížení.

Učebnice sice artikuluje rovnoprávnost mužů a žen, na základě jejich rozdílných dispozic však odlišuje jejich schopnosti a životní možnosti. Tato dělba je učebnicí považována za přirozenou. Mateřství je označováno jako životní poslání, které předurčuje některé další role ženy.

> Ženy jsou rovnoprávné s muži. V pracovním životě by se proto měly uplatňovat ve všech povoláních a za stejných podmínek jako muži. Proč tedy ženy nepracují například jako zedníci, horníci, hutníci, dřevorubci? Na rozdíl od mužů ženy nebývají obdařeny velkou tělesnou silou. Tělesná konstrukce žen je uzpůsobena k jejich životnímu poslání – mateřství. V souvislosti s mateřskou péčí se ženy většinou více než muži starají kromě svého zaměstnání také o domácnost a o výchovu dětí. Hlavně z těchto důvodů jsou závazně upraveny odlišné pracovní podmínky žen. (s. 109 – 110)

Ženě je ve výkladu přisuzována vazba na rodinu, péče o domácnost a potomky. Ačkoli je v otázce výchovy a vztahu k dětem připisována důležitost oběma rodičům („rodiče a jejich děti", „rodiče učí své děti mluvit...", „rodiče nejvíce ovlivňují děti...", apod.), vazba matky a dítěte či vazba matky na rodinu je však zobrazována jako

primární a silnější. Téma slučitelnosti pracovního a rodinného života je spojováno pouze se ženou.

> Na kratší dobu bývají na vlastní žádost zaměstnáváni lidé se změněnou pracovní schopností a ženy, které vedle svého zaměstnání mají ještě mnoho práce doma s vedením domácnosti a výchovou dětí. (s. 99)

> Mimoto okresní úřady pořádají přednášky a kurzy pro ženy a dospívající mládež, zaměřené na rodinný život. (s. 85)

> Od nejranějšího údobí našeho života jsme lásku prožívali na klíně maminky, lásku nám dával i náš otec a ostatní blízcí. (s. 182)

Profese jsou děleny podle pohlaví, což může mít vliv na životní ambice a orientace žáků/yň. Např. v kapitole „Příprava na pracovní uplatnění", která má žákům/yním napomoci při volbě profesního zaměření, jsou ženy zastoupeny pouze v jedné profesi, která nevyžaduje jakoukoli odbornou kvalifikaci. Profesní růst je spojován s chlapci/muži.

> ...Bez jakékoli odborné kvalifikace (dělníci, uklízečky). Vyučení (truhláři, zámečníci). Středoškolské vzdělání (technici, účetní). Vysokoškolské vzdělání (lékaři, vědci). (s. 93)

> Tak třeba syn chce následovat příkladu svého otce, který je vynikajícím lékařem. Pilně studuje a skutečně dosáhne svého cíle a stane se dobrým lékařem. (s. 192)

4.5.2.2 Příklady pro výklad a procvičování učiva

Učebnice je založená převážně na faktografickém výkladu učiva a obsahuje poměrně malé množství názorných příkladů týkajících se životní zkušenosti blízké žákům/yním nebo jiných narativně založených textů, užívaných k vysvětlení učiva.

Uváděné příklady se týkají nejrůznějších oblastí lidského a společenského života a zobrazují nejrůznější situace ze života jedinců. Nedá se říci, že by příklady byly svým zaměřením nebo tématikou bližší životní zkušenosti jednoho pohlaví.

Přesto byly v uváděných příkladech odhaleny některé rysy genderového zatížení.

V uváděných příkladech převažuje zastoupení mužských osob nad ženskými.

Příklady znázorňují dívky/ženy a chlapce/muže v různých situacích, z nichž některé jsou genderově neutrální, tzn. takové, jež nebývají „tradičně" spojovány s jedním nebo druhým pohlavím (např. příklady sousedských sporů nebo způsobů dědění v rámci občanského práva apod.).

Jiné znázorňované situace obsahují genderově stereotypní zobrazení mužských a ženských postav, tzn. dívky/ženy a chlapci/muži jsou zobrazováni v situacích či

oblastech, s takovými vlastnostmi nebo při takových činnostech, které jsou považovány za typicky dívčí/ženské nebo typicky chlapecké/mužské.

Názorné příklady rovněž umisťují ženy k péči o domácnost a o děti, zatímco muže spojují s výdělečnou činností, která má finančně zabezpečovat rodinu. Výdělečná činnost ženy v podání příkladu z učebnice slouží k doplnění příjmu muže, který není pro rodinu dostatečný. Je nutno dodat, že na základě tohoto příkladu je upozorňováno na povinnost obou manželů vzájemně si pomáhat a rovný podíl na odpovědnosti za výchovu dětí. Přesto je zde zachován předpoklad tradiční dělby práce.

> Zaměstnaná matka tří dětí nezvládala při svém zaměstnání veškerou péči o domácnost. Její manžel nevydělával tolik, aby mohla opustit své zaměstnání a starat se pouze o domácnost a o děti. (s. 84)

Dívky a chlapci jsou v některých případech zobrazováni na základě stereotypních představ o jejich charakteristikách.

Chlapcům jsou připisovány lepší schopnosti v matematických a technických předmětech než dívkám.

> Honzovi se líbí Marie. ... Pomáhá jí s matematikou a fyzikou... (s. 16)

Dívky vystupující v uváděných příkladech primárně provozují mechanické paměťové učení, které je představeno jako nedostačující oproti učení se složkou logického uvažování. To je představeno rovněž na příkladu dívky.

> Vlaďka se učí tak, že čte text učebnice stále dokola a snaží se jej v podstatě naučit nazpaměť. Protože je však při zkoušení dotazována i na vysvětlení faktů a nalezení souvislostí mezi nimi, nemá úspěch. Je z toho zoufalá a věnuje učení stejnou metodou ještě více času. Naproti tomu Jitka se při neúspěchu při zkoušení zamýšlí nad tím, v čem udělala chybu, případně hledá jiný způsob učení. Věnuje pozornost souvislostem mezi poznatky a sama z nich vyvozuje závěry. Vybírá z učiva nejdůležitější informace a snaží se je pochopit. (s. 23)

Vyučující v našem empirickém šetření a rovněž ve výzkumu „Přechodů" připisují dívkám mechanické paměťové učení, zatímco logické uvažování, které považují za hodnotnější, spojují s chlapci.

Mužská/chlapecká osobnost je spojována s touhou po moci a prvky agresivity v kontrastu s pasivním chováním dívek. Chlapcům/mužům je vůdčí postavení přisuzováno také vyučujícími a žáky/žákyněmi v našem empirickém šetření. Vnímané dívčí chování naopak obsahuje prvky pasivity.

> Tomáš touží po uplatnění svého vlivu na ostatní. Usiluje o moc nad svými spolužáky tím, že jim rozkazuje a snaží se je donutit dělat to, co chce, násilím. (s. 21)

> Když se Pavlovi nedaří nebo když chce prosadit svou vůli, začne mlátit s věcmi, nadávat druhým, vyhrožovat jim nebo se s nimi prát. Naproti tomu Alena ve stejné situaci zanechává činnosti, která se jí nedaří, ustupuje od svých návrhů nebo se dalšího dění již nezúčastní. (s. 24)

Chlapci jsou zobrazováni ve vztazích „opravdového přátelství", kdežto kamarádské vztahy děvčat obsahují prvek „hádavosti".

> Jakub je členem klubu osamělá hlídka. ... Tady také obřadně zpečetili své přátelství v Listině věrnosti přátelství, kterou zakopali na tajném místě. (s. 14)

> Iveta připravila pro své kamarádky na páteční odpoledne podle svého názoru velmi zajímavý program. Iveta se snažila připravený program prosadit, ale neuspěla, a ještě se s kamarádkami pohádala. (s. 22)

Autentické postavy ženy a mužů jsou zobrazovány v typicky rozdílných povoláních. Objevuje se zde právník, lékař, řidič, dělník, soustružník atd. Žena vystupuje pouze v povolání prodavačky.

Rovněž mezi známými osobnostmi, které učebnice uvádí, jsou jmenováni pouze muži, např. Wolfgang Amadeus Mozart (s. 91), Mark Twain (s. 91), Antonín Dvořák (s. 93) atd. Učebnice neuvádí žádný příklad slavné ženy. Připomenuty jsou také literární postavy mužského pohlaví, např. Vinnetou a Old Shatterhand, v učebnici se však nevyskytuje žádný příklad ženské literární postavy.

Názorné příklady, které učebnice uvádí, však nesou i rysy genderové korektnosti.

Zejména dívky jsou v několika případech znázorněny i v takových oblastech nebo ve spojení s takovými činnostmi či vlastnostmi, které nejsou s jejich pohlavím obvykle asociovány. Objevují se tu ve spojení s fyzickou silou nebo dobrodružnými aktivitami, poznáváme u nich také soutěživost a afektivní až agresivní chování, zálibu v dobrodružství či zájem stát se středem pozornosti spolu s nezájmem o učení, tzn. rysy, které bývají tradičně spojovány s chlapci.

> Veronice se nepodařilo získat v soutěži tělesné zdatnosti první místo, po kterém toužila, a rozplakala se. ... když plačící Veronika začala kopat do stolku, u kterého seděla, uvědomila si Alena, že Veronika pláče ze vzteku. (s. 12)

> Zdenka by se ve škole ráda nějak uplatnila, vzbudila zájem spolužáků a učitelů... Má schopnost rozveselovat druhé svým komickým chováním, a proto se rozhodla pro roli třídního šaška. (s. 12)

> ... Našla nové kamarádky a kamarády, s kterými prožívá mnohá překrásná dobrodružství na výpravách do přírody. Je nadšena tábornictvím, je hrdá na své výkony v soutěžích... (s. 10)

Učebnice však nezahrnuje příklady, které by znázorňovaly chlapce s tradičně dívčími vlastnostmi. To může souviset s poznatkem, že chlapci jsou konzistentněji maskulinní, což může být způsobeno tím, že jsou svým sociálním okolím od útlého dětství více

odrazováni od zájmů a aktivit příslušejícím druhému pohlaví (a pokud se k nim přiklánějí, jsou označováni za "zženštilé"). U mužů tak vznikají větší společenské zábrany přihlásit se k zájmům či preferencím, které jsou považovány za ženské. [Oakley 2000, s. 135]

K procvičení učiva učebnice užívá otázky a úkoly, které většinou propojují vykládané učivo s praxí, tzn. snaží se čtenáře/ky přimět k aplikování učiva na situace či jevy z praktického života..

Otázky a úkoly se týkají různých oblastí života jedince a společnosti a nedá se říci, že by byly bližší životním zkušenostem skupiny chlapců či dívek nebo že by odkazovaly muže/chlapce a ženy/dívky do odlišných sfér či oblastí.

4.5.2.3 Ilustrace

Učebnice obsahuje pouze velmi malé množství ilustrací, které se nachází vždy pouze v úvodu každého z hlavních témat.

S významnou převahou jsou na ilustracích zastoupeni muži/chlapci. Ženy/dívky jsou zastoupeny ve výrazně nižším počtu. V některých případech ilustrace zobrazují chlapce/muže a dívky/ženy v nerovném postavení. Muži na ilustracích zastávají pozice vyšší důležitosti než ženy (např. v úvodu kapitoly „Člověk a pracovní život" je zobrazen muž v obleku poučující děti, nebo v úvodu tématu „Člověk a rodinný život" se o muže stojícího s rukama vbok přetahují dvě ženy a několik dětí). Ženy se na ilustracích téměř nevyskytují, pouze na jednom z obrázků jsou muž a žena znázorněni v rovném postavení (sedící u kávy a vzájemně komunikující).

4.5.2.4 Jazyk

Jazyková stránka učebnice nese významné rysy genderového zatížení. Ve výkladu učiva je ve značné míře užíváno generického maskulina, tzn. mužského jazykového tvaru, který je obecným označení pro osoby jednoho či druhého pohlaví.

Generické maskulinum je užíváno při označování skupin osob, které zahrnují příslušníky obou pohlaví. Tímto způsobem jsou popisovány skupiny vztahující se ke školnímu prostředí (např. žáci, spolužáci, učitelé, ředitel školy atd.) nebo skupiny osob vykonávající určité povolání nebo funkci (např. soudce, advokát, policejní vyšetřovatel, starosta, politik, ministr, podnikatel, dělník, předseda apod.). V mužském jazykovém tvaru jsou označovány také osoby z osobního života (např. životní partner, druh) a další skupiny osob v jiných souvislostech (např. objevitel, odborník, volič, zaměstnanec

apod.). Mužský i ženský tvar slova je v učebnici použit pouze v případě, kdy jsou označovány osoby vykonávající péči o druhé („vychovatelé a vychovatelky" kojeneckých ústavů a dětských domovů).

Rodovému oslovování žáků/žákyň se učebnice vyhýbá používáním slovesného tvaru ve druhé osobě čísla množného („Kdybyste nebyli spokojeni...", „Jak byste mohli zlepšit..." apod.).

Titulování čtenářů/ek učebnice nepoužívá, až na jeden případ, kdy jsou titulováni vyučující ve formě generického maskulina („Vážení kolegové").

V jazykových popisech učebnice nebyly objeveny další rysy genderového zatížení. Učebnice neužívá negativně citově zabarvený jazyk ve vztahu k jednomu či druhému pohlaví, nespojuje určité pohlaví s určitými stereotypně vymezovanými významy ani neobsahuje úsloví a pořekadla o mužích a ženách, která zobrazují jejich tradiční charakteristiky.

4.5.2.5 Závěry genderové analýzy učebnice

Genderová analýza učebnice občanské výchovy, provedená podle kritérií pro posuzování genderové stereotypnosti učebnic, odhalila některé projevy genderového zatížení, ale rovněž některé rysy genderové korektnosti.

Co se týče výběru učiva, učebnice nabízí genderově nezaujatý obraz světa. Vybraná témata se týkají života všech jedinců bez ohledu na pohlaví. Forma předání poznatků je výrazně faktografická. Představována je veřejná i soukromá stránka života společnosti i jednotlivců. Celkové pojetí učiva je možné považovat za genderově nezatížené.

V zobrazování žen a mužů byly objeveny některé prvky genderového zatížení. Ženy jsou spojovány s domácností a péčí o děti a muži s veřejnou sférou a výdělečnou prací. Alternativní životní styly mužů a žen nejsou představovány. Zviditelňování působení mužů ve veřejné sféře a jejich zneviditelňování ve sféře soukromé a naopak zviditelňování úlohy žen v soukromé sféře a jejich zneviditelňování ve sféře veřejné může mít důsledky pro následné vidění skutečnosti. Protože učebnice až na výjimky nezobrazuje ženu ve sféře veřejné (v povolání apod.), vzniká dojem, že ženy do této sféry nepatří. Upřednostňováním role ženy v péči o rodinu je naopak znehodnocována úloha mužů v soukromé sféře. Vzhledem k tomu, že učebnice hojně používá pojmu „rodiče", do něhož je muž implicitně zahrnut, kdežto žena se ve sféře veřejné téměř neobjevuje, má tento způsob zobrazování důsledky především pro vnímání role ženy.

V rámci tématu rodinného života učebnice zmiňuje téma emancipace žen, a to v souvislosti s vývojem dělby rolí v rodině. Problematika společenské dělby rolí je vztahována pouze k ženám.

Příklady, užívané pro znázornění učiva, nesou prvky genderového zatížení, ale také rysy genderové korektnosti. Učebnice využívá příkladů z nejrůznějších oblastí života, které se vztahují k životní zkušenosti chlapců i dívek. Dívky/ženy i chlapci/muži jsou zobrazováni v různých situacích a jsou jim připisovány různé vlastnosti, z nichž některé by se daly označit jako genderově stereotypní. V některých případech zastávají dívky a chlapci obdobnou roli nebo nesou obdobné vlastnosti a genderové stereotypy nabourávají. Genderově nekorektním rysem je převaha chlapců/mužů mezi znázorňovanými postavami.

Také v uvedených ilustracích převažují mužské postavy nad ženskými a pokud je v jejich postavení znázorněna hierarchie, muži zastávají důležitější postavení.

Z jazykového hlediska je nejzávažnějším proviněním učebnice používání generického maskulina. Další jazykové mechanismy vztahující se k genderu, jako např. jazykové stereotypy a klišé, učebnice nepoužívá.

Z hlediska stanovených cílů této práce je významné zobrazování dívek/žen a chlapců/mužů v sociálních rolích, které obsahuje řadu tradičních, genderově zatížených prvků (zejména zobrazování muže především ve veřejné sféře a ženy ve sféře soukromé nebo zobrazování muže v důležitějším postavení). Alternativní životní styly mužů a žen nejsou představovány. Zobrazování tradiční dělby práce může mít důsledky v povědomí žáků a žákyň o sférách, do nichž muži a ženy náleží a do nichž naopak nepatří. Kladně lze z hlediska genderové korektnosti hodnotit zejména znázorňování dívek s „tradičně" chlapeckými vlastnostmi a zájmy.

4.6 Genderové role očima vyučujících

Rozhovory s vyučujícími se týkaly zejména toho, jaká jsou jejich očekávání vázaná na role chlapců a dívek ve škole, ale i mimo ni. Na základě teorií socializace a způsobů osvojování genderových rolí je možné usuzovat, že tato očekávání mohou být obsažena, ať už záměrně či nevědomě, v přístupu vyučujících k žákům/yním, kteří podle nich mohou orientovat své chování a postupně je internalizovat.

4.6.1 Genderové role chlapců a dívek ve škole

Provedené sociologické a psychologické výzkumy odhalily, že mezi žáky a žákyněmi různého pohlaví jsou již od raného dětství pozorovatelné rozdíly v chování - chlapci vyvíjejí více aktivity a pohybu, zatímco dívky jsou klidnější, více se ovládají a řídí se instrukcemi vyučujících.

Ukázalo se také, že již od základní školy jednají učitelé s žáky mužského a ženského pohlaví odlišným způsobem. Liší se četnost i obsah komunikace vyučujících s dívkami a chlapci. Chválením, odměňováním či naopak sankcionováním vykonávaných činností jsou chlapci a dívky podněcováni k odlišným způsobům chování, myšlení a řešení úkolů. [Renzetti, Curran 2003, s. 132-133, Kindlon, Thompson 2002, s. 153-181]

Vyučující, dotazovaní v rámci našeho empirického šetření, v rozhovorech popisovali rozdílné charakteristiky genderových rolí žáků a žákyní na základě přímého dotazu na charakteristiky chlapců a dívek, které pozorují ve škole. Další rysy vnímaných odlišností vyučující zmiňovali v jiných souvislostech.

Na rozdíl od našeho empirického šetření dotazovaní vyučující ve výzkumu „Přechodů" téma rozdílů mezi chlapci a dívkami nejprve odmítali jako irelevantní a uváděli, že si nejsou vědomi žádných či alespoň ne podstatných rozdílů, případně že o rozdílech nikdy neuvažovali. Navzdory prvnímu odmítnutí však toto téma sami artikulovali a jevilo se jako velmi podstatné. [Smetáčková a kol. 2005]

4.6.1.1 Principy genderové diferenciace rolí

Rozdílná očekávání ve vztahu k genderové roli zahrnují charakteristiky týkající se **způsobů uvažování**, spojených se způsoby učení. Chlapcům je připisováno logické a samostatnější uvažování, s dívkami je spojováno paměťové a mechanické učení. Způsoby uvažování a učení jsou kvalitativně hodnoceny ve prospěch chlapců. Hodnocení učebního stylu dívek vyznívá negativně, mj. díky pejorativně zabarveným výrazů, které zejména vyučující ZŠ ve spojení s dívkami používá (např. „šprtky").

> Vyuč-G: Holky jsou silnější v mechanické paměti. Holky se naučí přesně tohleto, jakmile máš cvičenou práci, nějakej dril, ... A prostě ty kluci jsou nastavený jinak. Myslim, že spousta kluků v tom školství, jak je nastavené teď, prospívá hůř, má horší známky...
>
> Vyuč-ZŠ: Co se týká vědomostí, tak kluci jsou logičtější, podle mého... U těch děvčat je to o malinko horší...
> ... čili ty šprtky, o kterých jsme mluvily, že opravdu na té základce jsou ta děvčata převážně...

