

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Genderová identita u dětí

Children's gender identity

Lucie Jovanovičová

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Kubišová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: B ČJ - ZSV

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Genderová identita u dětí* vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum: 15. 4. 2016

.....

podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Zuzaně Kubišové za významnou pomoc a cenné rady.

ANOTACE

Práce se zabývá problematikou genderové socializace ve školním prostředí. Děti přicházejí do školy s určitými genderovými poznatky a osoby, se kterými se ve škole setkávají, je v jejich genderové socializaci dále ovlivňují. Děti si ve škole zároveň osvojují genderové stereotypy, které jsou pro společnost typické.

KLÍČOVÁ SLOVA

gender, dítě, chlapec, dívka, genderová socializace

ANNOTATION

This Bachelor's thesis explores gender socialization in a school environment. Children arrive there already having acquired a certain understanding of gender, and the people, with whom the children interact in school, further influence their gender socialization. In this environment, the children also adopt gender stereotypes, which are specific for our society

KEYWORDS

gender, child, boy, girl, gender socialization

Obsah

1 Úvod	7
2 Základní pojmy	8
3 Genderová socializace	10
4 Období před vstupem do školy	13
5 Instituce školy	16
6 Škola – maskulinní i femininní prostor	18
7 Role školáka z genderového pohledu	20
8 Rozdíly vlastností a dovedností u dívek a chlapců	22
9 Rozdíly ve školních výsledcích a přístupu ke studiu – jak to vidí samotní žáci	24
10 Agrese	26
11 Vulgarita	28
12 Genderové stereotypy v interakci vyučujících a žákyň/žáků	30
13 Interakce ve vrstevnických skupinách	32
14 Jazyk a gender	36
15 Sexuální výchova	38
16 Dětský pohled na bytí ženou nebo mužem	41
17 Závěr	43
Seznam literatury	45

1 Úvod

Česká společnost je označována jako patriarchální, tedy jako společnost kde vůdčí postavení mají muži. Toto uspořádání vychází z historie, již od dob pravěku měli muži dominantní postavení ve většině rodin nebo ve skupinách, do kterých se sdružovalo více rodin. Toto nadřazené postavení se přenáší po staletí a spolu s ním se utvořily stereotypní představy o postavení mužů a žen. V posledních dvou set letech sice ženy začali volit, navštěvovat zaměstnání, ale vedle toho musí pečovat o rodinu, vychovávat děti a vytvářet příjemné domácí zázemí. Stále je tedy role muže dominantnější a na ženě zůstává péče o rodinu.

Děti se rodí do světa, který se dělí na mužský a ženský a musí se v něm naučit velmi rychle pohybovat. Chtěla bych se ve své práci zabývat tématy, jak si děti osvojují ženské a mužské role, jakým způsobem k tomu přispívá škola a vyučující, jak jedinci samotní a jejich vrstevníci. Děti vnímají genderový řád velmi citlivě, chci tedy poukázat na to, jak je pro ně maskulinita a feminita důležitá v každodenním životě. Ve škole se v dnešní době snaží vyučující zachovat rovnost mezi dívkami a chlapci, ne vždy se to ale ve výuce daří. Škola a její prostředí vědomě i nevědomě reprodukuje genderové rozdíly. Pozornost ve své práci budu směřovat na děti navštěvující základní školu, jedná se tedy o chlapce a dívky mezi šesti až patnácti lety. Děti provádí ve škole různé činnosti, účastní se diskuzí a komunikují se svými vrstevníky a vyučujícími. Pokusím se přiblížit, jak v komunikaci uplatňují genderové role a jak na to jejich učitelé reagují.