Rovněž analyzovaná učebnice znázorňuje dívky, které provozují mechanický, paměťový učební styl. Učení založené na logickém uvažování nepřipisuje explicitně chlapcům, zobrazuje ho však jako hodnotnější.

Také ve výzkumu „Přechodů" byl vyučujícími za jeden ze základních rozdílů mezi chlapci a dívkami považován učební styl, který je jim vlastní, a s ním spojené způsoby uvažování. Podobně jako vyučující v našem empirickém šetření uváděli, že dívky častěji než chlapci využívají mechanický, paměťový způsob učení, které považují za méně hodnotné. S chlapci bylo spojováno logické myšlení, jež bylo vyučujícími stavěno do protikladu vůči mechanickému, paměťovému učení a považováno za hodnotnější. [Smetáčková a kol. 2005, s. 32]

Podle dalších názorů mohou sami vyučující svým přístupem vést chlapce k analytickému způsobu uvažování, a to tak, že staví před chlapce náročnější akademické úkoly, vedou je k hlubšímu promýšlení problému, k dosažení optimálního řešení a samostatnému vyhledávání a napravování chyb, jichž se dopustili. Sami studenti pak postoje vyučujících internalizují. Tyto přístupy a předpoklady vytváří překážky, které dívkám staví společnost do cesty k realizaci studijních a profesních cílů, označované jako neviditelný či skleněný strop. [Renzetti 2003, s. 132-133, 145]

Další charakteristiky, na nichž se mohou zakládat odlišná očekávání vázaná na genderové role, se vztahovaly k **vlastnostem** chlapců a dívek, které jsou součástí procesu učení a k nimž vztahují způsoby **chování**. S dívkami vyučující spojují systematické myšlení a plnění úkolů, větší pečlivost, kázeň, poslušnost, snaživost, svědomitost, vstřícnost a citovost. Chlapci při hodinách více „zlobí", přesto je vyučujícími oceňován jejich individualismus, nesvázanost, komunikativnost, smysl pro humor. Zmiňován je také nezájem chlapců o učení, který je jakoby vyvažován připisovanými kvalitami zejména v souvislosti se způsobem uvažování. Hodnotící postoj je zřejmý u vyučující ZŠ, v jejímž pohledu na dívky zaznívají negativnější vlastnosti, než jaké vnímá u chlapců.

Vyuč-G: Holky spíš tíhnou, řekněme, k většímu systému, k výuce, která má pevně daná pravidla, pevně daný řád, přesně dané body...
Vyuč-ZŠ: ...děvčata jsou pečlivější, určitě ukázněnější, neplatí to stoprocentně, ale v globálu jistě. A jsou taková vstřícnější jako, citovější. A ty kluci jsou takoví spíš ještě děti, který prostě blbnou, baví se, nenosí pomůcky, píšou dost takovým rukopisem třeba, který se někomu nelíbí.
...mně osobně jsou sympatičtější kluci, já je mam radši, jsou podle mě pružnější, logičtější, je s nima sranda. Holky jsou takové urážlivější, plačtivější, takový prostě citově labilnější...

Vyučující ve výzkumu „Přechodů" rovněž rozlišovali vlastnosti vztahující se k procesu učení, projevované chlapci a dívkami. Vyučující považovali dívky za více pilné, snaživé, pečlivé, pracovité, zodpovědné, systematické a ctižádostivé než chlapce. Dívky byly označovány jako více soustředěné na školu, zatímco chlapci mají větší škálu zájmů a nevěnují proto školní přípravě náležitou pozornost.

Vyučující upozorňují na výraznější chování chlapců ve třídách, které upoutává pozornost a díky němuž jsou snáze zapamatovatelní. Pozornost je věnována také úloze či funkci chlapců ve třídě. Ta je spojována s očekávaným vůdcovským chováním chlapců. Rozhodovací a řídící úlohu chlapci podle tohoto názoru nesou na základě svých biologických dispozic, zejména způsobu uvažování.

> Vyuč-G: Kluci výuku komentujou, glosujou... a když se pak mluví o nějakej třídě, tak se řekne, to je ta třída, jak tam chodil ten... Vždycky si učitelé, ale i mezi studentama to pozoruju, zapamatujou třídu podle kluků.

> Vyuč-G: Taková stará učitelská pravda je, že třída je taková, jací jsou tam kluci. ...ideální stav je, když kluci rozhodujou, co se v tej třídě bude dělat, protože mají tendenci jít, zase z toho mužskýho vidění, ten mužskej mozek pracuje tak, že jde k věci, jde prostě analyticky k té věci. ...čili ty kluci, pokud se tam chopí iniciativy, tak to jde k ňákýmu směru.

V analyzované učebnici je rovněž zobrazována vůdcovská tendence chlapců spolu s tendencí prosazovat se pomocí uplatňování svého vlivu či moci. Snaha stát se středem pozornosti je znázorněna na příkladu dívky, což vybočuje ze zevšeobecňujícího pohledu vyučujících.

Také další autoři/rky zabývající se rozdíly mezi chlapci a dívkami ve třídách upozorňují na vyšší frekvenci komunikace žáků mužského pohlaví s vyučujícími. Chlapci častěji než dívky během vyučování odpovídají na otázky vyučujícího, aniž jsou vyvoláni, čímž na sebe upoutávají pozornost. Vyučující přitom toto chování tolerují ve větší míře než u dívek. Chlapce při výuce častěji povzbuzují, vyzdvihují jejich studijní schopnosti a chovají se k nim přátelštěji než k dívkám. Vybízejí chlapce častěji než dívky k odpovědi, čímž aktivitu chlapců ještě podporují. [Renzetti 2003, s. 132-133] Chlapci ve třídách vyčnívají a obsazují „hlavní role ve školním představení", ať už kladné či záporné. Pokud mají pedagogové vyjmenovat výjimečné žáky a žákyně, ve výčtu těch „nejlepších" i „nejhorších" se objevují převážně chlapecká jména. (Sadker 2002, s. 182-199)

Jak už bylo řečeno, způsob uvažování chlapců, založený na logice, je vyučujícími považován za hodnotnější než paměťové, mechanické učení dívek. Srovnatelné výsledky dívek a chlapců v předmětech založených na logickém uvažování jsou

vysvětlovány větší přípravou dívek. Dívky tedy z pohledu vyučujících vyvažují nebo dohánějí to, co ztrácí na kvalitě uvažování, vlastnostmi jako je svědomitost, píle a pečlivost. Nižší hodnota učebního stylu dívek je vyjadřována zejména vyučující ZŠ.

> Vyuč-ZŠ: Pak samozřejmě jsou tam věci logické, ke kterým se pořád vracím, a tam ty holky jsou na tom hůř a třeba... oni než si v hlavě srovnají, jak to patří teda, ..., tak těm klukům se to spojí, řekla bych, daleko rychleji. Ale není to stoprocentní pravidlo, právě některá děvčata to ovládají taky mistrně, jo. Ale fakt je asi ten, že se musejí více připravovat, jo. V tom je zase ta svědomitost...

Někteří autoři/rky upozorňují na rozšířený předpoklad, že dívky mají obecně nižší intelektuální dispozice než chlapci. Na základě toho učitelé, ale také rodiče a sami studenti a studentky mají sklon připisovat studijní úspěchy chlapců jejich schopnostem a úspěchy dívek naopak jejich snaze a píli. [Renzetti 2003, s. 132-133, 145]

Popsané druhy učebního stylu a vlastnosti spojené s učením jsou dávány do souvislosti s požadavky školy, které se týkají předávaného učiva a podmínek výuky.

Z výroků vyučujících je zřejmé, že chlapci popisovanými způsoby chování narušují ideální stav výuky (např. jejich chování je označováno jako „zlobení"). Přesto nejsou způsoby chování chlapců vyučujícími v rozhovorech hodnoceny významně negativním způsobem.

Požadavky současného školství a vyučujících týkající se předávaného učiva se podle názoru dotazovaných vyučujících orientují spíše na učební styl považovaný za vlastní dívkám, neboť kladou důraz na zapamatované vědomosti žáků/žákyň. Tento učební styl je podle nich zohledňován v klasifikaci žáků a žákyň na základních a středních školách. Podobným způsobem jsou podle nich dívky zvýhodňovány v přijímacím řízení na gymnázia. Důraz, kladený systémem školství skrze hodnocení pedagogů na vědomosti žáků a žákyň, je vyučujícími vnímán spíše negativně.

> Vyuč-G: ...a u kluků je spíš ta věc, že jsou teda z pohledu učitele, jak to říct, zlobivější, ale vo to víc komunikativnější, ale míň si píšou, víc vyžadujou třeba debatovat, je s nima v tomhletom jakoby horší práce, ale jsou mezi nimi větší individuality.
> Vyuč-ZŠ: Někteří učitelé jsou opravdu osobnosti, kteří se snaží najít u toho žáka fakticky to pozitivní především. A většina jich je taková, která dá na vědomosti. Prostě umíš, máš jedničku, neumíš, máš pětku.

Vyjádření vyučujících korespondují se zjištěním, že na základním i středním vzdělávacím stupni dosahují dívky v průměru lepších známek než chlapci (viz Příloha č. 2). V didaktických testech, měřících na školách úroveň žákovských znalostí a dovedností nezávislými nástroji (např. Scio, Kalibro, CERMAT), přitom chlapci obvykle dosahují stejných nebo lepších výsledků než dívky. Tato skutečnost je vyučujícími většinou interpretována větší pílí děvčat, podobně jako v našich

rozhovorech. Vyšší schopnosti logického uvažování a myšlení v souvislostech jsou připisovány spíše chlapcům. Jedno z navrhovaných vysvětlení této skutečnosti je, že školní klasifikace odráží vedle úrovně znalostí, dovedností a uvažování žáků a žákyň také jejich další charakteristiky, jako jsou píle a poslušnost. Školní klasifikace tak může být považována za příklad rozdílného a vnitřně ambivalentního přístupu k žákům a k žákyním. [Smetáčková 2005, s. 78]

Vyučující v rozhovorech věnují zvláštní pozornost postavení chlapců v podmínkách nastavených v českém školství. Způsoby chování a učení chlapců odpovídají podmínkám a požadavkům školy v menší míře než způsoby děvčat, které však vzhledem k této skutečnosti nejsou vyučujícími pozitivněji hodnoceny, nýbrž je spíše vyzdvihováno znevýhodnění chlapců na základě podmínek nastavených v prostředí školy.

> Vyuč-ZŠ: Můj muž je bývalý učitel a ten tvrdí neustále, že prostě na kluky se zapomíná na základní škole specielně. Že ta, se preferují právě ty pečlivé holčičky, ty, které tomu kantorovi vyhovujou.

Vyučující tak podporují názory, které se objevily v reakci na feministické hnutí, jež zaměřovalo svou pozornost na postavení žen a dívek ve školách, a podle nichž se chlapci ve škole potýkají s požadavky nepřiměřenými svému pohlaví.

Kurikulum základní školy zdůrazňuje zejména čtení, psaní a verbální schopnosti. Tyto kognitivní dovednosti se vyvíjejí pomaleji u chlapců než u dívek, což způsobuje, že ve školním prostředí jsou chlapci oproti dívkám z vývojového hlediska znevýhodněni. Opoždění v procesu učení na začátku vzdělávací dráhy může mít důsledky na průběh dalšího vzdělávání chlapců. Podmínky výuky navíc znemožňují nebo usměrňují fyzickou aktivitu a impulzivitu chlapců po většinu času stráveného ve škole. Jisté znevýhodnění chlapcům přináší také míra feminizace školního prostředí a převaha vyučujících ženského pohlaví zejména na základní škole. V očekáváních a požadavcích školy jsou zdůrazňovány spíše vlastnosti a schopnosti přisuzované děvčatům, které se díky tomu školnímu prostředí snáze přizpůsobují. To může podle těchto autorů vést k negativním důsledkům pro další vzdělávací dráhu chlapců, které spočívají zejména v degradaci jejich motivace k učení.

Podle názoru některých autorů/ek se dají rozlišit dva typy přístupu vyučujících k chlapcům, založené na stereotypních modelech. Podle nich jsou chlapci považováni buď za divoké, nekontrolovatelné a nenapravitelné, svým jednáním ohrožující své okolí, nebo za osobnosti s jedinečnými vlastnostmi, předurčené k moci, úspěchu a vůdcovské

roli. Pokud je na chlapce pohlíženo na základě první představy, je jejich chování provázeno nepochopením a následováno tvrdými tresty za účelem jejich nápravy. V druhém případě jsou chlapci posuzováni na základě odlišných morálních standardů a vyvazováni z odpovědnosti za své chování. [Kondlon, Thompson 2002, s. 153-181]

V našem empirickém šetření projevili vyučující tendenci hodnotit chlapce na základě odlišných standardů a tolerovat některé projevy jejich chování na základě genderově stereotypních předpokladů ohledně jejich vlastností a ctností. Postoje vyučujících zahrnují některé prvky druhého modelu stereotypního přístupu k chlapcům. Žádné známky prvního typu přístupu u vyučujících nebyly v rozhovorech zaznamenány.

4.6.1.2 Původ genderové diferenciace rolí

Chlapecké a dívčí role včetně očekávaných chování jsou podle vyučujících založené na **přirozených** charakteristikách chlapců a dívek, které jsou biologicky či geneticky předurčené. Artikulované odlišnosti ve způsobech chování připisovaných chlapcům/mužům a dívkám/ženám nesou rysy genderových stereotypů.

> Vyuč-G: To prostě nevymažeš, že kluk je divočejší, že prostě ty kluci jsou divočejší vod kočárku už, že ty holčičky jsou hodnější, hodnější jako v tom slova smyslu, jako že sedí na místě. Ale zas můžou bejt třeba jako víc intrikánky, zákeřnější, jo? Takový to po ženskym způsobu, že někde o tom povídají si za rohem, kdežto ten chlap příde a tak to řeší, že se třeba poperou, to tak je prostě, ty kluci se perou, jsou divoký, lítají, samozřejmě, a to se musí, já si myslim, že je to dobře, že se potřebujou vybít v těch školách...

Také většina vyučujících ve výzkumu „Přechodů" spatřuje původ rozdílů mezi dívkami a chlapci v biologickém předurčení. I zde jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci považovány za přirozené, normální či dané geneticky. [Smetáčková a kol. 2005, s. 34]

Rozdílný přístup žáků a žákyň k učení a jejich celkový přístup ke škole je vyučujícími vysvětlován nestejnou rychlostí mentálního **vývoje** chlapců a děvčat. Horší školní prospěch chlapců je objasňován či ospravedlňován jejich nižší zralostí, která se projevuje zejména v nízké motivaci vůči školním výkonům. Jelikož je školní úspěšnost dávána do vztahu se stupněm zralosti, lepší výsledky dívek bývají podle vyučujících pouze dočasné, způsobené jejich předčasnou vyspělostí v porovnání s chlapci. S dospíváním chlapců se výhoda dívek ztrácí.

> Vyuč-ZŠ: Ty rozdíly jsou jednak dané osobnostním vývojem chlapců a dívek, jejich zralostí, v tomhle věku je hrozně znát, že chlapci vyspívají pomaleji a dívky jsou vyzrálejší. Což se samozřejmě projevuje v jejich chování ve třídě. ... myslim si, že do budoucna potom v tom životě se, řekněme kolem té dvacítky věku těch dětí, ty rozdíly úplně smažou a srovnají.

K podobným závěrům došel i výzkum „Přechodů". I zde byla dotazovanými vyučujícími porovnávána zralost a vyspělost dívek a chlapců. Dívky ve školním věku byly vnímány jako zralejší a vyspělejší než chlapci, což jim podle vyučujících přináší ve školním prostředí výhody, které s věkem mizí. [Smetáčková a kol. 2005, s. 27, 33-34]

Také podle dalších autorů/ek bývají genderové rozdílnosti ve školním chování chlapců a dívek vysvětlovány vývojovým procesem chlapců a dívek. Chlapci vyzrávají oproti dívkám pomaleji, jsou aktivnější a impulzivnější a dokáží své chování v menší míře kontrolovat. Vývojové tempo se ukazuje jako vesměs biologicky dané, během vývojového procesu dítěte se však navzájem kombinují biologické a socio-kulturní vlivy. Některé genderové rozdíly se projevují u chlapců a dívek již od nejranějšího dětství, např. jejich jazykové schopnosti. Jiné se však začínají objevovat až v předškolním a školním věku, např. stupeň aktivity. Významné propojení vlivů biologie a zkušeností jedince je zdůrazňováno vědeckými směry, které prosazují střední cestu mezi působením přírody a kultury. [Kondlon, Thompson 2002, s. 153-181]

Sociální vlivy na role chlapců a dívek byly zmiňovány také našimi vyučujícími. Význam je připisován především výchově v rodině. I když je explicitně vyjádřen větší význam výchovy oproti genetickému působení, v dalších souvislostech je vliv výchovy implicitně popřen a posílen předpoklad genetické danosti.

> Vyuč-ZŠ: Já bych řekla, že něco malinko bude geneticky dané, něco samozřejmě, a hodně, je ovlivněno výchovou, ale fakt je ten, i když si myslíte, že prostě v té rodině určitým způsobem to dítě vyrůstá, ..., tak ten rozdíl tam je, a myslim si, že u mě konkrétně je geneticky daný u těch dětí, že každé je jiné... v globálu ta výchova šla stejným směrem a máme dvě rozdílné děti, a teď myslim povahově, zaměřením, povoláním, vůbec prostě, uvažováním a tak dále. Takže já si myslim, že ta genetika tam ovlivňuje, ale to gró je ve výchově.

Vyučující připouštějí také vliv pedagoga na formování rozdílností mezi chlapci a děvčaty. Ten je podle nich dán zejména odlišným přístupem vyučující/ho k žákům a žákyním na základě jejich pohlaví. Vyučující artikulují odlišný pohled pedagogů na chlapce a děvčata, který zahrnuje kvalitativní hodnocení dívek, založené na genderově stereotypním uvažování, a odráží se v jejich odlišném přístupu k dívkám a chlapcům.

> Vyuč-ZŠ: A tady si myslim, že se i učitel podílí opravdu nezastupitelnou formou na té výchově.
> ...i z pohledu kantora se na ty děvčata díváme malinko shovívavěji, i když bychom nechtěli, ale myslim si, že každý z učitelů, z mých kolegů, tak malinko k nim přistupuje tímto způsobem, a to proto, že děvčata jsou pečlivější, určitě ukázněnější...
> Vyuč-G: ...tam si myslim hraje roli pohlaví, že ženský učitelky samozřejmě nesou líbějš, pokud tam mají víc kluků, to myslim, že je křížem, a každej učitel je rád, když tam jsou holky, když ho prostě poslouchají.

Z výsledků výzkumu „Přechodů" je rovněž patrné, že vyučující vnímají dívky a chlapce jako rozdílné skupiny a rozdíly mezi dívkami a chlapci kvalitativně hodnotí. [Smetáčková a kol. 2005, s. 33]

Vyučující v rozhovorech posuzovali také autoritativní působení vyučující/ho v souvislosti s biologickým pohlavím. Jejich výroky obsahují předpoklad, že schopnost mužů působit autoritativně a zaujmout je jim přirozeně dána, kdežto ženy musí vyvinout zvláštní úsilí, aby se dostaly na úroveň, na niž jsou muži umístěni automaticky.

> Vyuč-G: ...máš výhodu v tom, že přijdeš a z toho titulu, že jsi chlap a že měříš pětaosmdesát, tak jako by už to tam trochu je, máš a priori předpoklad, kterej já nemam,, že jo. Čili ta ženská má v tomhle těžší roli, vona musí bejt velmi, velmi dobrej, výbornej odborník a výbornej pedagog v tom, jak předává to, co ví, to je ten rozdíl a tim může upoutat, jako samozřejmě ten chlap může prohospodařit, že má tenhleten předpoklad.

4.6.2 Vyučovací předměty

4.6.2.1 Principy genderové diferenciace vyučovacích předmětů

Vyučující rozlišují vyučovací předměty podle jejich oblíbenosti u chlapců a dívek na základě **tělesných odlišností** a **způsobů uvažování** chlapců a dívek, a dále jejich odlišného **zaměření**, které je považováno za přirozené.