2 Základní pojmy

Na začátek bych ráda představila několik pojmů, které se budou v textu často opakovat a jsou klíčové pro moje téma. První je termín pohlaví, jenž se užívá v případě, kdy mluvíme o biologických rozdílech mezi mužem a ženou. „Lidské pohlaví jako biologická danost slouží jako základ, na němž lidé konstruují společenskou kategorii zvanou gender (maskulinitu, feminitu) (Renzetti, Curran, 2003, s. 20).“ Pohlaví je složeno z více druhů: pohlaví chromozomální, gonadální, vnějších genitálií, vnitřních genitálií, hormonální pohlaví, psychosexuální mozgová centra predisponující jádrovou pohlavní identitu, genotypické pohlaví (Janošová, 2008, s. 39).

Dalším termínem je gender. Gender představuje společenskou kategorii, která „vyjadřuje rozdíly mezi muži a ženami, jejichž podstata spočívá v kulturních a sociálních vzorcích chování.“ „Pojem „gender“ ve spojení s mužstvím a ženstvím poprvé použil John Money v roce 1955. Autor tento pojem vyhradil pro mužskou a ženskou identitu, která vyplývá ze sebeprožívání, tvrzení a chování jedince – na rozdíl od identity stanovené na základě anatomické výbavy (Janošová, 2008, s. 41).“ Na základě genderu mluvíme o maskulinitě a feminitě. Maskulinita neboli mužskost je soubor rysů, vlastností, způsobů přisuzovaný mužům. V současných západních společnostech je maskulinita spojovaná s dominancí, orientací na placenou práci, soutěživostí a sportovní aktivitou. Feminita neboli ženskost je soubor rysů, vlastností, způsobů chování přisuzovaný ženám. Feminita se v současných západních společnostech projevuje jemností, soucitem, čistotou, emocionalitou, taktem a upraveností.

„Socializace je proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu. Genderová socializace má někdy podobu vědomého úsilí, které posilují genderová očekávání explicitními odměnami či tresty (Renzetti, Curran, 2003, s. 93).“ V procesu socializace si osvojujeme i jednotlivé sociální role, které pomáhají utvářet pravidelnost sociálního života. Tuto pravidelnost můžeme vysvětlit skrze kategorii očekávaného. Sociologie zde vychází z jednoduché zkušenosti, a to, že lidé dělají většinou to, co se od nich čeká, a na oplátku očekávají to stejné od druhých. Toto vzájemné očekávání je základem pro fungování institucí a sociálních rolí. Sociální role je jednání očekávané vzhledem k držiteli určité sociální pozice. Role se dělí na role připsané, jako je pohlaví, věk, národnost, získané jako je prestiž, postavení a role vnucené, jako je nezaměstnanost a vojenská služba. Pohlaví je nám tedy připsáno, narodíme se jako muž nebo žena. Následně si pak osvojujeme ještě

genderovou roli, což představuje osvojování typů chování a zvyků připisovaných společnostem ženám nebo mužům. Naše chování tak dostává podobu femininní nebo maskulinní (Keller, 2001).

V rámci procesu socializace získává člověk i roli genderovou. „Genderová role je souhrn představ o tom, jací jsou muži a ženy ve skutečnosti a zároveň popisem obecně sdílených přesvědčení o tom, jací by muži a ženy měli být (Janošová, 2008, s. 41).“ Genderová role vyjadřuje psychosexuální identitu v chování. Obsahem genderové role jsou zájmy, činnosti a chování, kterým jedinec vyjadřuje příslušnost k dané roli a zároveň tím ovlivňuje i způsob, jak ho vnímá okolí.

Genderové stereotypy jsou zjednodušující představy o tom, jak mají vypadat „femininní žena“ a „maskulinní muž“. Lidé v tomto případě uvažují většinou zcela bipolárně, to znamená, muž nenese žádné rysy ženskosti a žena žádné rysy mužnosti. Obecně se předpokládá, že tyto stereotypy sdílejí všichni členové společnosti, ale ve společnosti žije i velké množství jedinců, kteří se těmito stereotypům vymykají a jsou pak označováni za abnormální, deviantní nebo zkažené (Renzetti, Curran, 2003).