Chlapcům vyučující připisují zálibu v předmětech technicky zaměřených a založených na fyzické aktivitě, zatímco dívky podle nich jeví větší zájem o předměty humanitně a jazykově zaměřené.

> Vyuč-ZŠ: ... řekla bych, že kluci maj rádi techničtější předměty, to znamená matematiku, fyziku, chemii, určitě i třeba pracovky, tělocvik, ten úplně preferují třeba kluci, jo, aby se vyřádili, a děvčata zase si myslim spíš jazyky, spíš samozřejmě češtinu, dějepis...

> Vyuč-G: Vesměs je většina, já si to troufnu velmi odvážně říct, že zhruba dvě třetiny holek vesměs přijímají pozitivně předměty humanitní, moje, a u kluků je to třeba půl na půl, řekněme.
> ... Holky obecně filozofie víc baví, studentky, a stejně tak je baví literatura, jakoby číst, jsou lepší čtenářky, víc se s nima můžu bavit o rozboru knížky...

V souvislosti s rozlišováním zaměření chlapců a dívek byl zmíněn jejich postoj k zaměření druhého pohlaví. Vyučující gymnázia mluví o nadřazeném postoji technicky orientovaných chlapců vůči předmětům humanitního zaměření, které jsou spojovány především se zájmem dívek.

> Vyuč-G: Tam dokonce u těch kluků, který směřujou programově, že půjdou na „favku" (fakulta aplikovaných věd, pozn. aut.), to dospívá do extrému, kterej nesu velmi nelibě, a to je až pohrdání humanitními vědami. Jo, že obzvlášť u těch kluků, který jsou výborný na počítače nebo jsou výborný v matice, tak tam dospívá u nich, jako humanitní vědy, to je póvl, to je k ničemu a podle toho se taky chovají. Takový pohrdání, což u těch holek takhle není. ...

4.6.2.2 Původ genderové diferenciace vyučovacích předmětů

Obliba předmětů žáky a žákyněmi je podle vyučujících založena na přirozených **dispozicích** chlapců a dívek, zejména na tělesných odlišnostech a způsobech uvažování.

Význam vyučující připisují také vlivům **sociálním**. Zájem o předměty se podle vyučujících formuje už v raném věku jedinců výchovou v rodině, kam umisťují počátek reprodukce mužských a ženských zájmů.

> Vyuč-ZŠ: Ale právě, že si myslím, že výchovou je dané, že kluci se vychovávají ve většině rodin trošičku jiným způsobem, ..., že ten tatínek, pokud v té rodině funguje, samozřejmě většinou má na starosti auto, ... A ten kluk jde s tátou do garáže a prostě tam dělají výměnu oleje a mejou auto a podobně, čili on, když potom se mi v té chemii objeví nějaký ten akumulátor nebo benzín a jeho emise a takovýhle věci, tak ten kluk o tom ví rozhodně víc už z praxe. Protože ten tatínek tu holku tam bere málokdy.

Je zmiňován také vliv vyučujícího na oblíbenost předmětu u žáků a žákyň.

> Vyuč-G: ...tam ho může zaujmout ten pedagog natolik silně, že prostě on chce dělat ten obor, působí jako vzor a já chci bejt tím, jo, nadchne se pro ten předmět...
> Vyuč-ZŠ: A tady si myslim, že i učitel se podílí opravdu nezastupitelnou formou na té výchově.

4.6.3 Dělba ekonomické práce podle pohlaví

4.6.3.1 Principy dělby ekonomické práce

Vyučující rozlišují povolání vhodná pro chlapce a dívky na základě oborového zaměření. Jiná hlediska rozlišení, např. hledisko postavení či funkce v povolání, se v rozhovorech neobjevují.

Principy dělby oborů podle vhodnosti pro chlapce/muže a dívky/ženy vyučující zakládají na podobných principech jako v případě vyučovacích předmětů, zejména na jejich přirozených **způsobech uvažování**, s nimiž spojují jejich **zaměření**. Na rozdíl od otázky oblíbenosti předmětů vyučující v dělbě oborů nezohledňují stránku fyzické stavby jedince.

Pozornost je věnována zejména způsobům uvažování chlapců a dívek, které vyučující stereotypně připisují jednomu a druhému pohlaví a považují je za přirozené. Dělba oborů tedy odpovídá způsobům uvažování, které vyučující pozorují u dívek a chlapců ve škole.

Ve spojitosti se způsoby uvažování vyučující uvádějí rozdílná zaměření chlapců a dívek. Chlapcům jsou přisuzovány obory technické a založené na logickém uvažování. Obory popisované jako vhodné pro dívky jsou spíše humanitně zaměřené nebo založené

na systematické činnosti s nižší mírou logického uvažování. Dívčí zaměření v sobě nese prvky sociálního a uměleckého cítění. Zmíněna byla vyšší míra specializace chlapců oproti dívkám.

> Vyuč-ZŠ: Co se týká volby povolání, tak u děvčat si myslim, že si volí zase takové povolání spíše toho charakteru, který jim odpovídá. To znamená takového toho humanitnějšího, povídavějšího, možná i psavějšího... Málokterá dívka jde třeba na průmyslovku nějakou specielní, tam se hlásí spíš kluci.

> Vyuč-G: ...samozřejmě, když budeš mít průmyslovku a prostě ty holky jsou tam v menšině prostě proto, že nejsou na tyhlety technický obory.
> Holky se naučí přesně tohleto, jakmile máš cvičenou práci, nějakej dril, nebo víc žen je překladatelek než překladatelů. Víc žen dělá mechanickou práci, to neříkam ňák, to prostě je fakt. A prostě ty kluci jsou nastavený jinak.

Výroky vyučujících korespondují s výsledky výzkumu „Přechodů", který odhalil větší zájem dospívajících chlapců o střední průmyslové školy a technické učební obory. Poukazují tak na směřování dospívajících chlapců do praktičtěji zaměřených škol. [Smetáčková a kol. 2005, s. 23, 27-28]

4.6.3.2 Původ dělby ekonomické práce

Dělba oborů mezi dívky/ženy a chlapce/muže je odvozována z přirozených **dispozic** chlapců a dívek, týkajících se zejména způsobů uvažování a zaměření, a je tedy považována za přirozenou.

Chlapci a dívky si podle názoru vyučujících vybírají povolání příslušející jejich biologickému pohlaví, tedy taková, která odpovídají jejich přirozenosti či podstatě, ačkoli byl zmíněn také vliv sociální.

> Vyuč-ZŠ: Co se týká volby povolání, tak u děvčat si myslim, že si volí zase takové povolání spíše toho charakteru, který jim odpovídá.

Podobně ve výzkumu „Přechodů" bylo zjištěno, že zastoupení chlapců a dívek na jednotlivých oborových zaměřeních je představiteli/kami škol vysvětlováno především rozdílnými dispozicemi a vlastnostmi chlapců a dívek, které je předurčují ke studiu určitého oboru, předurčeností některých oborů pro chlapce a jiných pro dívky a samozřejmostí volby oboru/školy, která probíhá na základě stereotypů a tedy pouze výběrem z určitých, obvykle genderově adekvátních škol. [Smetáčková a kol. 2005, s. 29-30]

Volba oboru pro budoucí vzdělávací a profesní dráhu je vyučujícími spojována s vývojovým procesem jedince. Schopnost stanovovat své vzdělávací a profesní plány je

vztahována ke stupni zralosti nebo mentální vyspělosti, která je podle vyučujících v dospívajícím věku vyšší u dívek.

> Vyuč-ZŠ: No, já si myslim, že studovat ze základní školy jde asi více děvčat, pokud jsem to sledovala tu statistiku tady u nás na škole, ale možná fakt je to daný tim, že ta vyspělost, teď myslim vyspělost co do zralosti, tady není stejná, a tím ten kluk se asi více rozhoduje pod vlivem rodičů než za své vlastní rozhodnutí, asi i málo vidí tu perspektivu do života, protože je ještě klukem. ... Kdežto ty, ta děvčata, právě proto, že jsou zralejší, tak jsou podle mě cílenější na té základní škole.

Porovnávání zralosti a vyspělosti dívek a chlapců bylo zahrnuto rovněž ve výrocích vyučujících v rámci výzkumu „Přechodů". Dívky, jež nastupují na střední školy jsou hodnoceny jako podstatně zralejší než chlapci téhož věku. [Smetáčková a kol. 2005, s. 27, 33-34]

Na jedné straně vyučující mluví o nejasnosti v profesních a vzdělávacích plánech u dospívajících jedinců, na straně druhé zaměření jedinců se podle nich začíná formovat již v raném věku.

> Vyuč-ZŠ: A máme vyhraněné osobnosti už v těch patnácti, ale těch je hodně málo, který už jde cíleně. ... Ale je jich hodně málo.
> Vyuč-G: Myslím si, že na gymplu, na střední škole v těch patnácti letech ten člověk taky váhá... nadchne se pro ten předmět i na gymplu, ale jak jsem mluvil třeba o těch klucích, kteří jsou jednostranně na ty počítače zaměřený, tak tam tohleto vznikalo už někde předtim... Prostě nenastavíš holku nebo žáka, kterej hodně čte, tak najednou začne milovat počítače, půjde to studovat. Já si myslim, že se to formuje mnohem hloubš, jako v ranějším věku.

Také ve výzkumu „Přechodů" měl pouze malý počet z oslovených žáků a žákyní dlouhodobější a stabilní představu o budoucí vzdělávací a pracovní dráze. Rozdíl mezi dívkami a chlapci byl zanedbatelný – jejich rozhodnost měla přibližně stejnou míru. [Smetáčková a kol. 2005]

Na volbu oboru podle vyučujících působí také vlivy **sociální**.

Za významný faktor oborového rozlišení na základě pohlaví vyučující považují podmínky, které jsou stanoveny jednotlivými školami, konkrétně přijímací řízení na jednotlivé školy.

Vyučující ZŠ i gymnázia se v rozhovorech vyjadřovali zejména o přijímacím řízení na gymnázia, které vztahovali k projevovanému genderově stereotypnímu předpokladu o způsobu uvažování chlapců a dívek. Vědomostní charakter přijímacího řízení na gymnáziích podle jejich názoru zvýhodňuje dívky, a to právě na základě jejich paměťového a mechanického způsobu učení.

> Vyuč-G: ..., a to odpovídá i tomu gymnáziu, kdy se tam dostávají spíš holky, protože se připravují přesně ten rozbor nebo tenhleten příklad vypočítat. Ty holky mají příklad, rozbor, příklad, naučí se, dostanou se. Což si myslim, že je jedna z velkých příčin, proč je tady pět set holek a dvě stě kluků.

Vyuč-ZŠ: Na těch gymnáziích, ..., tam bych řekla, že je méně kluků než děvčat. Protože těch pečlivých holek se tam určitě dostane víc, protože přijímací zkoušky až dosud jsou tak nastavené. ... jsou nastavené tak, že jsou pro ty šprty. ... Určitě víc zaměřený na vědomosti než na logický uvažování. ... čili ty šprtky, o kterých jsme mluvily, že opravdu na té základce jsou ta děvčata převážně, kluků je daleko míň, tak ty se tam maj předpoklad dostat.

Rovněž výsledky výzkumu „Přechodů" hovoří o vlivu přijímacích zkoušek na zastoupení chlapců a dívek na školách a následně v jednotlivých povoláních a oborech. Vyšší úspěšnost chlapců nebo dívek při přijímacím řízení byla dávána do souvislosti s jeho strukturou a obsahem. V pozadí tohoto vyslovovaného vztahu stál stejně jako v našem empirickém šetření předpoklad, že dívky mají jiné schopnosti, znalosti a dovednosti než chlapci, spojené zejména s paměťovým učením u dívek a logickým myšlením u chlapců. [Smetáčková a kol. 2005, s. 23]

Vyučující poukazují také na vliv rodičů při volbě oboru a povolání.

Vyuč-ZŠ: Takže tady vidím trošičku rozdíl v té volbě povolání (u chlapců a dívek, pozn. aut.), ale to může být ovlivněno rodiči, pochopitelně, protože dítě v patnácti letech asi těžko...

4.7 Genderové role očima žáků a žákyň

4.7.1 Genderové role chlapců a dívek ve škole

V popisovaných charakteristikách způsobů chování chlapců a dívek ve škole se promítají rysy chlapců a děvčat podobné těm, jaké se objevily v rozhovorech s vyučujícími.

Žáci/žákyně věnují oproti vyučujícím ve svém pohledu větší pozornost fyzicky aktivní stránce chování.

Chování chlapců a dívek ve školách je žáky/němi oproti vyučujícím ve větší míře hodnoceno ve vztahu ke stanoveným podmínkám školy, v nichž se odehrává.

4.7.1.1 Principy genderové diferenciace rolí

Žáci/kyně popisují způsoby **chování** chlapců a dívek, které se projevují jejich odlišným vystupováním a vyjadřováním při hodinách. Souvisí zejména s větší pohybovou i verbální aktivitou chlapců a klidnějším a tišším chováním dívek. Vzhledem k nastaveným podmínkám školního prostředí vnímají žáci/kyně chování chlapců v porovnání s dívkami jako rušivé, a to ve větší míře, než bylo odhaleno v pohledu vyučujících. Chování chlapců je často označováno jako „zlobení", neboť porušuje stanovené normy školy.

Kluci – divočejší, hlasitější. Holky – klidnější, tišší. (Ch, G)
Kluci víc vyrušují a zlobí, holky jsou klidnější. (D, ZŠ)

Rovněž analyzovaná učebnice znázorňuje dívky na rozdíl od chlapců s pasivními prvky chování.

U děvčat je zmiňována tendence ke vzájemné komunikaci při vyučování, která však žáky a žákyněmi není z hlediska podmínek výuky považována za rušivou v takové míře, jako chování chlapců.

Kluci jsou živí a akční a holky si furt něco špitaj a pochichtávaj se. (Ch, G)

Velmi často je zmiňována snaha chlapců být při hodinách „vidět", upoutat na sebe pozornost. Naproti tomu bývá zmiňována tichá spolupráce dívek s pedagogem/žkou.

Kluci se víc předvádějí. (Ch, ZŠ)
Kluci se většinou snaží být za každou cenu „vtipní" a obvykle se snaží být středem pozornosti. U dívek to tak obvykle není. Ale není to pravidlem. (D, ZŠ)

Tento pohled na chlapce koresponduje s tím, co vypovídají vyučující. Ti hodnotí chlapce jako výraznější, snáze zapamatovatelné či „větší individuality" než dívky.

Původ chlapecké touhy stát se ve škole středem pozornosti je některými autory/kami vysvětlován způsobem jejich výchovy v rodině během předškolního věku. Chlapci se zde často stávají terčem pozornosti, pýchy, hrdosti a radosti rodiny. Vstupem do školy však nastává v jejich postavení změna – nejsou vždy ve všem první, ale jsou tu jedni z mnoha, musí dodržovat pravidla a čekat, až na ně přijde řada. Zpočátku respektují školní pravidla, hlásí se zvednutím ruky apod., avšak když nejsou vyvoláni, začnou vykřikovat odpovědi, přerušovat učitele uprostřed věty, volat jeden na druhého apod. Tito studenti tak získávají větší pozornost vyučujících a stavějí se do role „uličníků", kterou zároveň používají k získání popularity. [Sadker 2002, s. 182-199]

V analyzované učebnici usilují o pozornost ostatních znázorňovaní chlapci i dívky, s rozdílem v tom, jakým způsobem se mezi ostatními uplatňují. Chlapci se na rozdíl od dívek snaží prosadit prostřednictvím uplatnění svého vlivu a moci.

Další uváděné charakteristiky genderových rolí žáků a žákyní jsou, podobně jako ve výpovědích vyučujících, založeny na odlišných **vlastnostech** vztahujících se k procesu učení.

Dívky podle dotazovaných žáků/yň projevují větší zájem o učení, jsou snaživější, pozornější a pilnější. Tyto charakteristiky korespondují s vlastnostmi vztahujícími se

k procesu učení, které popisovali vyučující. U dívek mezi ně řadili pečlivost, svědomitost, píli, snaživost.

Do protikladu k zodpovědnému přístupu dívek je žáky/němi kladen přístup chlapců, který s sebou nese nepozornost při vyučování a nezájem o učení.

Žáci/kyně na rozdíl od vyučujících nezmiňují vedle těchto vlastností takové charakteristiky chlapců, které by mohly být hodnoceny ve vztahu k učení či výuce kladně (zájem o diskuzi, individualismus, smysl pro humor apod.)

> Holky mají k práci pečlivější přístup. (Ch, G)
> Holky jsou tišší a snaživější, kluky v tomto věku ještě moc učení nezajímá. (D, ZŠ)

Na základní škole byly zmiňovány projevy nadřazenosti v chování chlapců vůči děvčatům, které mohou souviset s vůdcovskou rolí, již chlapcům přisuzovali vyučující.

> D-ZŠ: ... třeba kluci od nás ze třídy některý jo, že si myslí, že jakoby, že holka je nějaká méněcenná, bych řekla, tak si na ní dovolí víc. ...
>
> Ch-ZŠ: ...třeba když mají kluci takový dny, kdy si z nich (holek) dělaj srandu. To samý holky, no. Tak holky moc ne... Kluci, taková ta zlobivější polovina, tak votravujou.

Objevily se také názory, podle nichž se dívky a chlapci chovají ve škole podobně. Chování při hodinách podle nich nelze rozlišovat na základě pohlaví.

> To se různí člověk od člověka a závisí to na charakteru každého člověka. (D, G)

Na základě výpovědí žáků/ní můžeme usuzovat, že dochází k posunu ve způsobech chování chlapců a děvčat na gymnáziu oproti situaci na základní škole.

Způsoby chování chlapců a dívek ve škole jsou artikulovány jako rozdílné dotazovanými žáky/němi na základních školách častěji než na gymnáziu.

Studenti/ky gymnázia explicitně upozorňovali na snížení rozdílností v chování studentů a studentek gymnázia porovnáním se situací na základní škole. Jemnější vnímané rozdíly v chování chlapců a dívek na gymnáziu mohou souviset s typem školy, ale také s věkovým rozpětím studentů a studentek, kteří jednotlivé školy navštěvují. Je třeba si uvědomit také věkový rozdíl dotazovaných oproti době, kdy základní školu sami navštěvovali a již popisují, tzn. rozdíl ve věku chlapců a dívek, jejichž chování fakticky porovnávají.

Přestože je gymnázium popisováno jako prostředí s vyšší mírou individuálních odlišností, i zde studenti/ky zaznamenávají popisované rozdíly v chování podle pohlaví.

4.7.1.2 Původ genderové diferenciace rolí

Žáci/kyně popisují **sociální vlivy** na chování chlapců a dívek ve škole.

Jedná se zejména o vliv vyučující/ho. Z kontextu se dá usuzovat, že vlivem je myšleno autoritativní působení vyučujícího na žáky a žákyně.

> D-ZŠ: (O chování chlapců při hodinách) No, záleží, jakej je to učitel, jaký má na ně vliv. Pár učitelů na ně vůbec nemají vliv, dělají si co chtějí při hodinách. Třeba například při dějepise, tak tam si dovolí hodně, zlobí a tak.

Objevil se předpoklad vlivu pohlaví vyučující/ho na schopnost autoritativního působení a tedy na chování žáků a žákyň při hodinách a jejich přístup k učení. Podle tohoto předpokladu působí učitelé-muži autoritativněji a na základě toho k nim žáci-chlapci přistupují. Je možné vyvozovat, že vyučující ženského pohlaví jsou žáky stavěny na nižší úroveň než muži. Implicitně je obsažena obecná podřazenost či nižší úroveň žen. Na druhou stranu dotazovaná dívka tento předpoklad odmítá.

> Ch-G: ...když je potom učitel chlap, tak u kluků má větší autoritu. To určitě jako. Tu ženskou zase vidí jako ženskou, no... Jako když mam učitelku, tak jí beru jako učitelku, ale když mam prostě ňákýho chlapa, tak je to něco úplně jinýho, je to jinej pocit z toho.

Také podle názoru vyučujících mají muži vyšší schopnost autoritativního působení. Autoritu získávají přirozeně a samozřejmě na základě biologického pohlaví.