Pohlavně-genderový systém společnosti představuje institucionalizované vzorce genderové diferenciaci. Jednotlivé vzorce jsou zakotveny v institucích, které spoluutváří každou společnost. Mezi tyto instituce patří hospodářství, politický systém, náboženství, školství, rodinné uspořádání apod. Pohlavně-genderový systém ovlivňuje životy všech mužů a žen, omezuje jejich životní možnosti. Rozdíly jsou nejvíce znatelné na trhu práce, kde se ženy pohybují velmi aktivně od poloviny dvacátého století, a přesto zde zůstávají velké rozdíly ve mzdách i v rozložení mužů a žen v čelních pozicích. S tím souvisí i fakt, že na ženy je kladen nárok, aby vedle své pracovní činnosti zvládaly ještě starost o domácnost. Většina žen a mužů v českém prostředí žije dnes v patriarchálním pohlavně-genderovém systému, kde muži mají nadřazené postavení vůči ženám (Renzetti, Curran, 2003).

Genderová identita je ryze vlastní složkou lidské osobnosti. Tvoří ji ty aspekty genderových rolí, které jsou danému jedinci vlastní. Jedinec je vnímá jako sebeurčující a sebenaplňující. Některé součásti genderové identity se nemusí navenek projevit, oproti tomu genderová role obsahuje v některých případech i ty vnější projevy, se kterými se jedinec neztotožňuje. Genderové role mohou být užívány také zjiště nebo jako projev sociální konformity. Na rozdíl od toho některé složky naší genderové identity se nemusí navenek projevit (Janošová, 2008, s. 42).

3 Genderová socializace

Na začátku jsou důležitá očekávání, která si rodiče vytváří již před narozením dítěte. V dnešní době, kdy je možné znát pohlaví dítěte ještě před porodem, někteří vědci tvrdí, že genderová socializace probíhá již v průběhu těhotenství a zvyšuje to daná očekávání. Ověřit tyto hypotézy je obtížné, až nemožné, vědci se ale shodují, že genderová socializace začíná ihned po narození dítěte. Vzpomeňme na první zprávy z porodnice, ve kterých se vyskytují genderové stereotypy. Malí chlapi jsou označováni jako velcí, siláci nebo s velkýma rukama, silnýma nohama oproti tomu dívky jako křehké, drobné, s jemnými rysy v obličeji. Symbolika barev jako je modrá nebo růžová je v našem prostředí silná, pokud by mezi dětmi byl chlapeček v růžové zavinovačce, jistě by o něm okolí mluvilo jako o holčičce. Tato symbolika vede k označování růžové jakožto dívčí barvy a modré jakožto chlapecké, zároveň jsou v dnešní době vybírány i další neutrální barvy pro chlapce i pro dívky. S přibývajícím věkem bývají chlapi oblékáni nejčastěji do modré nebo do červené či zelené, na jejich oblečení jsou obrázky sportovního náčiní nebo automobilů. Oproti tomu dívky oblečené převážně do růžové s motivy květin nebo srdíček, na jejich oblečení nechybí mašle nebo jiné krajky a volánky. Od chlapců se očekává větší fyzická aktivita, tudíž je tomu přizpůsobeno i jejich oblečení. Pokud okolí špatně určí pohlaví dítěte i přes vodítka, která rodiče předkládají v podobě oblečení, bývají rodiče v některých případech pohoršeni. Rodiče jsou tedy prvním aktéry v životě dítěte, od kterých dostává informace o tom, že jeho okolí tvoří osoby ženské a mužské (Renzetti, Curran, 2003).

Proces genderové socializace probíhá v několika fázích a na různých rovinách. Na začátku je prvotní zkušenost, že se lidé nějak liší a jeden z prvních rozdílů je odlišnost muž a žena. Nejdůležitější milník je, když dítě dokáže zařadit podle pohlaví sebe a druhé. Na to navazuje schopnost zařadit sebe sama do jedné ze skupin. Dvě třetiny dvouletých dětí se umí podle fotografie správně označit za dívku nebo chlapce a o rok později to dokáže už drtivá většina. Věk, kdy dochází k identifikaci s vlastním genderem, se liší podle bystrosti, inteligence dítěte a zároveň podle toho, jak jsou mu tyto informace předávány a prezentovány. Kolem čtvrtého roku věku si děti uvědomují, že pohlavní příslušnost je atribut dlouhodobý a nelze jej změnit jen momentálním přáním, ale zároveň některé děti věří, že mohou svoji identitu změnit oblečením nebo délkou vlasů. Možnost takové proměny vyvolává u dětí většinou úzkost a nevoli.