Vyšší autorita přisuzovaná mužům je rysem patriarchátu. Ve většině společností nejsou muži a ženy vnímáni pouze jako odlišní, ale jsou ve vztahu subordinance a dominance, kde mají muži více moci a autority než ženy. Tato struktura je nazývána patriarchát a zahrnuje hierarchii sociálních vztahů a institucí. [Maříková 1999, s. 61]

Na základě přímého dotazu je žáky a žákyněmi odmítán odlišný přístup vyučující/ho k žákům a žákyním na základě jejich pohlaví.

> Ch-ZŠ: Já myslim, že se chovaj ke všem stejně.

Tyto výroky nekorespondují se zjištěními výzkumu „Přechodů", podle nichž tři čtvrtiny žáků/yň základních škol uvedly, že v některých předmětech vnímají odlišný přístup vyučujících, a to zejména ve vztahu k chování studujících, nadržování určité skupině, známkování, podceňování dívek v technických předmětech a fyzických rozdílů mezi chlapci a dívkami. [Smetáčková a kol. 2005, s. 215-218]

Žáci/kyně pociťují také vliv vrstevníků na chování chlapců a dívek při vyučování a na jejich přístup k učení. Zejména způsoby chlapců jsou vysvětlovány zvýšenou

důležitostí názoru vrstevníků a pozice mezi nimi. Mohou souviset také se soutěživostí mezi vrstevníky, která je chlapcům v jiných souvislostech připisována.

D-G: A že vlastně i to učení, jak jsou schopný se učit, tak že u kluků to záleží taky na tom, jak chtěj držet partu s ostatníma.
Ch-ZŠ: No, já si myslim, že holky třeba míň zlobí v tej třídě, protože kluci se chtěj předvádět a tak.

Renzetti upozorňuje na rostoucí význam vrstevníků během dospívání jedince. Mladí muži a ženy cítí potřebu být svými vrstevníky oblíbeni a uznáváni. Pro dospívající chlapce je důležitým zdrojem prestiže, popularity a sebedůvěry uznání ze strany vrstevníků na základě jejich smyslu pro humor, schopnosti obstát ve fyzickém i verbálním souboji, ochotě podstupovat rizika a vzepřít se pravidlům společenského chování a výkonnosti ve sportu. Tento pohled vysvětluje rovněž některé charakteristiky chlapců, jež zmiňovali žáci/kyně i vyučující. Tímto způsobem si chlapci osvojují a upevňují řadu stereotypních maskulinních ctností a hodnot: agresivitu, vytrvalost, odolnost, soutěživost, sebedůvěru a týmového ducha. K primárním zdrojům dívčí prestiže patří zejména tělesná přitažlivost. [Renzetti, Curran 2003, 140-142]

Výsledky některých dalších výzkumů vysvětlují rozdíly ve způsobech chování u chlapců a děvčat formou sociální interakce a současně potvrzují vliv vrstevníků. Pokud jsou chlapci součástí skupiny, chovají se odlišně než v situaci, kdy jednají jednotlivě, neboť jejich chování je stimulováno reakcemi ostatních chlapců. [Kondlon, Thompson, s. 153-181]

Ve výrocích žáků/žákyní nebyl nalezen předpoklad přirozené danosti rozdílných způsobů chování u chlapců a dívek.

4.7.2 Vyučovací předměty a mimoškolní zájmy

4.7.2.1 Principy genderové diferenciace vyučovacích předmětů

Dotazovaní žáci/kyně v našem empirickém šetření rozlišují oblibu vyučovacích předmětů podle pohlaví na základě odlišných dispozic chlapců a dívek, k nimž řadí zejména **tělesnou konstituci** a **způsoby myšlení**. **Zaměření** je rovněž považováno za přirozeně založené. Při rozlišování předmětů podle jejich obliby u dívek a chlapců tedy žáci/kyně používají stejné dělící principy jako jejich vyučující.

Chlapci podle žáků a žákyň mají v oblibě spíše předměty matematické, technické a sportovně zaměřené, zatímco dívky předměty zaměřené humanitně, sociálně, jazykově

či esteticky.[30] Chlapcům je přisuzován zájem o předměty založené na logickém uvažování, dívkám zase o předměty založené na citu.

> Většinou dívky – více humanitní – jazyky, výchovy, občanka,... Chlapci – více logické, matematika, fyzika, chemie, sport. (D, G)

Dělení, které představují ve svém pohledu žáci/kyně se podobá tomu, které popisovali vyučující, avšak s tím rozdílem, že žáci/kyně nezmiňují sklon dívek k mechanickému, paměťovému učení, který se v pohledu vyučujících jevil jako významný. Žáci/kyně kladou oproti vyučujícím větší důraz na estetické cítění děvčat, projevující se zejména v oblibě výtvarné výchovy.

Rovněž v analyzované učebnici jsou chlapcům připisovány lepší schopnosti v matematických a technických předmětech. Zobrazované dívky zase primárně volí mechanický, paměťový způsob učení.

Žáci/kyně základních a středních škol ve výzkumu „Přechodů" byli dotazováni na předměty jimi osobně oblíbené. Bylo odhaleno, že některé předměty jsou skutečně výrazně oblíbenější u dívek než u chlapců a naopak. Mezi chlapci je oblíbenější tělesná výchova, fyzika a zeměpis. Oblíbenost matematiky nebo chemie, které byly našimi žáky/němi a vyučujícími považovány za „chlapecké" předměty, je u obou pohlaví srovnatelná. Dívky dotazované v rámci „Přechodů" mají oproti chlapcům více v oblibě cizí jazyky, biologii a český jazyk. Humanitní předměty, jejichž oblíbenost byla v našem empirickém šetření připisována dívkám, nejsou samotnými dívkami považovány za oblíbené ve větší míře než je tomu u chlapců. Např. dějepis je oblíbeným předmětem pro větší část chlapců než dívek a podobně je tomu u občanské výchovy. (viz Příloha č. 3)

Na základě porovnání výsledků našeho empirického šetření se závěry výzkumu „Přechodů" můžeme vidět, že předměty popisované jako oblíbené chlapci či děvčaty, nekorespondují vždy se skutečnou oblibou těchto předmětů u chlapců a dívek. Tento jev je možné interpretovat tak, že rozlišování oblíbenosti předmětů podle pohlaví probíhá na základě jistých zevšeobecnění nebo genderových stereotypů týkajících se mužských a ženských vlastností a schopností.

Žáci a žákyně si ve škole u dívek všímají všestrannosti, a to v tom smyslu, že dívky nejsou na rozdíl od chlapců vůči některému z předmětů negativně vymezeny. Ilustrována byla tendence chlapců k negativní vyhraněnosti nebo nezájmu o některé

[30] Přírodovědný zájem (zájem o biologii) byl dívkám přisouzen dvěma dotazovanými studentkami, z nichž jedna se hodlá v budoucnu věnovat studiu medicíny a druhá povolání s přírodovědným zaměřením, což mohlo způsobit určité zkreslení.

předměty, provázená absencí snahy, v porovnání s děvčaty, která se takto nevymezují, nýbrž se ve všech předmětech snaží o „dobré známky". Snaha předměty úspěšně „procházet" je vyjádřena kontrastem s chlapeckým zaměřením na vybrané předměty. Tento pohled je možné vztáhnout k vyšší specializovanosti chlapců, o které se zmiňovali vyučující v souvislosti s oborovým zaměřením.

> Ch-ZŠ: Holky jsou, mají takovej trošku jinej pohled na, já nevim, ňákej předmět... No třeba na matiku. Kluci úplně, né, nechci matiku, jenom některý, no a holky, jako, těm to nevadí ta matika. ... holky maj prostě, těm je jedno, co je. Takže ty maj ze všeho tak jako dobrý známky, kluci, kluky co nebaví, tak to maj docela špatný známky.

Nevyhraněnost dívek, kterou vnímají žáci/kyně, může souviset s tím, co popisovali vyučující ve výzkumu „Přechodů". Ti si všímají přizpůsobivosti dívek při výběru oborového zaměření, ale rovněž vůči vyučujícím a žákovskému kolektivu. [Smetáčková a kol. 2005, s. 32]

Popisovaná nevyhraněnost děvčat může mít rovněž souvislost s trendem, který odhalily sociologické výzkumy provedené v USA. Podle nich se dívkám v současné době dostává širšího vzdělání než chlapcům. Děje se tak díky jejich postupnému zapojování do tradičně chlapeckých předmětů. Americké statistiky ohledně účasti chlapců a dívek na volitelných předmětech a jejich výsledků v jednotlivých předmětech v posledních letech ukazují, že rozdíly v účasti chlapců a dívek na matematice a exaktních vědeckých oborech se stírají. Poměr chlapců a dívek na předmětech humanitních a uměleckých zůstává nevyvážený ve prospěch dívek.

Rozdíly mezi chlapci a děvčaty byly zjišťovány rovněž porovnáním jejich výsledků v jednotlivých předmětech. Mezinárodní srovnání v roce 1996 odhalilo, že genderové rozdíly jsou patrnější v jazykových předmětech než v matematice, což koresponduje s popsaným trendem. Autoři/rky upozorňují na to, že rozšířený předpoklad týkající se lepších jazykových schopností dívek/žen formuje školní výuku psaní, čtení a dalším verbálním dovednostem. Na základě uvedeného předpokladu způsob výuky podle autorů/ek odpovídá spíše dívčím zájmům a podněcuje tak dívky k většímu zapálení do čtení a psaní. [American Association, 2002, s. 277 – 295]

4.7.2.2 Principy genderové diferenciace mimoškolních zájmů

V rozdělení mimoškolních zájmů podle pohlaví se podobně jako v otázce vyučovacích předmětů odráží rozdílné dispozice mužů a žen, z nichž nejvíce zřetelná je **tělesná stavba** jedince. V rozlišování zájmů se také významně odráží **způsoby myšlení**

a **cítění**. Principy rozlišování chlapeckých a dívčích zájmů jsou tedy podobné těm, které byly zjištěny v otázce vyučovacích předmětů, a rovněž jejich charakter je podobný. Chlapci se podle žáků/yň věnují zejména zájmovým činnostem technického rázu a založeným na fyzické aktivitě, tzn. sportu, počítačům a autům, dívky se zabývají hlavně péčí o sebe, která se projevuje v jejich zájmu o módu a kosmetiku a může souviset s estetickým cítěním, které je s dívkami spojováno.

Kluky zajímá fotbal, auta..., a holky vizáž, móda... (D, ZŠ)

Ch-ZŠ: No, tak holky se staraj vo oblečení, kluci se starají vo ten sport a tak. Když dam třeba na takovym příkladu, třeba časopisy, holky si nosí takový ty holčičí časopisy, kosmetiku tam maj, maj tam jako diety různě, kdežto kluci, ty maj sportovní nebo různý časopisy, tam maj třeba auta, maj tam svý hrdiny fotbalový třeba a tam je znatelnej ten rozdíl.

Zájem dívek o módu a péči o své tělo může být vysvětlen významem vrstevníků, o němž jsme hovořili v souvislosti se způsoby chování chlapců a dívek. Zdrojem prestiže mezi vrstevníky je pro dospívající dívky tělesná přitažlivost, což může formovat jejich zvýšený zájem v oblasti péče o sebe sama. [Renzetti 2003, s. 140-142]

Fyzická aktivita je podle výpovědí žáků a žákyň zásadním rozlišovacím zájmem chlapců a děvčat. Sport je považován za chlapeckou aktivitu, a to i v případech, kdy jsou zájmy vnímány jako individuální, nezávislé na pohlaví.

Muži určitě fotbal, jinak je to čistě podle povahy osoby. (D, G)

Zájmy byly rozlišovány podle pohlaví rovněž na základě rozdílných **osobnostních charakteristik**, které jsou chlapcům a dívkám stereotypně připisovány.

Chlapcům je přisuzována vyšší míra soutěživosti a bojovnosti než dívkám.
Pokud jsou mezi zájmy chlapců a děvčat zařazeny v obou případech sporty, jedná se o soutěživé a bojovnější druhy sportů u chlapců a o esteticky zaměřené sportovní aktivity u dívek.

Kluci hrají fotbal, hokej,... A holky dělají gymnastiku. (D, ZŠ)

Analyzovaná učebnice neprezentuje rozlišení zájmů chlapců a dívek popsanými způsoby. Dívky se tu věnují fyzické aktivitě včetně dobrodružných činností a jejich chování nese rysy soutěživosti a agresivity. Nejsou spojovány se zájmy, které jim byly připisovány žáky/němi v našem empirickém šetření (např. móda, kosmetika).

Rozlišení chlapeckých a dívčích zájmů žáci/kyně znázorňovali pomocí hraček, s nimiž si děti v závislosti na pohlaví hrají a v nichž se odráží rysy, které se promítají i

v dalších popisovaných aspektech genderové role chlapců/mužů a dívek/žen. Jedná se zejména o technické zaměření chlapců a pečovatelské zaměření dívek.

F: panenky, zvířátka. M: autíčka, motory. (Ch, G)

Poměrně významná část žáků/yní nevztahuje oblíbenost vyučovacích předmětů k pohlaví žáka/yně. Rovněž zájmy nejsou významnou částí žáků/yní považovány za závislé na pohlaví, nýbrž spíše na osobnosti jedince.

Každý žák bez ohledu na to, jestli je chlapec nebo děvče, se zajímá o předmět, který ho baví.(Ch, ZŠ)
To se podle pohlaví nedá rozdělit. (D, G)

4.7.2.3 Původ genderové diferenciace vyučovacích předmětů a mimoškolních zájmů

Rozdílná míra obliby některých předmětů u chlapců a dívek a také rozlišování chlapeckých a dívčích zájmů jsou považovány za **přirozeně** založené, přitom je však naznačeno i působení **sociálních vlivů**. Zmíněno bylo působení kulturních tradic.

D-ZŠ: Spíš bych řekla, že už je to takový daný, že kluci mají ty technický předměty...
Vybírají si jiné koníčky a sporty, podle tradic a podle fyzických dispozic. (Ch, G)

Dalším sociálním vlivem, na který žáci/kyně, podobně jako vyučující, v souvislosti s oblibou předmětů poukazují, je vliv vyučujícího. Zatímco vyučující upozorňovali na všeobecné působení učitele na oblíbenost předmětu, ve výrocích žáků/žákyň se objevil názor, že vyučující může působit na oblíbenost předmětu u žáků/yň jednoho či druhého pohlaví.

Kluky víc baví tělocvik a PC, ale je to spíš typem učitele a náladou. (D, ZŠ)
Někdy bývá některé pohlaví u učitelů znevýhodňováno tím, že k předmětu nemá směr. (D, ZŠ)

Také výzkum „Přechodů" na základě výpovědí studujících označil vyučující za jeden ze zásadních faktorů oblíbenosti či neoblíbenosti předmětu. (Přechody, 66)

Oblíbenost předmětu je spojována také s tím, jak se v jedinec orientuje v učivu daného předmětu.

Ch-G: To je vo tom učení, no. Když se to člověk naučí, tak ho to třeba i baví. Jak mu to jde, tak ho to baví. Když je na to člověk relativně chytrej, tak to jde, no.

Důležitost pochopení učiva pro stupeň oblíbenosti předmětu studujícími, vyzdvihuje i výzkum „Přechodů". Potřeba učivu porozumět se nejsilněji vyjevila v souvislosti s hodnocením matematiky ze strany dívek, ale také v dalších předmětech a u ostatních studujících. Zdá se, že zaujetí pro výuku získávají tehdy, když si osvojí určitý nástroj a

jeho používání. Tato dovednost jim poskytuje pocit kompetence v předmětu, který je těší. Představa, že studující mají zájem o určitou oblast či konkrétní předmět a v ní se snaží prohlubovat své znalosti, podle Smetáčkové a kol. platí pouze u nadprůměrně nadaných studujících, jinak je iluzorní. [Smetáčková a kol. 2005, s. 66]

Tomu odpovídá také porovnání předmětů, jejichž obliba je žáky/žákyněmi v našem empirickém šetření připisována dívkám nebo chlapcům, s předměty, v nichž chlapci a dívky ve výzkumu „Přechodů" pozitivně hodnotili své výkony. Dívky lépe hodnotí své výkony v občanské výchově, českém jazyce a biologii. Chlapci se naopak vidí jako úspěšnější ve fyzice. To koresponduje s humanitním a jazykovým zaměřením dívek a technickým zaměřením chlapců, které popisují žáci/kyně v našem empirickém šetření. [Smetáčková a kol. 2005, s. 204-205]

Na rozdíl od vyučujících žáci/žákyně nezmiňují vlivy výchovy na oblibu vyučovacích předmětů.

4.7.3 Dělba ekonomické práce

Žáci/žákyně stejně jako vyučující rozlišují ekonomickou práci podle pohlaví na základě oborového zaměření, na rozdíl od vyučujících přidávají hledisko postavení či funkce v zaměstnání.

Principy dělby ekonomické práce podle pohlaví korespondují s některými principy rozlišování chlapeckých a dívčích zájmů a jejich oblíbených školních předmětů.

4.7.3.1 Principy genderové diferenciace oborů

Principy dělby práce popisované v žákovských představách o mužských a ženských oborech a povoláních se zakládají na předpokladu odlišných biologických dispozic mužů a žen, zejména na **úloze v procesu reprodukce** a **tělesné stavbě** jedinců, na rozdíl od vyučujících, kteří za nejvýznamnější princip dělby ekonomické práce podle pohlaví považují způsoby uvažování chlapců a dívek. Ve výpovědích žáků/yň se rovněž objevuje princip způsobů uvažování a s nimi spojeného zaměření, je na ně však kladen menší důraz než ve vyjádřeních vyučujících.

Základním rozlišovacím faktorem je **reprodukční schopnost** žen. Povolání, jež jsou žáky/němi považovaná za typicky ženská, obsahují předpoklad mateřského a sociálního cítění žen. Ženám jsou přisuzována povolání spojená zejména s výchovou či péčí o druhé nebo založená na komunikaci s druhými. Mezi uváděnými příklady se nejčastěji objevuje pečovatelka, vychovatelka, učitelka, pracovnice s dětmi, chůva, zdravotní

sestra, sociální pracovnice. Na péči o druhé jsou založena také povolání ve službách, která byla v odpovědích rovněž hojně uváděna, např. prodavačka, kosmetička, kadeřnice.

> Pro muže – manuální těžké práce, práce s prostorovou představivostí a matematikou. Nebo i většina sportů. Pro ženy – učit, vychovávat, pečovat, to jsou typické vlastnosti žen a především v tomto oboru vynikají. (D, ZŠ)

Na základě **tělesné stavby** a od ní odvozené fyzické zdatnosti jedince, připisované mužům, dělí žáci a žákyně povolání na mužské a ženské rovněž podle jejich fyzické náročnosti. Mužům jsou přisuzována fyzicky náročnější povolání, založená na manuální práci, jako např. horník, dělník, zedník, dlaždič, dřevorubec, kominík, popelář, rolník, kopáč, svářeč, stavbyvedoucí (stavař), instalatér, pokrývač.

> Ženský většinou dělají práce, při kterých se moc nenamáhá a nezraníte se. Mužský zase naopak. (Ch, ZŠ)

V rozlišení povolání a oborů podle pohlaví se promítá také předpoklad rozdílného **způsobu uvažování** mužů a žen, ne však tak silně, jako tomu je u vyučujících. Mužům je žáky/němi připisován logický, analytický způsob uvažování a se ženami je spojováno spíše citově založené nebo humanitně zaměřené myšlení. Podobně jako u vyučujících, také u žáků/žákyní se vyskytl předpoklad sklonu žen k mechanické činnosti, která není založena na logickém myšlení. V představách žáků/yň se však objevuje pouze výjimečně, na rozdíl od vyučujících, kteří na něm staví principy genderové diferenciace v několika zkoumaných oblastech genderové role.

> Pro muže – technické, vědecké, logické. Pro ženy – estetické, umělecky zaměřené, humanitní. (D, G)
> Muž: myslitel. Žena: vykonávač. (Ch, ZŠ)

S rozdílnými způsoby uvažování souvisí **zaměření** mužů a žen, které je rovněž považováno za přirozeně dané. Obory žáky/němi považované za typicky mužské jsou technicky zaměřené, např. práce s počítačem, obor IT, mechanik, montér, opravář apod. Mužské obory jsou někdy přímo označovány jako technické či matematicko-fyzikální. V uváděných ženských oborech je zřejmý předpoklad jejich sociálního a estetického zaměření. Ženské obory jsou někdy označovány jako humanitně, sociálně či umělecky zaměřené. Stejný princip rozlišování zaměření chlapců/mužů a dívek/žen byl vysledován u vyučujících.