V dalším období děti uvědomí, že pohlaví je biologická danost a je neměnné. Důležitým posunem v porozumění je zjištění, že se muži a ženy liší tělesně. Ty děti, které mají povědomí o těchto rozdílech, vědí daleko častěji o neměnnosti pohlavní příslušnosti. S rozvíjením pohlavní identity dochází k rozšíření poznatků o činnostech, prostředcích a předmětech, které jsou považovány za ryze ženské a ryze mužské. Nejprve jsou toto děti schopny rozlišit u hraček, poté u mužských nebo ženských předmětů užívaných dospělými. Dítě se tedy podílí na získávání informací o genderových rozdílech aktivně skrze pozorování svého okolí a vzorů, které v něm má. Během druhého roku života začne dítě preferovat vrstevníky stejného pohlaví, tráví s nimi více času, hraje si, tudíž si osvojuje za své takové činnosti, které konají vrstevníci stejného pohlaví (Renzetti, Curran, 2003). Porozumění genderovým rolím souvisí také s rozvojem řečových dovedností. Odlišná gramatika pro obě pohlaví a různé názvy pro osoby odlišného pohlaví poukazují na genderové kategorie. Pro příklad můžeme uvést větu, kterou říká maminka svému synovi: „Podívej se na tamtu holčičku.“ Slova tamtu a holčičku jasně naznačují, že matka chlapci ukazuje dívku a ne chlapce (Janošová, 2008, s. 98-99).

„K osvojování příslušných znalostí, zálib a postojů, jež se váží k genderu tedy dochází mnohem dříve, než je dítě schopno uvažovat o jejich významu a smysluplnosti. Možná právě proto, že vzniká v době, kdy je osobnost dítěte ještě velmi zranitelná, bývají jakékoli pozdější nejistoty, týkající se pohlavní identity, spojeny se silnými obranami a úzkostmi. Časná socializace je výhodná pro sociální začlenění dítěte i pro jeho orientaci ve světě. Na druhé straně však přináší také omezení rozvoje určitých dispozic, které jsou danou společností považovány za nevhodné pro příslušníky jeho pohlaví. Čím dříve k socializačním tlakům dochází a čím jsou striktnější, tím méně mohou být korigovány myšlením a postoji samotného dítěte. Tím spíše je dítě přijímá v takové podobě, v jaké jsou mu předkládány, a tím hůře je i později schopno je měnit. Přinejmenším až do dospívání, kdy se objeví nový způsob uvažování, mívají genderové stereotypy značně axiomatický charakter (Janošová, 2008, s. 100-101).“

Nastínili jsme si, jak probíhá genderová socializace. Nyní se zaměřím na genderovou socializaci v oblasti školy. Vedle rodiny tvoří škola nejsilnější socializační prostředí. Jak prostřednictvím formálního, tak neformálního kurikula ovlivňuje škola dětské představy o realitě včetně genderového uspořádání. V současné moderní společnosti je obvykle deklarována genderová neutralita vzdělávání. Jedním z nástrojů demokratizace společnosti je povinná školní docházka, kdy byla škola zpřístupněna všem bez ohledu na jejich pohlaví