> Pro muže – matematicko-fyzikální – přírodovědné, pro ženy – spíše humanitní. (D, G)

Za další významný dělící princip je možné považovat **charakter pracovní činnosti**, který souvisí s **vlastnostmi** mužů a žen, jež se vztahují k oborovému zaměření či výkonu povolání a jsou genderově stereotypním způsobem rozlišovány podle pohlaví.

Jedná se zejména o charakter výkonu práce. „Mužská" povolání nesou větší míru nebezpečnosti oproti povoláním „ženským", např. hasič, voják, policista. Se ženami jsou spojována povolání, která se určitým způsobem týkají domácích nebo ručních prací, jako např. uklízečka, kuchařka, švadlena, nebo asistenční povolání vykonávaná v kanceláři, např. sekretářka, úřednice.

Povolání jsou rozdělována také podle místa výkonu práce a míry aktivity, jakou vyžadují. S muži jsou nepřímo spojována povolání, vyžadující více aktivity a pohybu při výkonu práce, která se odehrává především venku nebo mimo stálé pracoviště. Mezi ženskými povoláními se častěji objevují povolání méně náročná na aktivní pohyb a vykonávaná převážně uvnitř, na stálém pracovišti.

Muž automechanik, zedník, popelář, tramvaják. Žena sedí v kanceláři a kouká. (Ch, ZŠ)

4.7.3.2 Principy genderové diferenciace funkcí/postavení

Žáci/kyně nerozlišují mužská a ženská povolání pouze na základě oborů, nýbrž také postavení nebo funkce v zaměstnání. V tom se jejich pohled liší od pohledu vyučujících, kteří v rozhovorech nevyslovovali předpoklad dělby práce podle pohlaví z hlediska funkce či postavení v povolání.

Principem dělení na mužská a ženská povolání z tohoto hlediska je zejména **míra řízení a odpovědnosti**, jež daná funkce obnáší.

Povolání typická pro muže, jejichž příklady žáci a žákyně uváděli, zahrnují oproti uváděným ženským povoláním vyšší míru zodpovědnosti a účasti na řízení. Mezi mužskými povoláními je často uváděn pilot a řidič, objevují se také příklady muže jako manažera, ředitele, podnikatele či politika.

Muž – funkce podnikatelská, dělá v důležitých funkcích, více schopný – manažer, ředitel. (Ch, ZŠ)
Muž – politik, většinou vysoké manažerské funkce.(D, G)
Muži zastávají „důležitější" funkce. (D, ZŠ)

Genderová diferenciace povolání obsahuje rovněž prvek **důležitosti** povolání pro společnost či pro profesní růst jedince. Porovnáním povolání, považovaných za typická pro muže a typická pro ženy, jako by byla nepřímo vyjádřena větší důležitost či významnost mužských povolání, oborů či činností.

M: Práce na něčem, co má přetrvat. Ž: práce s lidmi. (Ch, ZŠ)
M: myslitel. Ž: vykonávač. (Ch, G)

Povolání přiřazovaná mužům a ženám žáky/němi v našem empirickém šetření z hlediska oborového i funkčního rozlišení odpovídají charakteru rozlišení povolání podle jeho vhodnosti pro muže a ženy u žáků/yň dotazovaných ve výzkumu „Přechodů". [Smetáčková a kol. 2005, s. 213-214]

Podle Ann Oakley existuje dělení profesí podle pohlaví ve všech industriálních zemích a názory na ekonomickou dělbu práce mezi muži a ženami vycházejí z předpokladů, týkajících se souvislosti mezi reprodukčními a hospodářskými úkoly. Péče o dítě a práce v domácnosti bývají považovány za činnosti výhradně ženské. Od této domény se odvíjí i profese žen ve veřejné sféře. Ženy tvoří většinu zaměstnanců v dětských koutcích, mateřských, základních a středních školách a institucích poskytujících péči o druhé (zdravotní sestry). Muži dominují v industriální sféře, kde zastávají většinu profesí poskytujících vysokou prestiž, odbornost a příjem. Pracovní kariéra ženy je na rozdíl od muže přerušovaná. Předpoklad, že mateřství je faktorem vedoucím k rozlišení mužských a ženských ekonomických rolí však nebyl podpořen antropologickým zkoumáním. Existují společnosti, kde ženy v době těhotenství a mateřství pokračují ve své obvyklé práci nebo kde se muži a ženy dělí víceméně stejným dílem o úkoly vyplývající z mateřství a porodu. [Oakley 2000, s. 102-105]

Rozdíly mezi rolemi mužů a žen jsou spojeny s očekávanými přednostmi, která s sebou genderová role nese a která jsou ovlivněna tradicemi a předsudky, obvykle založenými na racionalizaci vhodnosti rolí pro příslušníky jednotlivých pohlaví. Výběr profese je podle Oakley ovlivněn výchovou, která muže i ženy vybavuje pro profese vyžadující příslušné mužské či ženské povahové rysy, jež v nich výchova vypěstovala. Tím je posilována skutečnost, že dostat se do "mužské" profese znamená mít "mužské" vlastnosti a naopak. [Oakley 2000, s. 119]

4.7.3.3 Původ dělby ekonomické práce

Dělba ekonomické práce je žáky/němi považována za přirozenou. V mnoha případech byla explicitně vysvětlována přirozenými **dispozicemi** mužů a žen a odvozována od tělesné stavby mužů a reprodukční schopnosti žen.

Pro muže – manuální těžké práce, sport. Pro ženy – učit, vychovávat, pečovat, to jsou typické vlastnosti žen a především v tomto oboru vynikají. (Ch, G)

Podle mě je typicky mužským povoláním dlaždič, instalatér, pokrývač apod. - kvůli tělesným dispozicím. Typicky ženské např. učitelka v mateřské školce díky pevným nervům a mateřským pudům. (D, ZŠ)

Technické obory jsou vhodnější pro muže, pro ženy ty, kde mohou využít životní roli matky pečovatelky. (Ch, G)

Své pojetí genderové diferenciace oborů a povolání žáci a žákyně zakládají oproti vyučujícím v menší míře na předpokladu odlišného způsobu uvažování u dívek/žen a chlapců/mužů. Ve svých výrocích na rozdíl od vyučujících rovněž nezmiňují vývojový faktor volby oboru.

Sociální podmíněnost genderové diferenciace oborů byla naznačena pouze v pohledu studentky gymnázia a týkala se snahy mužů zachovat stávající hierarchii postavení.

Mužské a ženské obory se liší podle mě ze dvou důvodů. Jednak kvůli odlišným schopnostem a jednak kvůli tomu, že například někteří muži nesnesou pracovně výše postavené ženy, a proto si myslí, že určité povolání je typicky mužské. (D, G)

Žáci/žákyně nevztahují k dělbě oborů a povolání působení dalších sociálních vlivů. Na rozdíl od vyučujících nezmiňují vliv rodičů na volbu oboru, ani spojitost mezi oborovým rozlišením podle pohlaví a podmínkami, jež nastavují vzdělávací instituce.

Někteří/ré žáci/kyně apelují na rovnost šancí při vstupu do jednotlivých povolání či oborů pro muže a ženy, vymezují se vůči tradičnímu společenskému rozdělení povolání a oborů podle pohlaví nebo popírají jeho univerzálnost, ačkoli současně potvrzují jeho trvalou platnost.

Někdo trpí dojmem, že mužské práce jsou těžší a zodpovědnější (letectvo, kosmonautika, dřevorubec). S prací dřevorubce bych se opravdu potkat nechtěla, ale proč by žena nemohla být v armádě. Když dokáže, že na to má, nevidím důvod, proč by to nemohla vykonávat. (D, ZŠ)

Ch-ZŠ: Možná, že to tak funguje, když třeba chlap je ředitel a má pod sebou [.] žen třeba. Možná že se to zdá lepší, ale já bych tam třeba dal tu ženu a vona by to možná dělala úplně jinak a že by se zvýšily zisky třeba.

D-G: ...mi příde, že se to hodně rozděluje ty funkce muže a ženy a že si myslim, že by se to mělo víc slejt dohromady. Třeba co se týká toho povolání, tak že vlastně se to moc rozděluje na mužský a ženský povolání a že prostě i do mužských povolání by se měly dostat ženy a naopak. ...

Analyzovaná učebnice sice deklaruje rovnoprávnost žen a mužů při uplatnění v pracovním životě, přitom však uvádí principy dělby ekonomické práce podobné těm, které byly zahrnuty v odpovědích žáků/yň, tzn. založené na fyzické konstituci muže a schopnosti reprodukce u ženy. Mužům jsou tu připisována fyzicky náročná povolání, ale rovněž povolání vyžadující vyšší kvalifikaci, nesoucí vyšší společenskou prestiž nebo

vyšší míru odpovědnosti, podobně jako ve výrocích žáků/yň. Žena se objevila pouze v profesích prodavačky a uklízečky, které byly žáky/němi rovněž spojovány pouze se ženami. Podobné principy dělby ekonomické práce byly odhaleny také v dalších genderových analýzách učebnic. [Valdrová a kol. 2004, s. 180-182, Valdrová 1999, s.153]

4.7.3.4 Budoucí oborová zaměření žáků a žákyň

Způsoby, jakými žáci/žákyně vnímají rozložení oborů mezi muže a ženy, se odráží také v charakteristikách oborů, jaké si dotazovaní chlapci a dívky vybírají k dalšímu studiu. Projevuje se zde zejména princip rozdílného zaměření, které je považováno za přirozené a spojováno s dispozicemi dívek/žen a chlapců/mužů.

V budoucí vzdělávací kariéře směřují dotazovaní chlapci ve většině případů do technických oborů a dívky do oborů humanitně a sociálně zaměřených.

Popsané principy jsou zřetelné zejména ve volbě oborů u žáků/žákyní základní školy. Chlapci se ve většině případů vydávají studovat střední průmyslové školy nebo střední odborná učiliště v oborech strojních, dopravních a elektrotechnických.[31] Ve vzdělávacích cílech děvčat byla oproti chlapcům odhalena větší variabilita spolu s několika případy volby oborů, které byly žáky/němi v popisu dělby práce považovány za chlapecké/mužské. Dívky si nejčastěji volí střední odborné školy připravující své žáky/ně na kancelářské profese – obory veřejnosprávní, sociálně-správní nebo poštovní nebo na práci ve službách, dále zdravotnické školy, obchodní akademie a všeobecná gymnázia. Několik dívek hodlá pokračovat ve studiu na střední průmyslové škole se zaměřením strojním, stavebním nebo dopravním.

Představa povolání, kterému se žáci/žákyně chtějí v budoucnu věnovat, většinou koresponduje s oborem, který si žák/yně vybral/a k následnému studiu, nebo profesní cíl není uveden. V žádné z odpovědí se profesní cíl výrazně nelišil od oboru, v němž se žáci/žákyně hodlají dále vzdělávat.

Studenti/ky gymnázia mají o budoucím studiu či profesi oproti žákům/žákyním základní školy méně jasnou představu. V uvedených vzdělávacích či profesních cílech se oproti žákům/yním základní školy častěji objevují takové, které narušují popsané principy dělby oborů. Vedle skupiny chlapců, kteří plánují studium technických oborů, je tu významný počet těch, kteří se chtějí věnovat studiu humanitně zaměřených oborů –

[31] Ve zkoumaném vzorku se objevili pouze dvě výjimky - žák směřující na Hotelovou školu – obor kuchař a žák směřující na Obchodně – podnikatelskou školu.

práva, politologie, žurnalistiky, nebo umělecky zaměřeným oborům. Vedle humanitně zaměřených dívek tu existuje malá skupina těch, které plánují studium technických oborů – matematicko-fyzikálních nebo stavebních.

Na základě porovnání odpovědí dotazovaných žáků/yň podle škol, které navštěvují, se dá říci, že představy studentů/ek gymnázia, týkající se oboru nebo povolání, jemuž se chtějí v budoucnu věnovat, jsou oproti představám žáků/yň základní školy rozmanitější a genderová diferenciace zvolených oborů není tak jednoznačná, jak bylo popisováno v obecných představách ohledně oborů vhodných pro dívky/ženy a chlapce/muže.Volba oborů u žáků/yň základních škol naproti tomu více odpovídá popisované představě obecné roviny genderové diferenciace oborů. Studenti gymnázia v porovnání s žáky/němi základní školy ve větší míře překračují tradiční hranice dělby oborů podle pohlaví. Tento rozdíl je patrný zejména při pohledu na skupiny chlapců na obou školách. Dotazovaní žáci základní školy si ve valné většině volí obory spojované s chlapci/muži. Významně větší část chlapců oproti poměru dívek směřuje ze základní školy na odborné učiliště.

Také podle statistických údajů na učilištích převažují chlapci nad dívkami. Ve středoškolském studiu ukončeném maturitní zkouškou po základní škole pokračuje mírně vyšší poměr dívek oproti chlapcům. Tento rozdíl může mít původ v tradičních představách o oborech vhodných pro chlapce/muže a dívky/ženy. Příprava na typicky mužská manuální povolání ve stávajícím školském systému často nevyžaduje maturitní zkoušku, na učilištích tedy významně převažují chlapci (viz Příloha č. 4). Při vstupu na vysoké školy je poměr dívek a chlapců přibližně vyrovnaný, i když s hlediska oborového zaměření vysokých škol se poměry dívek a chlapců liší. Na doktorském stupni vysokoškolského studia už převažují muži nad ženami. [Smetáčková 2005, s. 75-76]

Podle statistických údajů oborové rozdělení podle pohlaví vzniká na středních školách a pokračuje na školách vysokých. Nejen počet studujících chlapců a dívek, ale už zájem dívek a chlapců o jednotlivé obory se významně liší. Mezi uchazeči přihlášenými na technické obory (strojírenské, elektrotechnické, výpočetní techniky) významně převažují chlapci nad dívkami a dívky naopak tvoří většinu uchazečů přihlášených do oborů textilní výroby, pedagogických oborů, zdravotnictví, ekonomiky a administrativy. [32]

[32] Údaje čerpány ze Statistické ročenky školství 2004/2005, Výkonové ukazatele. www.uiv.cz

Nejasnou představu ohledně svého budoucího oborového zaměření má větší část dotazovaných gymnaziálních studentů/ek než žáků/yň základní školy. Také výzkum „Přechodů" odhalil nejasnost v preferencích oborového zaměření u studentů a studentek gymnázií. [Smetáčková a kol. 2005, s. 60]

Jasnější představu o oboru, kterému se budou v budoucnu věnovat, mají žáci a žákyně 9. třídy základní školy oproti gymnazistům a gymnazistkám pravděpodobně díky tomu, že v nedávné době museli svoji oborovou budoucnost v rámci volby střední školy zvažovat.

Bylo naznačeno, že k reprodukci genderové segregace oborů dochází již při volbě střední školy na základě zastoupení chlapců a dívek v daném oboru.

D-ZŠ: Na škole, kde je víc holek, tak tam jsou spíš holky. A zase naopak.

Ve výzkumu „Přechodů" se projevila provázanost oborového zaměření, které si žáci a žákyně vybírají pro studium na středním vzdělávacím stupni, s genderovým aspektem trhu práce, tzn. pracovním uplatněním v daném oboru. Je-li určité povolání vykonáváno spíše muži či ženami, připravují se na něj opět chlapci či dívky. [Smetáčková a kol. 2005, s. 29]

Ve výpovědích oslovených žáků a žákyní se objevil rovněž názor poukazující na širší škálu oborů vhodných pro muže oproti počtu oborů ženských.

Když si mám vybrat obor, tak to mám těžší, protože mám méně oborů a kluci více. (D, ZŠ)

Výzkum „Přechodů" došel ve svých závěrech ke skutečnosti, že o chlapce je na středních školách a odborných učilištích větší zájem než o dívky. V oborech s převahou dívek je představiteli/kami škol vyslovován zájem o to, aby se na školu hlásilo více chlapců, nebo dokonce souhlas s nějakou formou podpory chlapců v přijímacím řízení. Naopak obory s převahou chlapců se nesnaží o zvýšení počtu studujících dívek a stávající stav je ospravedlňován tím, že obor není pro dívky vhodný. Tento argument, vztahující se k chlapcům, nezaznívá na dívčích oborech. Tento postoj lze vysvětlit v souvislosti s teorií deprofesionalizace, podle níž se se zastoupením mužů zvyšuje společenská prestiž a hodnota daného oboru včetně průměrné mzdy a naopak. [Smetáčková a kol. 2005, s. 28-29]

Podle Ireny Smetáčkové má rozdělení oborů a délky vzdělávacích drah na typicky dívčí a chlapecké svůj původ v historii školství.

Ženy byly původně směřovány do oborů vzdělávání a následně do povolání, souvisejících s jejich tradiční rolí (pečovatelství, vychovatelství, domácí práce apod.). Technické obory byly tradičně vnímány jako mužské a od žen, které měly zájem o vzdělání, se očekávalo, že budou studovat buď humanitní obory, nebo se orientovat na všeobecné vzdělání. Toto rozdělení oborů a vzdělávacích drah přetrvává do současnosti. Dívky vstupují především do všeobecných a humanitních škol, chlapci studují obory technické.

Demokratické společnosti včetně ČR zaručují rovný přístup ke vzdělání pro všechny jejich příslušníky bez rozdílu sociálního původu, rasy či pohlaví, tzn. zákon stanovuje formální rovnost chlapců a dívek při vstupu na školy různých zaměření. Přesto se však v důsledku skrytých sociálních tlaků chlapci a dívky pohybují v genderově typických vzdělávacích a následně pracovních drahách, a to mnohdy navzdory jejich individuálním dispozicím. Vliv na volbu oboru mají i samy vzdělávací instituce, a to jak ty, z nichž žák vychází a které ho k volbě oboru podněcují, tak ty následné, v nichž se žák uchází o studium a které jeho rozhodnutí mohou ovlivňovat, např. počtem chlapců a dívek na těchto školách již studujících. [Smetáčková 2005, s. 75-76]

Většina škol je z hlediska poměru chlapců a dívek vnitřně diferencovaná. V případě středních odborných škol a učilišť souvisí genderová diferenciace s obory vzdělávání, které daná škola nabízí, v případě gymnázií s předmětovým zaměřením některých tříd, v případě vyšších odborných a vysokých škol s jejich návazností na střední školy s nerovnovážným poměrem dívek a chlapců nebo s oborovým zaměřením ústícím do genderově segregovaných povolání. [Smetáčková a kol. 2005, s. 27-28, 45]

4.7.4 Genderová diferenciace rolí ve společnosti

Tato kapitola představuje, jaká očekávání se vážou na sociální role mužů a žen z pohledu žáků/žákyní a jaké sociální role hodlají žáci/žákyně přijmout a zastávat ve svém budoucím životě. Porovnání individuální a obecné roviny pohledu na sociální role mužů a žen mělo za cíl odhalit, zda se představy rolí, připisované mužům a ženám na obecné rovině, promítají v představách budoucího osobního života, nebo zda pohled žáků/yň na společenskou dělbu rolí obsahuje jistá zevšeobecnění vázaná na pohlaví jedinců, tzv. genderové stereotypy, které se v konkrétních představách neobjevují.

Otázka na role, jaké zastávají muži a ženy ve společnosti, byla v písemné části empirického šetření zařazena mezi další otázky, týkající se konkrétnějších aspektů či atributů mužské a ženské sociální role. Záměrně byla formulována s větší mírou

obecnosti, aby bylo možné zjistit, jaké sociální role, tedy očekávané způsoby jednání se žákům a žákyním ve vztahu k mužům a ženám asociují. V porovnání s ostatními otázkami se ukázala jako obtížnější či méně srozumitelná, neboť byla větší částí žáků a žákyň ponechána bez odpovědi.

4.7.4.1 Principy genderové diferenciace rolí ve společnosti

Sociální role připisované žáky/žákyněmi ženám a mužům, byly odvozovány z dělby práce, založené na přirozených dispozicích jedinců, zejména v závislosti na **úloze v procesu reprodukce**.