a rasový a sociální původ. V porovnání s obdobím před zavedením povinné školní docházky představuje škola v naší době větší rovnost. Neznamená to ale, že rovnost panuje ve všech aspektech školství, řada sociologů a socioložek upozorňuje na to, že škola je i v dnešní době institucí, jež reprodukuje sociální nerovnosti. Pierre Bourdieu na základě svých zkoumání tvrdí: „Vzdělávací systém (...) uchovává stávající řád, totiž odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu (Bourdieu, 1998, s. 28). Škola představuje instituci, která zprostředkovává poznání a tuto činnost zastřešuje svojí autoritou. Děti mají tendenci považovat představy získané ve škole v procesu vzdělávání za nadřazené představám z jiného prostředí. Vedle školy je základním socializačním prostředím rodina, způsob rodinné socializace a způsob školní socializace se liší a touto odlišností se vzájemně doplňují. Bourdieu dodává: „škola prosazuje a všeobecně (v mezích svého rezortu) vštěpuje určitou dominantní kulturu, jež se tím ustavuje jako legitimní kultura“. Škola navíc dětem nabízí mnoho příležitostí pro potvrzení přínosnosti sdílení kulturních obsahů s druhými osobami. Přijetí společné kultury umožňuje lepší komunikaci, budování pozice v určité skupině, silnější sociální identitě, získávání mocenských výhod apod. Součástí společenského řádu, který je školou reprodukován, jsou právě i genderová uspořádání. Představy o maskulinitě a femininitě jsou dětem předávány skrze formální i neformální kurikulum. Formální kurikulum představuje reálný učební plán jednotlivých předmětů, který zahrnuje například i práce s učebními pomůckami. Neformální kurikulum je nezáměrný obsah vyučovacích předmětů, jež představují komentáře k výrazy používané vyučujícími u témat, která se týkají mužů a žen, a symbolická vyjádření o světě mužů a žen. Jednotlivých oblastí ve škole, které zahrnují určitou genderovou strukturu, je mnoho, pozornost je vhodné věnovat těmto: zastoupení mužů a žen mezi vyučujícími, zastoupení chlapců a dívek mezi studujícími, vztahy mezi dívkami a chlapci ve vrstevnické skupině, pedagogická komunikace, učivo a učební pomůcky, pedagogické hodnocení a výsledný školní prospěch, volba další vzdělávací nebo profesní dráhy a fyzický prostor školy a tříd (Smetáčková, 2016).

4 Období před vstupem do školy

V období než dítě vstoupí do školy, probíhá jeho socializace nejprve v rodině a posléze v mateřské škole. První interakce jsou navazovány s dospělými, je to tedy obousměrný proces. Pokud rodiče mluví o formě a obsahu jejich interakce s dětmi, často poukazují na rozdíly mezi dívkami a chlapci. Popisují větší aktivitu u chlapců, kteří jsou podle rodičů neposednější a snáze se rozčílí. Naopak dívky jsou klidnější, uvolněnější a lépe se s nimi komunikuje. Klademe si tedy otázku, zda rozdíl v chování rodičů k dětem rozdílného pohlaví je způsoben biologicky podmíněnou odlišností v oblasti temperamentu. Americká psychologka Liz Connors při svém výzkumu v devadesátých letech pozorovala děti od tří a půl do čtrnácti měsíců a zaznamenala v jejich chování jen malé rozdíly. Všimla si ale různého mateřského přístupu k dívkám, ke kterým přistupovaly matky citlivěji, oproti tomu k chlapcům byly přísnější. Závěr jejího výzkumu byl, že čtrnáctiměsíční dívky cítí pevnější citové sepětí s matkou než stejně staří chlapci, tento rozdíl plyne právě z různého mateřského přístupu (Renzetti, Curran, 2003, s. 111). Carole Beal v roce 1994 dokonce uvádí, že dospělí odpovídají na snahu o komunikaci dívek v 90 % situací, kdežto v případě chlapců pouze v 15% (Janošová, 2008, s. 96).

Pozdější zkoumání její závěry potvrzují. Beverly Fagot se svým kolektivem (1985) například pozorovali, že třinácti až čtrnáctiměsíční děti nevykazovaly ve svých pokusech o komunikaci žádné systematické rozdíly. Přesto rodiče reagovali více na křik, agresivitu a pláč u chlapců, oproti tomu podobné projevy u dívek byly většinou ignorovány. Stejní dospělí reagovali naopak více na gesta, jemné dotyky a mluvení dívek než chlapců. Fagot se svým týmem pozoroval stejnou skupinku dětí o jedenáct měsíců později a zaznamenal ve stylu jejich komunikace rozdíly, chlapci se chovali asertivněji a dívky zase více mluvily.