Dívky i chlapci uváděli příklady sociálních rolí, jež muži a ženy zastávají ve vztahu k rodině. Základní dělba rolí se podle nich odvíjí od reprodukční schopnosti, která ženu předurčuje k rození dětí. Od mateřské role ženy žáci/žákyně odvozovali další úlohy ženy, jakými jsou výchova, péče o děti a o domácnost. Mužům je přisuzována funkce ochrany a zabezpečení rodiny, zejména finančního. Žena má tedy pečovat o rodinu a domácnost „zevnitř", kdežto muž jí má poskytovat ochranu a zabezpečení „zvnějšku".

> Muž – ochránce, zabezpečuje rodinu, vydělává peníze. Žena – stará se o děti, pečuje o domácnost. (D, ZŠ)
> Žena – matka, pečovatelka. Muž – vládce, živitel. (Ch, G)

Žákovské pojetí dělby práce mezi muži a ženami, založené na jejich přirozených dispozicích, koresponduje s pohledem na dělbu práce prezentovaným v analyzované učebnici. Také zde jsou rozlišovány sociální role ženy a muže na základě jejich rozdílných dispozic – tělesné konstituci muže a reprodukčních schopnostech ženy, přičemž mateřství je považováno za životní poslání ženy, jenž předurčuje její další role a úlohy. Také další genderové analýzy učebnic odhalily, že je zde prezentován tradiční model dělby rolí v rodině – žena pečuje o domácnost a děti, muž se stará o finanční zabezpečení rodiny. [Valdrová 1999, s. 153]

V představách žáků/žákyň a rovněž v zobrazování mužských a ženských rolí v analyzované učebnici se promítají úvahy Ann Oakley o principech dělby rolí ve společnosti.

Dělba rolí bývá ve společnosti vysvětlována fyziologickými či psychickými rozdíly mužů a žen či jejich rozdílnými rolemi v reprodukčním procesu, je považována za univerzální a společnosti jí využívají jako základny pro přidělování dalších rolí. Ačkoli se působnost žen na ekonomické aktivitě zvyšuje, ženě je stále přisuzována hlavní role v péči o dítě a domácí (soukromá) sféra zůstává doménou žen. Rodičovství sice zahrnuje

jak mateřství, tak otcovství, v moderní industriální společnosti je však podle Oakley jejich postavení nerovné. Mateřství omezuje sociální a ekonomické role žen a naopak u mužů je priorita kladená na role hospodářské na úkor rolí otcovských. Oakley upozorňuje, že na rozdíl od převládající představy se úkoly mezi muže a ženy rozdělují také podle "vhodnosti" a "zvyklostí", které jsou dány kulturou a vyvíjejí se bez nutného či přímého vztahu k biologii. Biologická odlišnost s sebou nese jisté specializace, avšak konkrétní vzorec dělby práce mezi mužem a ženou si vytváří každá společnost podle svého kulturně determinovaného pojetí funkce muže a ženy, v souvislosti s procesem reprodukce. [Oakley 2000, 102-105, 112]

Žáci a žákyně někdy rozlišují mužské a ženské role prostřednictvím dělby práce uvnitř rodiny, konkrétně dělby domácích prací podle jejich vhodnosti pro muže a ženy. Také tento druh dělby práce žáci/žákyně odvozují od přirozených dispozic muže a ženy, tzn. tělesné stavby muže a reprodukční schopnosti ženy. Mužům jsou připisovány úlohy fyzicky náročnější a technicky zaměřené a ženám péče o domácnost a rodinu.

> Ženský práce – nádobí, vytírání, žehlení, praní. Mužský práce – sekání dřeva. (Ch, ZŠ)
> Ženy – kuchařka. Muž – opravář. (Ch, ZŠ)

Otázka na mužské a ženské role ve společnosti u značné skupiny žáků a žákyň asociovala úvahy o **postavení** mužů a žen ve společnosti, včetně důležitosti jejich funkcí a podílu na řízení. Muže spojují s vůdčím postavením v rodině a dalších společenských institucích, kdežto žena je umisťována do podřadnější pozice.

> Většinou muž roli vůdce a ochranitele a žena je méně výrazná. (D, G)
> Muž – hlava rodiny, většinou mají lepší postavení ve společnosti než ženy. (D, ZŠ)

V analyzované učebnici byly nalezeny některé prvky hierarchického postavení žen a mužů, např. zobrazování mužů v profesích, vyžadujících vyšší vzdělání a spojených s vyšší společenskou prestiží, nebo absolutní převaha mužů mezi příklady slavných osobností. Další druhy genderových hierarchií byly objeveny v učebnicích v rámci provedených analýz. Muži jsou stavěni do společensky významných rolí a pozic, kdežto ženám je přisuzováno podřadnější a méně významné postavení. [Valdrová a kol. 2004, s. 180]

Společenská dělba rolí podle pohlaví byla někdy popsána pouze jejich rozlišením na role muže a role ženy. To je možné interpretovat tak, že role muže a ženy nesou určité samozřejmé významy, které podle dotazovaných není třeba vyjmenovávat. Toto samozřejmé pojetí, pokud ho tak budeme interpretovat, se vyskytovalo pouze u chlapců.

Žena má roli ženy a muž má roli muže. (Ch, ZŠ)
Zastávají roli muže a ženy ve společnosti. (Ch, ZŠ)

Pouze malá část žáků/žákyní považuje role mužů a žen za stejné či rovnocenné a výjimečně je jejich rozdělení považováno za individuální, nezávislé na pohlaví.

Oba dva jsou na stejné úrovni, mají stejnou roli. (Ch, ZŠ)
Myslím, že je to dost individuální. (D, G)

Žáci/žákyně se zamýšlí nad tématem **rovnosti** rolí ženy a muže ve společnosti, a to ve vztahu k rodině, ale i v dalších souvislostech. Stav rovnosti byl porovnáván se skutečným obrazem mužských a ženských rolí, jak ho vidí žáci/žákyně.

Odpovědi nesou náznak vnímané společenské změny, probíhající v dělbě společenských rolí podle pohlaví a projevující se směřováním k genderové rovnosti. Žáci/žákyně vnímají probíhající posun v rozdělení společenských rolí či postavení mužů a žen. Vyrovnávání rolí je však většinou považováno za nedokončený proces, neboť tradiční dělba rolí mezi muže a ženy podle žáků a žákyní ve společnosti přetrvává. Posun k rovnosti rolí je implicitně vztahován k ženě, která má být aktivní v procesu sociální mobility a přesouvat se směrem do sociálních pozic muže. Tento proces je vnímán převážně jako jednosměrný, tzn. pouze výjimečně zahrnuje vstup mužů do tradičně ženských pozic, rolí nebo oblastí.

Ch-G: No já si myslim, že spíš ten trend už ustupuje od toho rozdělení, že teďko už spíš potkam jako manažerku než, já nevim, před třiceti, čtyřiceti lety. A i v tý rodině, dyť už chlapi zůstávaj doma prostě. Snaha dostat toho chlapa k tý plotně, si myslim, že tam je.

Muž – role otce, „šéfa", myslím, že ještě pořád mají muži takovou tu nadřazenou roli. Žena - matka, „sekretářka". (D, ZŠ)

Také rovnost rolí ve vztahu k rodině je považována za ideální stav, k němuž společnost směřuje. V této souvislosti je upozorňováno na přetrvávání tradiční dělby práce, za niž je považována pečovatelská role ženy a živitelská role muže.

Častěji by měli zastávat rovnocenné role, ale ne vždy je to pravda. Žena – matka, opečovávatelka, muž – živitel, výkonnější. (D, G)
Muži ještě, podle mě, zastávají ten „klasický" typ – muž pracuje, žena v domácnosti. A ženy chtějí dostat muže k plotně – nicméně je to individuální. (Ch, G)

V analyzované učebnici bylo téma rovnosti zobrazováno rovněž jako zájem žen.

V žákovském pojetí dělby práce podle pohlaví ve vztahu k rodině je pouze v malé míře patrný trend spojovaný s vývojem moderní společnosti. Podle Hany Maříkové se v průběhu vývoje moderní společnosti ženám otevírá prostor pro seberealizaci mimo

rodinu, ve sféře veřejné, a muž se naopak stále více podílí na plnění některých rolí v soukromé instituci rodiny. Tradiční komplementarita rolí uvnitř rodiny je podle Maříkové v moderní společnosti postupně narušována a role muže a ženy jsou stále více zastupitelné. [Maříková 1999, s. 61] Většina dotazovaných žáků/yň dělí role mužů a žen tradičním způsobem. K tradiční dělbě rolí mezi muže a ženy mohla žáky a žákyně vést dichotomie genderových kategorií, jimž měli role připisovat. Odpovědi žáků/yň naznačují působení genderových stereotypů týkajících se dělby práce mezi ženy a muže.

V souvislosti s trendem splývání mužských a ženských společenských rolí jsou zmiňovány jeho výhody a překážky.

Za výhodu je považováno vnesení nového pohledu do určité oblasti, jenž pro ni může být přínosem. Za překážku rovného rozdělení povolání a oborů jsou považovány tradice a společenské konvence, které brání vstupu jedinců do povolání a oborů druhého pohlaví.

> Ch-ZŠ: No a třeba v povolání, třeba v nějakym mužskym povolání, když dělá žena, tak nevadí jim to, ale když to vidí někdo cizí, tak řekne, jé, vona dělá tohle, takový jim to připadá divný. Jenže mně se zdá, že je to zajímavější, když jak chlapi, tak ženy vlastně dělaj stejnej obor. Je to takový zajímavější jak z pohledu toho, že maj jako různý způsoby, různý styly třeba a tak. Tak z pohledu toho, že každej do toho dává jinou jako, jak bych to řek, kulturu, v podstatě svoji kulturu. ... Podle mě je to lepší, když se smíchají obě kultury. Ale zase najdou se i případy, kdy některým to hodně vadí.

Analyzovaná učebnice občanské výchovy seznamuje čtenáře/ky se společenskou změnou probíhající v dělbě práce mezi muži a ženami pouze na základě představení procesu emancipace žen. Spolu s tím artikuluje rovnoprávnost mužů a žen a rovný podíl v péči o rodinu. Téma rovnosti rolí je vztahováno zejména k ženám, jimž jsou připisovány snahy ve směřování ke stavu rovnosti, což odpovídá důrazu na úlohu žen v prosazování genderové rovnosti ve společnosti, jenž byl obsažen ve výpovědích žáků/yň. V jiných souvislostech však učebnice zachovává tradiční model dělby práce, který se promítá také v představách žáků/yň. Na základě odlišných dispozic žen a mužů odlišuje jejich schopnosti a životní možnosti. Tato dělba je učebnicí považována za přirozenou. Mateřství je označováno jako životní poslání, které předurčuje některé další role ženy.

Vyučujícími byla otázka rovnosti mužských a ženských rolí vztahována k prostředí školy. Vyučující hovořili o nerovných rolích dívek a chlapců, jež vnímají ve škole a které vztahují zejména k nerovnému postavení chlapců a dívek v nastavených podmínkách školy. Chlapci jsou v důsledku jejich učebního stylu a vlastností, spojených s procesem učení, znevýhodňováni ve školní klasifikaci a ve vstupu na gymnázia.

V jiných souvislostech nemluví o nerovnostech, nýbrž nestejnostech genderových rolí. Ke splývání některých rozdílů, projevujících se u chlapců a děvčat ve školách, dochází podle vyučujících na základě jejich mentálního vývoje.

> Vyuč-ZŠ: ...myslim si, že do budoucna potom v tom životě se, řekněme kolem té dvacítky věku těch dětí, ty rozdíly smažou a srovnají.
>
> Vyuč-G: ...ten handicap, kterej (kluci) mají, vyspívají pozdějc než holky, fyzicky, mentálně, a ten handicap dohánějí na vysokých školách.

Rovněž řada respondentů/ek výzkumu „Přechodů" upozorňovala na vývojovou povahu charakteristik spojovaných s chlapci a děvčaty. [Smetáčková a kol. 2005, s. 33]

4.7.4.2 Původ genderové diferenciace rolí ve společnosti

Sociální role, které muži a ženy ve společnosti zastávají, jsou odvozovány z dělby práce podle pohlaví, která je považována za biologicky determinovanou, přirozenou a univerzální. Tento princip rozlišování sociálních rolí mužů a žen, který byl odhalen jako převažující u žáků/žákyní v našem empirickém šetření a odráží se rovněž v analyzované učebnici občanské výchovy, je popisován Ann Oakleyovou a souvisí s teoretickým pohledem na dělbu rolí, který přinesl strukturální funkcionalismus.

Z tohoto pohledu jsou za původ dělby práce považovány biologické předpoklady mužů a žen, z nichž k nejvýznamnějším patří mateřství. Skutečnost, že jsou ženy fyziologicky uzpůsobené k rození děti implikuje předpoklad, že jsou to ony, kdo se o děti stará. Role matky s sebou nese mateřské povinnosti, které obnášejí téměř výhradní péči o děti a determinují ostatní ženské sociální role. Dalším významným předpokladem pro obhajobu a udržování stávající dělby práce a rozdělení sociálních rolí mezi muži a ženami je rozdíl v míře jejich fyzické síly a energie. Větší fyzická síla mužů jim umožňuje vykonávat činnosti, které ženy provozovat nemohou. Tyto a další předpoklady podporují argumenty pro funkční nezbytnost tradičního dělení sociálních rolí mezi mužem a ženou, již zdůvodňují tak, že v lidské společnosti je dělba práce nutná a že je podmínkou přežití.

Dělba práce podle pohlaví a sociální role připisované ženám a mužům souvisejí s rozdělením společenského prostoru na sféru veřejnou a soukromou, které se vzájemně prolínají. Veřejný svět, do něhož patří politika, zaměstnání, věda atd., je spojován s muži, a sféra soukromá, tzn. výchova dětí, péče o domácnost, udržování "rodinného krbu", je považována za doménu žen. Od mužů se převážně očekává, že budou mít ambice dosáhnout pracovního úspěchu, kdežto ženy by podle společenských očekávání

neměly mít příliš silné profesní ambice, které by ohrozily jejich působení v soukromé sféře. Jednotlivé sféry se liší v prestiži, rozsahu a dopadu moci, jež tato území ve společnosti zastávají. Větší díl ekonomické i politické moci připadá mužům, což se odráží v jejich finančním hodnocení a často také v přenosu jejich moci do sféry soukromé (nejkrajnějším příkladem může být domácí násilí). [Oakley 2000, s. 99-112]

Tento způsob dělby společenského prostoru se promítal také do dalších aspektů sociální role, připisovaných ženám a mužů žáky/němi v našem empirickém šetření (např. v dělbě oborů a povolání).

4.7.4.3 Genderové role v budoucím osobním životě

Žáci a žákyně se v rozhovorech vyjadřovali k tomu, jak si představují svoji budoucnost, a tyto představy zahrnovaly představu rozlišení mužských a ženských rolí v budoucím osobním životě. Rozhovory se zabývaly touto otázkou proto, aby bylo možné konfrontovat představu, kterou žáci a žákyně mají o rozdělení mužských a ženských rolí ve společnosti, s jejich představou rozdělení rolí v budoucím osobním životě a odhalit tak případné zevšeobecňující tendence v představách dělby rolí na společenské rovině.

Žáci/kyně vyjadřovali své představy ohledně budoucího **rodinného života**.

Ve svých představách preferují **tradiční model** rodinného chování. Ačkoli plánují odklad manželství a rodičovství, čímž podporují současné trendy posunu prvních sňatků a narození dětí do vyššího věku, považují je za samozřejmou součást svého budoucího života. To koresponduje se závěry výzkumů rodinného chování mladé generace, které v postojích mladých lidí odhalily vysokou hodnotu manželství a rodičovství a stabilní manželské a natalitní plány a představy.[33] [Tuček a kol. 1998, s. 10-12, 63-65, Kuchařová, Tuček 1999, 35-40]

Ve výrocích žáků a žákyň je obsažena také podpora tradičního modelu dělby rolí ve vztahu k rodině. V osobních plánech, podobně jako v popisovaných představách týkajících se dělby rolí muže a ženy ve společnosti, se dívky umisťují k dětem, zatímco chlapci hodlají zabezpečovat rodinu ekonomicky. Přestože se v odpovědích objevuje snaha neomezovat možnosti působení ženy pouze na oblast rodiny, je do ní žena přednostně směřována. Implicitně je tu obsažen předpoklad, že žena má pečovat o rodinu uvnitř a muž ji má zabezpečovat zvnějšku. To odpovídá dělení společnosti na

[33] Výzkumy: Populační klima 1996 – VÚPSV, Formy rodinného života mladé generace 1996 – VÚPSV: Mladé rodiny a Svobodní jednotlivci, Rodina 96 – STEM, Mladá generace 1997 – SoÚ AV ČR, VÚPSV

sféru soukromou a veřejnou, přičemž sféra soukromá je považována za doménu ženy a sféra veřejná za působiště muže. Toto dělení bylo patrné i v představách žáků/yní ohledně mužských a ženských rolí na obecné, společenské rovině.

Ch-ZŠ: ...někdo musí vydělávat a někdo zase se starat vo ty děti. Bylo by lepší, kdyby se vo to starali oba, celej den, ale kdo by potom chodil do práce.
D-G: Vůči tý rodině mi příde blbý vlastně motat do tý rodiny tu práci.

Také výsledky dalšího výzkumu ženské pracovní síly[34] potvrdily, že na kontinuu práce-rodina upřednostňuje rodinu mnohem více žen než mužů. [Maříková 1999, s. 65-66]

V souvislosti s představou dělby práce v budoucím osobním životě je sice vyslovován požadavek rovnoprávnosti ženy a muže, je zde však opět zdůrazněna přirozenost dělby rolí muže a ženy v rodině, konkrétně dělby domácích prací, která je genderově stereotypním způsobem vztahována k dispozicím muže a ženy.

D-ZŠ: Já v životě, no, tak rovnoprávný to manželství, aby to nebylo ňák utlačovaný, a taky bych řekla, že spíš žena vaří, pere a muž spíš jako se stará o ten barák, opravy a tak. Spíš ženy jsou zručnější na tyhle práce, jako žehlení, vaření, i když taky se najdou muži, který jsou taky takový, no ale spíš ženy jsou na to zručnější, zase muži na ňáký technický věci. Řekla bych, že to tak už je daný.

Žáci/kyně se vyjadřovali k představě budoucích **studií**. Chlapci i dívky v rozhovorech vyslovují plány týkající se vysokoškolského studia, o něž jeví značný zájem. Vysokoškolské vzdělávací cíle se v písemných odpovědích objevovali téměř u všech studentů/ek gymnázia a u velké části žáků/yní, kteří se chystají ukončit středoškolský stupeň vzdělání maturitou.

D-ZŠ: No, to bych spíš chtěla jít na vejšku, abych měla co nejvyšší možný vzdělání.

V popisovaných cílech chlapců a dívek, týkajících se výše vzdělání, nebyl zjištěn významný rozdíl. Renzetti potvrzuje, že podle novějších výzkumů nevykazují dívky ve srovnání s chlapci nižší akademické a kariérní ambice, jako tomu bylo dříve. [Renzetti 2003, s. 140-142]

Podle zjištění výzkumu „Přechodů" vzdělávací a kariérní ambice dívek klesají s jejich věkem. V případě základních škol mají dívky podstatně větší zájem o studium vysoké školy než chlapci, v případě středních škol mají dívky vyšší zájem než chlapci o vyšší odborné školy a vysokoškolské bakalářské studium a zájem o magisterské a

[34] Výzkum „Ženy a muži na trhu práce", provedený v roce 1995.

postgraduální studium se u chlapců a dívek vyrovnává. Obecně však ve výzkumu „Přechodů", stejně jako v našem empirickém šetření platí, že žáci a žákyně mají relativně vysoké vzdělanostní aspirace. [Smetáčková a kol. 2005, s. 207-208] V našich rozhovorech je z hlediska pohlaví možné nalézt rozdíl pouze mezi dotazovanými studenty a studentkami gymnázia, a to v míře jasnosti stanovovaných cílů. Chlapci mají jasnější představu o tom, jakému oboru se chtějí při studiu na vysoké škole věnovat. To může souviset s vyšší specializovaností chlapců, která byla v jiných souvislostech zmiňována.

Žáci a žákyně se vyslovovali také k představě své **pracovní kariéry**, která bývá časově umisťována před založení rodiny, o níž mluví vždy jen ve vztahu s prací.