Další výzkumy ukázaly, že rodiče při hovoru s dívkami používají více slovní zásoby týkající se emocí, s dcerami mluví častěji o smutku a chlapci o hněvu. Důsledkem různého přístupu je, že dívky již v období šesti let mají větší slovní zásobu, která se týká emocí, než chlapci (Adam et al., 1995, Kuebil et al., 1995, podle Renzetti, Curran, 2003, s. 112). Dále je prokázáno, že děti, se kterými rodiče mluvili častěji o pocitech, jsou schopné lépe porozumět pocitům druhých (Deham et al., 1994, podle Renzetti, Curran, 2003, s. 112). Z tohoto plyne, že dívky jsou vychovávány k tomu, aby citlivě vnímaly pocity druhých, naproti tomu chlapci jsou vedeni k projevu emocí, spíše když se jedná o hněv (Renzetti, Curran, 2003).

Výzkumy dále naznačují, že rodiče odlišují své chování při hře s dívkami a při hře s chlapci. Hra s malými chlapci je drsnější a fyzicky náročnější než s dívkami. Zejména otcové podporují své mužské potomky k interaktivitě, podporují je ve vizuálním a motorickému vývoji, zatímco dcery povzbuzují hlavně v řečové interakci. Zároveň otcové tíhnou k většímu fyzickému kontaktu u malých dcer a mají pocit, že dívkám se musí častěji pomáhat než mužům. Weitzman a její kolegové zjistili, že matky své syny častěji učí a zkoušejí, čímž napomáhají k rozvoji kognitivních schopností (Renzetti, Curran, 2003).

Děti v předškolním věku udělají největší pokrok v osvojování genderových rolí. Otevírá se jim větší prostor pro interakci s okolím v podobě spolužáků v mateřské škole, kamarádů navštěvujících stejné kroužky, vyučujících atd. Děti se tak ztotožňují s dalšími vzory v podobě vrstevníků nebo učitelů a učitelek v mateřských školách. Předškolní děti také registrují rozdíly ve výhodách a nevýhodách určitých genderových rolí a rozšiřují svoje poznatky v oblasti stereotypně rozčleněných činností mužů a žen v domácnosti i mimo ni. V šesti letech má dítě již ucelenou představu o mužských a ženských rolích (Janošová, 2007).

Hlavní náplní v tomto období je pro děti hra, při které se chlapci a dívky soustřeďují do dvou oddělených skupin. Chlapci se integrují do větších skupin než dívky, což opět souvisí s tím, že jejich projevy jsou průbojnější, agresivnější a mají větší tendenci věnovat se organizovanějším formám her. Děti se tedy dosti striktně drží genderových kategorií, existují důkazy o tom, jak děti odměňují genderově přiměřené chování a vůči chování překračujícímu genderové hranice vyjadřují nesouhlas. Hodnotí tedy genderově nevhodné chování stejně negativně jako u dospělých.

Pokud chlapci překročí v rámci hry genderové meze, jsou ostatními chlapci častěji kritizováni než dívky. Tedy ti chlapci, kteří si hrají s dívkami, bývají hodnoceni ve skupině jako neoblíbení. U chlapců působí vrstevníci jako mocnější socializační faktor než učitelé. Zároveň je malým chlapcům vštěpována nezávislost, schopnost řešit problémy, asertivita, což jsou vlastnosti, které jsou v naší společnosti vysoce ceněny. Naopak dívkám je vštěpována závislost a domáckost, tedy vlastnosti, které jsou v naší společnosti na nižší úrovni. Děti na tento druh socializace reagují velmi citlivě a posilují ji vzájemnou socializací ve vrstevnických skupinách (Renzetti, Curran, 2003).

Zkoumání, jež se zaměřilo na dětskou hru, probíhalo na amerických základních školách na konci 80. let. Barrie Thorne pozorovala děti ve třídách, na hřištích a ve skupinkách. Svým výzkumem nesledovala utváření dívčích a chlapeckých charakteristik, nýbrž se zabývala sociálním významem dětského konání. Popisovala, jak se navzájem dívky s chlapci honí, zprvu to vypadá jako rovnocenná hra, ale při hlubším pohledu zjistila, že jsou to chlapci, kteří si nárokují větší území hřiště a vpadají agresivně do dívčích skupinek a narušují dívčí aktivity častěji než chlapecké. Tato činnost je interpretována jako nárokování moci ze strany chlapců, v tom smyslu, jak je možné mluvit o nárokování moci u dětí. Chlapci přistupují často k dívkám jako by znečišťovaly jejich prostředí, což souvisí i tím, že označují chlapce s nižším postavením ve skupině jako holky nebo se je snaží vytlačit z chlapecké skupiny do dívčího prostoru. Takové chování v dívčích skupinách není. Existuje tedy jistá asymetrie v symbolickém chování chlapců a dívek. Děti se tedy i takovými způsoby podílejí na genderu. Přejímají informace ze světa dospělých, ale samy s nimi aktivně zacházejí. Gender je pro ně i zábava, přicházejí z jedné genderové skupiny do druhé, někdy genderové hranice překračují, jindy dodržují. Gender je tedy pro ně důležitá součást lidství, se kterou se musí nějakým způsobem vyrovnat, nejsou však v tomto procesu redukovány pouze na pasivní příjemce genderových rolí a stereotypů (Thorne, 2008).

Jako příklad proměny společností směrem k větší genderové rovnosti již v útlém věku bych uvedla švédskou studii, která odráží výběr hraček v předškolním období. Tato studie oproti dřívějším, které byly provedeny v devadesátých letech, zachytila změnu trendu v dívčí volbě hraček. Zachytila proměnu, s rostoucím věkem od jednoho roku do pěti let dívky inklinují k maskulinním hračkám. Tuto změnu způsobuje vliv prostředí, které se proměňuje. Dívky jsou přiváděny k tomu, aby nebyly jejich zájmy čistě femininní a stereotypní. Zejména ve Švédsku je tato proměna velmi znatelná a vychází z celkového pohledu na švédskou rodinu, ve které by měly být jak mužské, tak ženské role vyrovnané. Tento posun, také podporuje fakt, že ve společnosti jsou chlapecké chování a zájmy hodnoceny na vyšším stupni než dívčí (Servin, 1999). Tato studie nám jen potvrzuje, že gender je proměnlivá kategorie a pokud se bude naše společnost v tomto směru proměňovat, snažit se o větší rovnoprávnost, pak právě naše děti budou prvními, kdo se na tuto změnu bude adaptovat.

5 Instituce školy

Škola je součástí širokého systému moderní společnosti, jsou na ni kladeny normy a nároky, které jsou pro tuto společnost typické. Proto se tedy setkáváme se školstvím zaměřeným na výkon. Škola má připravit jedince, aby se z něj stal schopný vzdělaný člověk aspirující na další stupeň vzdělání a následné uplatnění na co nejlepší pracovní pozici. Takhle je škola vnímána většinou jak ze strany vyučujících i rodičů, škola má předat vzdělání, které dítě uplatní v dalším stupni vzdělávání nebo v zaměstnání. Méně už se dbá na další funkce školy, jako je výchova k občanské angažovanosti, nebo nastolení otázek týkající kvality života. Školství je tedy uzavřeno v takové bublině a neodvažuje vystoupit a říci, že trh a průmysl není vše. S tím souvisí fakt, že sociální otázky jsou odsunuty stranou, hlavním měřítkem zůstává výkon. Díky neoliberalním reformám, ke kterým došlo například v Anglii, USA a Austrálii dochází k upevnění mužské nadvlády zpřísněním disciplíny a dozoru na jedinci na úkor progresivních a demokratických přístupů zaměřených na dítě a na úkor snah zajištění rovnosti (Jarkovská, 2007). Přesvědčení o fungování společnosti na meritokratických základech má tedy za výsledek oslabování snah o zmírnění nerovností a má se za to, že nerovnost je jen výsledek osobních proher. Struktura našeho vzdělávacího systému odráží strukturu společnosti, tedy i nerovnosti, které se prostřednictvím školního systému vštěpují jeho účastníkům a také se dále reprodukují. Ve výsledku se tedy škola stává jak reprodukčním činitelem nerovností, tak jejich legitimizujícím nástrojem (Jarkovská, Lišková 2008).