> D-ZŠ: Najít si práci po tej vejšce, abych měla ňákou hezkou práci a pak rodinu.
>
> Ch-G: No tak jako představa toho rodinnýho krbu, tý manželky a těch, já nevim, třeba dvou dětí tam je. Určitě jako bych se chtěl ženit po třicítce, v pětatřiceti, ne nějak brzo, to si myslim, že do těch třiceti určitě ne. Abych ještě moh' něco zažít a ňákou tu dobrou práci...

Žáci a žákyně se vyjadřovali také k problematice **sladění pracovní a rodinné role**, které automaticky vztahují k ženám. Dívky k tomuto tématu spontánně vztahovaly svá povídání o plánech profesní kariéry. Chlapci se k této problematice vyjadřují až na základě přímého dotazu a nevypovídají o sobě, nýbrž vztahují otázku sladění práce a rodiny ke své budoucí partnerce.

> D-G: Vůči tý rodině mi příde blbý vlastně motat do tý rodiny tu práci. Takže spíš jako tu práci si budovat předtim než potom nebo zároveň.
>
> Ch-ZŠ: No já jsem si vždycky říkal, že bych chtěl mít dobrou práci a vydělával hodně peněz a ona by dělala taky ňákou práci třeba částečně a zároveň by se věnovala tý rodině, ale pak jsem přemýšlel, že by to asi nezvládala. ...ale někdo musí vydělávat a někdo zase se starat vo ty děti. Bylo by lepší, kdyby se vo to starali oba, celej den, ale kdo by potom chodil do práce.

Také analyzovaná učebnice spojuje otázku sladění péče o rodinu a pracovní kariéry pouze se ženami, kterým přisuzuje v rodině primární úlohu.

Postoje žáků/yň odpovídají závěrům výzkumu rodiny[35], z nichž vyplývá, že čeští občané se jednoznačně nepřiklánějí ani k tradičnímu, ani k modernímu pojetí obsahu role ženy v rodině i mimo ni (kdy v tradičním modelu je žena pevně zakomponována do rodiny a její žebříček hodnot se vztahuje k rodině a dětem, v modelu tradičním je žena reprezentována jako pracující matka a výkon jejího povolání výrazně intervenuje do sociálního statusu ženy a celé rodiny). Respondenti tohoto výzkumu byli schopni

[35] Výzkum „Rodina 1994 – sociologický výzkum sociálních podmínek české rodiny"

akceptovat některé atributy moderního typu rodiny a jiné nikoli. Lidé uznávají důležitost seberealizace ženy prostřednictvím práce, velký význam pro uspokojení ženy má podle nich také rodina.

Dotazované žákyně považují za důležité zapojit se v budoucím životě do obou sfér, veřejné i soukromé. Žáci mluví podobným způsobem o svých budoucích partnerkách.

Podle výsledků téhož výzkumu je záměna rolí v rodině, tzn. seberealizace žen prostřednictvím práce, nikoli pouze prostřednictvím rodiny, a větší angažovanost muže v rodině a menší v práci, spíše akceptovatelná pro ženy než pro muže. [Maříková 1999, s. 62-64]

To koresponduje s postoji našich žáků a žákyní, kteří sice artikulují důležitost pracovní seberealizace pro ženy, nehovoří však o tom, že by měla být pro muže podnětem k větší angažovanosti v rodině.

Dívky i chlapci v našem empirickém šetření nahlížejí na otázku slaďování pracovního a rodinného života jako na problém ženy. To koresponduje s výsledky výzkumu „Pracující žena a rodina", kde téměř 1/3 žen o svých mužích vypověděla, že pokládají kombinaci práce a rodiny čistě za záležitost ženy. [Maříková 1999, s. 65-67]

5. Závěry

V principech diferenciace genderových rolí z pohledu žáků/yň, vyučujících a analyzované učebnice se neprojevily významné rozdíly.

Pojetí genderových rolí dívek/žen a chlapců/mužů jsou založena na předpokladu odlišných přirozených dispozic jedinců, od nichž jsou odvozovány rozdílné obsahy rolí dívek/žen a chlapců/mužů. V přístupu k dělbě genderových rolí se odráží myšlenky strukturálního funkcionalismu. Rozdíly v jednotlivých pohledech spočívají v tom, na které z přirozených dispozic je kladen důraz. Pouze výjimečně je zmiňováno působení sociálních vlivů na diferenciaci genderových rolí.

Očekávání vyučujících, vázaná na genderové role chlapců/mužů a dívek/žen, se významným způsobem neliší od představy, jakou o obsahu genderových rolí mají sami žáci/kyně. Co se týče rolí chlapců a děvčat ve škole, vyučující i žáci/kyně věnují pozornost odlišnostem v chování dívek a chlapců během vyučování. Z obou pohledů jsou chlapci popisováni jako aktivnější, hlasitější a výraznější, zatímco dívky jako klidnější, tišší a pasivnější. Vzhledem k nastaveným podmínkám a normám výuky je chování chlapců posuzováno jako rušivé, negativněji je však hodnoceno ze strany žáků/yň než vyučujících. Ti vyvažují nežádoucí prvky chlapeckého chování („zlobení")

pozitivními rysy jejich působení při hodinách (snahami o diskuze, komunikativností, komentáři výuky, smyslem pro humor apod.). Žáci/kyně i vyučující také popisují snahy chlapců upoutat na sebe pozornost, jež vyučující rovněž hodnotí pozitivněji. Pozitivní hodnocení těchto prvků chování chlapců se může odrážet v přístupu vyučujících k žákům/ním, jímž mohou chlapce v tomto chování podporovat a vést je tak k prohlubování některých charakteristik jejich genderové role, např. aktivitě, průbojnosti, nebojácnosti apod.. Dívky mohou být v důsledku frekvence a obsahu interakcí mezi chlapci a vyučujícími odsouvány do pozadí a podporovány tak v pasivní roli. Analyzovaná učebnice na rozdíl od pohledu žáků/yň a vyučujících zobrazuje také dívky usilující o upoutání pozornosti okolí.

Chlapcům byly v souvislosti s genderovými rolemi ve škole vyučujícími připisovány vůdčí schopnosti, což může souviset s postojem nadřazenosti, který byl spojován se žáky základní školy.

Další odlišnosti vázané na genderové role, které byly vyjadřovány jak žáky/němi, tak vyučujícími, se týkají vlastností chlapců a dívek, které jsou součástí procesu učení. Z pohledu žáků/yň i vyučujících jsou dívky snaživé, svědomité, pečlivé a pilné, kdežto chlapci jsou charakterizováni nezájmem o učení a nepozorností při hodinách. Tyto vlastnosti jsou vyučujícími spojovány se způsoby uvažování chlapců a dívek. Rysy chlapeckého vztahu k učení jsou z pohledu vyučujících vyvažovány kvalitou uvažování chlapců, které jim primárně přiřazují a pozitivně hodnotí. S dívkami v této souvislosti spojují citovost a mechanické paměťové učení, které považují za méně kvalitní, a proto musí být podle jejich názoru doplněno popisovanou snahou a pílí. Vyučují kladou na způsoby uvažování značný důraz a zohledňují ho v různých aspektech genderových rolí (považují ho za významný faktor např. genderové diferenciace oborů či oblíbených vyučovacích předmětů). Popsané předpoklady vyučujících se mohou rovněž odrážet v jejich přístupu k žákům/ním a rozvíjet tak jejich vlastnosti a schopnosti, které jsou chlapcům a dívkám ve vztahu k učení přisuzovány. Také analyzovaná učebnice zobrazuje dívky, provozující mechanické paměťové učení, které znázorňuje jako nedostatečné. Odlišné způsoby uvažování chlapců a dívek jsou obsaženy také v pohledu žáků/yň na role dívek/žen a chlapců/mužů, avšak v menší míře, než se projevilo u vyučujících. Chlapcům je stejně jako v pohledu vyučujících přisuzováno logické uvažování. S dívkami je spojována citovost, není však zmiňováno mechanické paměťové učení, jako tomu je u vyučujících a analyzované učebnice. Je možné se

domnívat, že si žáci/kyně všímají logického uvažování chlapců, protože je vyučujícími vyzdvihováno či podporováno.

Způsoby uvažování jsou spojovány se zaměřením dívek a chlapců. Od nich je odvozována genderová diferenciace v oblibě vyučovacích předmětů. Principy rozlišování předmětů podle jejich oblíbenosti u chlapců a děvčat jsou v pojetí žáků/žákyň a vyučujících podobné. Vedle způsobů uvažování a zaměření je obliba předmětů vztahována k tělesným dispozicím. Od dívek se očekává obliba humanitních a jazykových předmětů nebo předmětů založených na estetickém či uměleckém cítění, zatímco chlapci podle žáků/yň i vyučujících preferují předměty technické, matematické a přírodovědné. Také v analyzované učebnici jsou zobrazováni chlapci s lepšími schopnostmi v matematických a technických předmětech. Žáci/kyně si všímají všestrannosti dívek, která v jejich pojetí představuje snaživost v celé škále vyučovacích předmětů. Vyučující v této souvislosti upozorňují na celkově lepší úroveň školních výsledků dívek oproti chlapců, která je založena na orientaci školních požadavků na vědomosti žáků/yň, kterých jsou dívky na základě svého stylu učení schopny dostát.

V pojetí principů genderové diferenciace zájmových aktivit u žáků/yň a analyzované učebnice byly objeveny jisté rozdíly. Některé aktivity a s nimi spojené osobnostní rysy, které jsou žáky/němi přiřazovány chlapcům, např. sport, soutěživost nebo agresivita, jsou učebnicí znázorňovány také na příkladech dívek. Učebnice nezobrazuje dívky se zájmy, které jim přisuzovali žáci/kyně, např. zájem o módu či péči o tělo.

Principy genderové diferenciace vyučovacích předmětů se promítají také v pojetí dělby ekonomické práce. Ta je z pohledu žáků/yň založena zejména na tělesné stavbě jedinců a jejich úloze v reprodukčním procesu. Ženám jsou žáky/němi přisuzována povolání založená na péči o druhé, kdežto mužům povolání založená na fyzické aktivitě a síle. Vyučující věnují pozornost především rozdílným způsobům uvažování, které připisují chlapcům/mužům a dívkám/ženám. Dělba oborů podle pohlaví je oběma skupinami dotazovaných odvozena od zaměření chlapců/mužů a dívek/žen, které je považováno za přirozeně dané, dalo by se říct za přirozenou charakteristiku jedinců, která spoluurčuje jejich profesní a vzdělávací dráhy. Na základě těchto principů jsou ženy spojovány s obory humanitními a muži s obory technickými. Dělba práce zobrazovaná v analyzované učebnici zahrnuje podobné principy, jaké byly odhaleny v pohledu žáků/yň a vyučujících. I zde je založena na fyzické konstituci muže a reprodukční schopnosti ženy a promítá se zejména v názorných příkladech. Žáci/kyně na rozdíl od vyučujících ve svém pojetí dělby ekonomické práce přidávají hledisko funkce

či postavení v zaměstnání žen a mužů a muže staví do řídících a zodpovědnějších funkcí. Také v analyzované učebnici jsou povolání zahrnující vyšší míru řízení a zodpovědnosti spojována s muži.

Popisované obecné principy dělby ekonomické práce se promítají v rozložení oborů, kterým se žáci/kyně hodlají věnovat v budoucí vzdělávací či pracovní dráze. Chlapci se vydávají do technicky zaměřených oborů častěji než dívky, zatímco dívky se častěji chystají vstoupit do oborů humanitně zaměřených. Chlapci jsou ve výběru budoucího oborového zaměření genderově konzistentnější než dívky a méně často spojují své plány s tradičně ženskými obory, což odpovídá zmiňované představě o vyšší konzistentnosti chlapců v jejich genderové roli, která je podporována jejich intenzivnějším odrazováním od tradičně ženských oblastí. Rozdíl je znatelný také mezi školami – plánovaná oborová zaměření studentů/ek gymnázia jsou genderově variabilnější, ačkoli představa společenské dělby oborů podle pohlaví z pohledu žáků/yň a vyučujících na jednotlivých školách se neliší.

Představy žáků a žákyň o společenských rolích muže a ženy stejně jako jejich představy rolí v budoucím osobním životě obsahují tradiční model rozdělení mužských a ženských rolí odvozený od reprodukčních schopností ženy. Ženě je přisuzována primární péče o rodinu a domácnost a muži úloha ekonomického zabezpečení. Ženy mají v tomto modelu možnost pracovního uplatnění, které však je až jejich druhořadou funkcí. Také na individuální rovině je ženě přisuzováno přednostní místo v rodině, tedy sféře soukromé, kdežto muži jsou primárně řazeni do sféry pracovní, veřejné. Rozdělení sfér je stejným způsobem zobrazováno v učebnici, přestože je zde kladen důraz na pracovní uplatnění žen, které však má probíhat zároveň s plněním úlohy ženy v rodině.

V souvislosti s otázkou rovnosti mužských a ženských rolí ve společnosti si žáci/kyně všímají posunu ve společenských rolí muže a ženy směrem ke stavu rovnosti, jehož však podle nich dosud nebylo dosaženo. Vyrovnávání mužských a ženských rolí je v celospolečenském i osobním měřítku považováno spíše za problematiku žen. Také učebnice spojuje posun ve společenských rolích především se ženami. Vyučující se k otázce rovnosti vyjadřují pouze ve vztahu ke školnímu prostředí.

Očekávání vázaná k genderovým rolím se v jednotlivých zkoumaných pohledech významným způsobem neliší. Obsahy genderových rolí jsou rozlišovány na základě podobných principů, což má důsledky v podobných očekáváních vůči chlapcům/mužům a dívkám/ženám. Genderové role z pohledu žáků/yň, vyučujících i analyzované učebnice zahrnují tradiční rysy, jejichž předáváním v podobě vzorů, modelů a očekávání

dochází k reprodukci genderově pohlavního systému společnosti. Výjimku tvoří pouze některé prvky analyzované učebnice, která v několika případech zobrazuje zejména dívky v netypických oblastech činností.

V postojích žáků/yň nebyly zjištěny významné rozdíly na základě jejich pohlaví, v závislosti na typu školy, kterou navštěvují, ani v souvislosti s oborem, kterému se chtějí v budoucnu věnovat.

Na základě těchto zjištění lze říci, že socializační působení školy, představované v našem případě očekáváními vyučujících a učebnice, neprobíhá v rozporu vnímanými obsahy genderových rolí u žáků/yň. Ve zkoumaných pohledech žáků, žákyň a vyučujících, kteří byli dotazováni v rámci empirického šetření, a rovněž v obrazech dívek/žen a chlapců/mužů v analyzované učebnici občanské výchovy se odráží tradiční představy o charakteristikách a rolích mužů a žen, na nichž je založen pohlavně-genderový systém společnosti, včetně genderových stereotypů. Očekávaná chování vztahovaná k genderovým rolím chlapců/mužů a dívek/žen obsahovala charakteristiky, tradičně přisuzované příslušníkům jednotlivých kategorií pohlaví, a popisované genderové role tak nabývaly tradičních náplní (viz Příloha č. 5).[36] Tradiční očekávání se odrážejí v individuálních plánech žáků/yň, týkajících se jejich vzdělávací, profesní i rodinné budoucnosti. Je možné usuzovat, že socializační působení školy probíhá v souladu s působením pohlavně-genderového systému společnosti a nezpůsobuje rozpor ve vnímání genderových rolí u žáků/yň. Přestože se u žáků/yň na individuální rovině genderových rolí objevily odchylky od jejich vnímaného společenského obrazu, v obecných představách přetrvávají genderově stereotypní charakteristiky a obsahy rolí, které se shodují s genderovými významy obsaženými v pojetí mužských a ženských rolí u vyučujících a vybrané učebnice. Škola může svým působením tyto významy předávat a napomáhat tak reprodukovat pohlavně-genderový systém společnosti.

[36] Podle tradičních představ jsou muži tělesně silní, aktivní, odolní, průbojní, agresivní, soutěživí, ctižádostiví, odvážní, racionální, plně výkonní a úspěšní v pracovní sféře a schopni potlačování emocí. Měli by mít vůdčí tendence a zastávat role ochranitele a živitele rodiny. Ženy by měly být jemné, citové, empatické, obětavé a pečující, fyzicky atraktivní, kooperativní, skromné, přizpůsobivé, bázlivé, a závislé. Měly by plnit své životní poslání v mateřské roli a netoužit po seberealizaci mimo rodinu a domácnost. (viz Příloha č. 5) [Oakley 2000, s. 133-134] [Valdrová a kol. 2004, s. 175-177] [Alan 1989, s. 142-144]

6. Resume

The aim of the thesis is to examine and compare the notions of gender roles in the view of students, teachers and textbooks.

The issue of gender roles involved in school environment concerns theoretical concepts of social construction of gender and theories of gender socialization.

In the view of social constructionism gender as a social phenomenon is created, institutionalized and made into traditions by humans. Social constructionism is opposed to essentialism.

A gender role is a set of behavioral norms associated with males and females in a given social group or institution. Schools, among other social institutions, are organized upon a dichotomous gender/sex system. According to cultural rules, norms and values, certain characteristics, attributes and roles are assigned to males and females based on their biological sex. The process through which the individual learns and accepts roles is called socialization. Socialization works by encouraging wanted and discouraging unwanted behavior. School as one of the agencies of socialization performs role behavior models and expectations. Through mechanisms of social control sanctions are used to make it clear what behavioral norms the child is expected to follow.

Empirical survey explored the notions of gender roles perceived in school environment. It consisted of a gender analysis of a textbook, interviews with teachers and students and written accounts of students' beliefs about male and female roles. Oral and written interviewing as well as the analysis of the textbook focused on roles, characteristics and modes of behavior traditionally ascribed to males and females. Various elements of gender roles and ways of their expressions were considered, such as modes of behavior during classes, subjects of interest, educational and professional careers, family roles etc.

The outcomes showed similar priciples in textbook's, teachers' and students' views of role segregation and work division based on gender. Basically, the distinction of male and female roles was described as primarily based on sex differences, such as body constitution of women and men or their division of roles in the process of reproduction. Other attributes pictured in male and female role distinction were regarded to biological sex differences as well, such as male and female interests and concerns. Teachers especially depicted boys' capability of logical thinking compared to memorizing style of learning conceived as typical to girls.

Defined gender roles distinction may be considered as similar to the "role theory" based on the ideas of structural funcionalism. Male and female roles are derived from biological sex differences and involve particular funkcions that are complementary. The woman fulfills 'internal' functions of the family, for example childcare and housekeeping. The man, on the other hand, performs the 'external' functions of a family, such as providing monetary support.

No significant differences in the notions of gender roles in the views of textbook, teachers and students were found. According to the theoretical concepts of socialization it seems that the process of adopting gender roles is consistent in presenting role models in different social institutions including school and that there are no significant discrepancies between the basic notion of gender roles in the view of students and school expectations associated with gender roles.

Seznam použité literatury

Alan, J. (1989) *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama.

American Association of University Women. (2002) Course Taking Patterns. In *Gender in Education.* San Francisco: Jossey Bass. s. 277-300.

Bandura, A.-Walters, R. S. (1963) *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bauman, Z. (2004) *Individualizovaná společnost.* Praha: Mladá fronta.

Berger, P., Luckmann, T. (1999) *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Corbin, J., Strauss L., A. (1999) *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody Zakotvené teorie.* Boskovice: Albert.

Freud, S. (1971) *Některé psychické následky anatomického rozdílu pohlaví.* In: Práce k sexuální teorii a k učení o neurosách. Praha: Avicenum.

Gjuričová, Š. (1999) Konstrukce gender: Maskulinita a femininita z odlišných perspektiv. In *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha : Open Society Fund. s. 69-81.

Goffman, E. (1979) Gender display. *Studies in the Anthropology of Visual Communication.* Vol. 3, s. 69-77.

Goffman, E. (1999) *Všichni hrajeme divadlo.* Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.

Havlík, R., Halászová, V., Prokop, J. (1996) *Kapitoly ze sociologie výchovy.* Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.

Chodorow, N. (1989) *Feminism and psychoanalytic theory*. New Haven: Yale University Press.

Jandourek, J. (2001) *Sociologický slovník.* Praha: Portál.

Jarkovská, L. (2005) Gender a společnost. In *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.* Praha: Otevřená společnost. s. 26-31.

Kindlon, D., Thompson, M. (2002). Thorns among Roses: The Struggle of Young Boys in Early Education. In *Gender in Education.* San Francisco: Jossey Bass. s. 153-181.

Kuchařová, V., Tuček, M. (1999) *Sociálně ekonomické souvislosti rodinného chován mladé generace v České republice*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.

Lišková, K., (2002) *Zpráva z výzkumu: Rovné příležitosti žen a mužů ve vybraných českých podnicích 2000-2001*. Brno: Gender centrum Fakulty sociálních studií MU.

Lucal, B. (1999) What it means to be gendered me: Life on the Boundaries of a Dichotomous Gender System. *Gender and Society.* Vol. 13., no. 6, s. 781-797.

Maříková, H. (1999) Proměna rolí muže a ženy v rodině. In *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund. s. 59-67

Maříková, H. a kol. (2000) *Proměny současné české rodiny*. Praha: SLON

Oakley, A. (2000) *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.

Parsons, T., Bales, R.F. (1955) *The Family, Socialization and Interactive Process.* New York: Free Press.

Petrusek, M. a kol. (2000) *Sociologické školy, směry, paradigmata.* Praha: SLON.

Průcha J., (1989) Teorie, tvorba a hodnocení učebnice. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků.

Renzetti M., C., Curran J., D. (2003) *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum.

Ridgeway C., L., Smith-Lovin, L. (1999) The Gender System and Interaction. *Annual Review of Sociology.*, vol. 25, s. 191-216.

Sadker, M., Sadker, D. (2002) The Miseducation of Boys. In *Gender in Education.* San Francisco: Jossey Bass. s. 182-203.

Smetáčková, I. a kol. (2005) *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni.* Praha: SoÚ AV ČR.

Smetáčková, I., (2005) Gender a školství. In *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách.* Praha: Otevřená společnost. s. 73-79.

Tuček, M. a kol. (1998) *Česká rodiny v transformaci – Stratifikace, dělba rolí a hodnotové orientace*. Praha: SoÚ AV ČR.

Valdrová, J. (1999) „Mužské zaměření" výchovy a výuky z pohledu lingvistiky. In *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund. s. 153-157.

Valdrová, J., Smetáčková-Moravcová, I., Knotková-Čapková, B. (2004) Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic. In *Ročenka katedry / centra genderových studií 03/04*. Praha: UK v Praze, Fakulta humanitních studií.

Velký sociologický slovník. (1996) Praha: Karolinum.

West, C., Zimmermann D., H. (1987) Doing Gender. *Gender and Society*. Vol. 1, s. 125-151.

Seznam použitých zkratek

D-ZŠ	dívka – žákyně základní školy
Ch-ZŠ	chlapec – žák základní školy
D-G	dívka – studentka gymnázia
Ch-G	chlapec– student gymnázia
Vyuč-ZŠ	vyučující – gymnázium
Vyuč-G	vyučující – základní škola
zkratka před citací	rozhovor
zkratka za citací	písemné dotazování

Příloha č. 1 – Písemné dotazování

Milé holky a milí kluci,

jsem studentkou sociologie na Univerzitě Karlově v Praze a píši diplomovou práci o tom, zda a jakým způsobem se ve společnosti a na školách rozlišují mužské a ženské nebo chlapecké a dívčí role. Abych svoji práci obohatila, ráda bych poznala i Váš pohled na věc.

Chtěla bych Vás proto poprosit, abyste v několika větách napsali, co Vás k níže uvedeným otázkám napadne. U několika posledních otázek doplňte prosím pravdivou odpověď.

Odpovídejte prosím upřímně a poctivě. Nezabere to příliš času a nemusíte se bát, že by se někdo Vaše odpovědi dozvěděl. Výzkum je anonymní – nemusíte uvádět své jméno.

Pokud Vám při vyplňování nebude něco jasné, nebojte se zeptat.

Děkuji Vám, že na otázky odpovíte. Moc mi tím pomůžete.

Hana Marešová

Jaká je Vaše představa muže a ženy ve společnosti?

Jaká povolání či obory jsou podle Vás vhodné pro muže a jaké pro ženy?

Jaké role podle Vás muži a ženy ve společnosti zastávají?

Jaké jsou podle Vás zájmy kluků a holek nebo mužů a žen?

Jaké vyučovací předměte jsou oblíbené u dívek a jaké u chlapců?

Jak se chovají chlapci a dívky při hodinách? Všimli jste si někdy rozdílů mezi nimi?

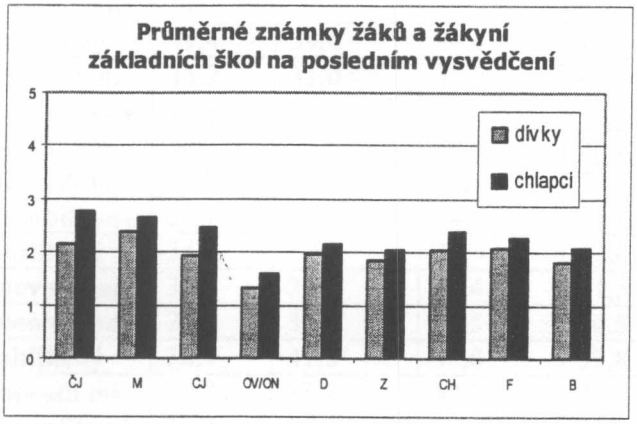
Doplňte prosím:

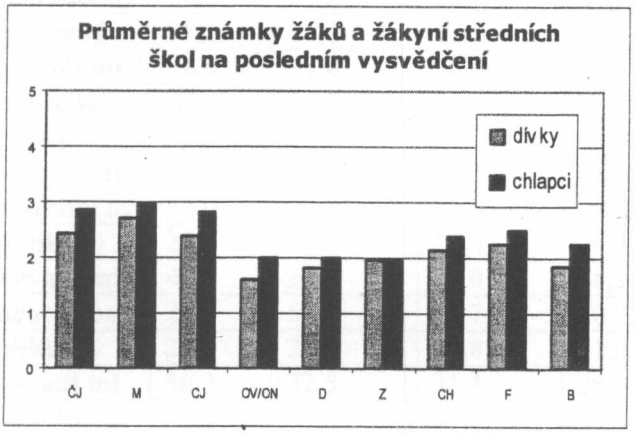
Jsem ☐ Dívka ☐ Chlapec

Škola, kterou začnu studovat po prázdninách/ které bych se chtěl/a věnovat po maturitě:

Povolání, kterému bych se chtěl/a v budoucnu věnovat:

Příloha č. 2





Smetáčková, I. a kol. (2005) Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni. Praha: SoÚ AV ČR. str. 206

Příloha č. 3 – Obliba předmětů u žáků a žákyní (v %)

		Základní školy			Střední školy		
		dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
Tělesná výchova	oblíbený	55,2	77,5	66,3	59,2	76,7	67,0
	nevadí mi	26,0	14,6	20,3	29,3	15,7	23,2
	neoblíbený	18,9	7,9	13,4	11,5	7,6	9,8
Výtvarná výchova	oblíbený	58,9	41,6	50,3	-	-	-
	nevadí mi	23,9	31,1	27,5	-	-	-
	neoblíbený	17,1	27,2	22,2	-	-	-
Hudební výchova	oblíbený	49,4	39,4	44,4	-	-	-
	nevadí mi	33,7	31,0	32,2	-	-	-
	neoblíbený	16,9	29,6	23,2	-	-	-
Zeměpis	oblíbený	30,4	46,6	38,5	30,8	47,7	37,8
	nevadí mi	41,5	33,4	37,4	37,8	32,1	35,5
	neoblíbený	28,1	20,1	24,0	31,4	20,1	26,7
Cizí jazyk	oblíbený	34,6	27,5	31,0	42,0	31,7	37,4
	nevadí mi	37,6	33,2	35,4	31,5	35,8	33,4
	neoblíbený	27,8	39,3	33,5	26,5	32,5	29,1
Dějepis	oblíbený	32,4	41,5	37,0	33,8	39,2	36,1
	nevadí mi	32,3	33,2	32,7	34,6	31,2	33,2
	neoblíbený	35,3	25,3	30,3	31,6	29,6	30,7
Biologie	oblíbený	38,1	28,1	33,2	36,4	27,0	32,4
	nevadí mi	38,9	37,0	38,0	40,2	40,8	40,4
	neoblíbený	23,0	34,9	28,8	23,4	32,3	27,1
Občanská výchova/nauka/ZSV	oblíbený	25,6	31,3	28,5	31,0	30,9	31,0
	nevadí mi	41,8	36,7	39,2	48,6	40,9	45,2
	neoblíbený	32,6	32,0	32,3	20,3	28,1	23,8
Český jazyk	oblíbený	25,2	9,5	17,4	30,4	17,7	24,8
	nevadí mi	45,3	38,6	42,0	48,9	47,0	48,1
	neoblíbený	29,5	51,9	40,7	20,7	35,3	27,2
Matematika	oblíbený	23,6	29,9	26,8	21,3	25,7	23,2
	nevadí mi	30,3	32,5	31,4	25,0	34,5	29,3
	neoblíbený	46,1	37,6	41,8	53,8	39,8	47,5
Chemie	oblíbený	28,6	25,9	27,3	12,6	16,3	14,2
	nevadí mi	31,9	29,7	30,8	26,2	28,5	27,2
	neoblíbený	39,4	44,4	41,9	61,3	55,2	58,6
Fyzika	oblíbený	14,9	37,2	26,1	5,5	22,2	13,3
	nevadí mi	30,5	32,5	31,5	22,3	34,6	28,0
	neoblíbený	54,6	30,3	42,5	72,3	43,2	58,7

Smětáčková, I. a kol. (2005) *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni.* Praha: SoÚ AV ČR. s. 203-204.

Příloha č. 4 – Počty žáků a žákyní na jednotlivých typech škol

Druh školy	Žáci		Nově přijatí za školní rok 2003/2004	
	Celkem	Z toho dívky	Celkem	Z toho dívky
Gymnázia	143 511	85 297	29 777	16 146
SOŠ, praktické školy	229 846	128 761	63 765	34 869
-z toho konzervatoře	3 426	2 007	597	329
SOU, OU, U	209 653	75 388	77 127	28 616

Zdroj: Statistická ročenka školství 2003/2004, Výkonové ukazatele, vydal Ústav pro informace ve vzdělávání, www.uiv.cz

Příloha č. 5 – Hodnocení vlastností žáky/němi základních a středních škol (v %)

		Základní školy			Střední školy		
		Dívky	Chlapci	Celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
Přizpůsobivost	Spíše mužská vlastnost	15,7	21,8	18,7	3,1	15,3	8,5
	Stejně obvyklá vlastnost	47,8	61,0	54,4	47,4	68,4	56,7
	Spíše ženská vlastnost	36,6	17,2	26,9	49,5	16,3	34,8
Inteligence	Spíše mužská vlastnost	18,4	30,7	24,5	2,8	19,9	10,4
	Stejně obvyklá vlastnost	59,3	60,1	59,7	84,8	75,2	80,5
	Spíše ženská vlastnost	22,3	9,2	15,8	12,4	4,9	9,1
Citlivost, emocionalita	Spíše mužská vlastnost	4,5	8,5	6,5	1,9	2,3	2,1
	Stejně obvyklá vlastnost	19,0	26,6	22,8	14,0	24,4	18,6
	Spíše ženská vlastnost	76,5	64,9	70,7	84,1	73,3	79,3
Zaměření na pracovní úspěchy	Spíše mužská vlastnost	37,3	38,9	38,1	33,4	34,1	33,7
	Stejně obvyklá vlastnost	58,7	54,7	56,7	63,0	60,6	61,9
	Spíše ženská vlastnost	4,0	6,4	5,2	3,6	5,3	4,3
Agresivita	Spíše mužská vlastnost	69,3	67,4	68,4	80,0	78,6	79,4
	Stejně obvyklá vlastnost	30,2	28,2	29,2	19,1	18,2	18,7
	Spíše ženská vlastnost	0,6	4,4	2,5	0,9	3,2	1,9
Sebevědomí, sebejistota	Spíše mužská vlastnost	28,4	31,7	30,1	20,6	24,6	22,3
	Stejně obvyklá vlastnost	63,5	59,5	61,5	72,0	69,8	71,0
	Spíše ženská vlastnost	8,1	8,8	8,4	7,5	5,7	6,7
Objektivita	Spíše mužská vlastnost	31,4	24,7	28,0	24,3	17,6	21,3
	Stejně obvyklá vlastnost	57,2	58,8	58,0	64,0	67,7	65,6
	Spíše ženská vlastnost	11,4	16,5	13,9	11,7	14,7	13,0
Soutěživost	Spíše mužská vlastnost	45,0	44,5	44,8	43,5	43,0	43,3
	Stejně obvyklá vlastnost	50,5	50,1	50,3	49,3	50,2	49,7
	Spíše ženská vlastnost	4,5	5,4	4,9	7,2	6,8	7,0
Péče, starostlivost	Spíše mužská vlastnost	4,5	9,2	6,8	0,7	2,8	1,7
	Stejně obvyklá vlastnost	13,9	26,2	20,0	20,3	25,4	22,5
	Spíše ženská vlastnost	81,6	64,6	73,2	79,0	71,8	75,8
Povrchnost	Spíše mužská vlastnost	37,3	38,9	38,1	27,8	23,5	25,9
	Stejně obvyklá vlastnost	58,7	54,7	56,7	63,5	59,3	61,6
	Spíše ženská vlastnost	4,0	6,4	5,2	8,7	17,2	12,5

Smetáčková, I. a kol. (2005) *Genderové aspekty přechodu žáků mezi vzdělávacími stupni.* Praha: SoÚ AV ČR. s. 212

Příloha č. 6 - PROJEKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Předpokládaný název práce:
Genderové role očima středoškolských studentů a studentek a jejich učitelů/ek

Cíl diplomové práce

Diplomová práce bude zkoumat, jak studenti/studentky a učitelé/učitelky na středoškolském vzdělávacím stupni vnímají rozdělení mužských a ženských rolí ve společnosti a jak reflektují rozdělení genderových rolí, které je prezentováno ve výuce, resp. v používaných učebnicích. Práce se pokusí konfrontovat „učebnicové" rozdělení genderových rolí s rozdělením „reálným", jak ho vidí studenti/ky a učitelé/ky, a odhalit, zda v jejich vnímání „učebnicové" rozdělení odpovídá „reálnému", nebo mezi nimi existují určité disproporce.

Hlavním cílem práce je zjistit:
(1) zda „učebnicová realita" genderové rolové struktury odpovídá „společenské realitě" viděné očima studentů/ek a učitelů/ek
(2) zda a jaké rozdílné prvky mezi těmito „realitami" studenti/ky a učitelé/ky objevují

Uvedení do problému

V posledních dvou desetiletích lze v české společnosti, tak jako v dalších postsocialistických zemích, pozorovat mnohé procesy společenské změny. Jedná se o institucionální proměny, navazující na přeměny společenského vědomí, a pokračující další společenské pohyby. Spektrem společenských změn, zejména vývojem v oblasti vzdělání a profesních struktur, způsobu života a demografickým vývojem, se prolíná diskutovaná problematika proměny mužských a ženských rolí nebo rodinných rolí. [Tuček] Ač některé aspekty tohoto vývoje u nás započaly již po druhé světové válce (vysoká participace žen v pracovní sféře), jiné (např. odkládání rodičovství) jsou považovány za novodobé trendy spojené se sbližováním české společnosti s „evropskými" trendy. Někteří autoři v této souvislosti hovoří o procesech pokračující industrializace, modernizace a individualizace, v jejichž rámci dochází v pozdně moderních společnostech k emancipaci od tradičních sociálních forem klasické industriální společnosti a k relativizaci tradičního genderového rozdělení rolí. [Beck, Bauman]

Otázky týkající se míry vlivu biologických daností člověka a působení společnosti/kultury na diferenciaci rolí podle genderu nebyly dosud jednoznačně vyřešeny. Autoři a autorky, přiklánějící se k sociálnímu konstruktivismu genderu [Oakley, Renzetti, Valdrová a kol.], tvrdí, že osvojování genderové role probíhá v rámci procesu socializace jedince, na níž se podílí rodiče, vrstevníci, škola, média a další sociální instituce. Dívky a chlapci jsou vedeni k vlastnostem a projevům, které jsou v souladu se společensky obecně uznanou představou genderových rolí, formuje se u nich ženská či mužská rolová identita, která koresponduje s obvyklými společenskými očekáváními vůči ženám a mužům. Genderová socializace jedince začíná bezprostředně po jeho narození a je celoživotním procesem. Období studia na střední škole je spojeno s adolescencí, která patří mezi zvláště náročné fáze životního cyklu, neboť tělo i osobnost mladého člověka během ní dozrává. Jedinec pracuje na utváření svého sebepojetí, uskutečňuje řadu pro jeho budoucí život zásadních rozhodnutí, přijímá nové sociální role a na další se připravuje. Tyto procesy probíhají v interakci s jedincovým okolím,

vedle prostředí rodiny sílí působení vlivu přátel a vrstevníků a významnou roli hrají také vzdělávací zařízení a další sociální instituce.

Tito autoři/ky věnují značnou pozornost škole, jakožto prostoru, v němž probíhá významná část procesu socializace jedinců. Školám je oficiálně svěřována odpovědnost za to, aby žáci a žákyně nabývali znalostí a dovedností potřebných k plnění nejrůznějších společenských rolí. Vedle znalostí a dovedností, které školy žákům a žákyním zprostředkovávají v rámci formálního kurikula, zde dochází rovněž k předávání hodnotových sdělení v rámci tzv. neformálního kurikula, a to jak na explicitní úrovni, tak se skryté formě. Formálně stanovené vzdělávací podmínky chlapců i dívek jsou na první pohled stejné a vzdělávání by tedy mohlo být považováno za genderově neutrální. Formální i neformální kurikula ale vysílají genderově specifické signály, které jsou založené na genderových stereotypech a činí tak vzdělávání genderově zatíženým. Mnohé učební materiály trvají na striktně vymezeném obsahu ženských a mužských rolí, profesí, zájmů, vlastností a sfér seberealizace.

Genderově zatížené učebnice, obsahy vzdělávacích programů, výběr učiva nebo způsob výuky mohou mít dopad na aspirace a výkony žáků a žákyň a působit na formování nebo posilování jejich genderových rolí. Jejich prostřednictvím tak dochází k reprodukci tradičních genderových rolí a stereotypů ve společnosti.

Diplomová práce bude zjišťovat, zda mužské a ženské role prezentované v učebnicích jsou zatížené genderovými stereotypy, jak jsou z tohoto hlediska vnímány studenty/kami a učiteli/kami a jak v této souvislosti odpovídají jimi vnímané společenské skutečnosti.

Metodologie

Mapování problému bude probíhat na teoretické i empirické rovině.

Vstup do terénu bude předcházet prostudování relevantní odborné literatury.

Prozkoumání problematiky na empirické úrovni bude založeno na rozhovorech se studenty a studentkami, učiteli a učitelkami. V rozhovorech budou zjišťovány postoje studentů/tek a učitelů/lek k problematice genderového rozdělení rolí, jaké je představováno v učebnicích a jaké vnímají ve společnosti.

Zkoumání by mělo být doplněno obsahovou analýzou učebnic (pravděpodobně Základů společenských věd, resp. Občanské výchovy) pro střední školy, případně budou použita data z již provedené analýzy učebnic.

Předpokládaná struktura práce

(1) zmapování problematiky založené na teoretickém bádání
(2) výsledky analýzy dat z rozhovorů + výsledky obsahové analýzy učebnic z hlediska genderového rozdělení rolí
(3) konfrontace pohledu studentů/ek a učitelů/ek na „učebnicové" a „reálné" rozdělení mužských a ženských rolí s výsledky analýzy prezentace genderové dělby rolí v učebnicích
(4) shrnutí výstupů: prezentace zjištění, zda rolové vzory předávané učebnicemi korespondují s pohledem studentů/ek a učitelů/ek na genderově rolovou strukturu ve společnosti, a odhalení případných rozdílů mezi viděním „učebnicové" a „společenské reality" genderové dělby rolí