Škola je ovlivněna i z politického hlediska. Například v České republice politici a političky ustanovují zákony o školství a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dále pracuje na dalších dokumentech, které předává školám, které z nich vycházejí ve své vzdělávací činnosti. Skrze školský zákon byly uzákoněny rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které nahrazují předcházející osnovy a v rámci kterých pak každá škola vytváří školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). RVP, který představuje obecný rámec vzdělávání, pracuje s genderem zcela okrajově. RVP se skládají z vzdělávacích oblastí a z průřezových témat, vzdělávací oblasti se liší podle typu školy a průřezová témata jsou pro všechny stejné. Průřezová témata si kladou za cíl představovat soudobé problémy a utvářet hodnoty a postoje žáků a žákyň. Gender se ale i zde vyskytuje pouze jako dílčí bod jednoho tématu, přitom by bylo ideální, kdyby se genderová politika stala sama průřezovým tématem. Realita je ale taková, že zapojení genderu záleží spíše na jednotlivých ŠVP, které jednotlivé školy vytvářejí podle potřeb svých žáků a tak

genderově vyvážený program může existovat: jednotlivý studující nejsou rozlišováni na základě pohlaví, mohou mít stejné nároky, ambice a dostávají stejnou podporu. Statistické údaje a výzkumy potvrzují ale pravý opak, školy samotné s genderem nepracují více než zmíněné RVP (Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém, 2008).

6 Škola – maskulinní i femininní prostor

Pokud začneme u první instituce naší vzdělávací soustavy mateřské školy, uvědomíme si, že už zde se setkáváme v drtivé většině případů s učitelkami a jen minimálně s učiteli. Zaměstnání pedagog v mateřské škole je společností vnímáno jako femininní. Podle českého statistického úřadu v roce 2012 bylo z celkového počtu učitelů pouze 0,3 % mužů. Práce v mateřské škole spočívá zejména ve výchově a péči o děti, což je činnost v naší společnosti primárně spojená s ženami. Muži pedagogové jsou tedy dětmi vnímáni jako výjimečnější a děti k nim pojmají větší respekt a důvěru (Fárová, 2015).

Také základní škola představuje femininní prostor z hlediska složení pedagogických sborů. V České republice tvoří z celkového počtu vyučujících 80-90% ženy. Hodnoty, které jsou ve škole hodnoceny pozitivně, korespondují více s vlastnostmi, které jsou před nástupem do školy častěji podporovány u dívek. Mezi ně patří pečlivost, poslušnost a klidný projev, na ty pak navazují i vyučující ve svých požadavcích na žáky. Pokud chtějí být chlapci ve škole pozitivně hodnoceni, musí potlačit některé projevy svého chování. Odlišný výchovný postup a vliv mediálních vzorů má za výsledek, že chlapci jsou živější než dívky, raději se baví fyzicky náročnější hrou a shlukují se do větších skupinek chlapců. Všechny tyto vlastnosti musí zmírnit, aby se jim dostalo od vyučujících pozitivního hodnocení v běžné výuce. Pokud se vrátím k zaměstnanosti žen a mužů na základních školách, většina mužů pracuje na druhém stupni nebo figuruje ve vedoucích pozicích a má tudíž sníženou hodinovou dotaci, tudíž se chlapci jen málo setkávají s mužskými vzory, které jsou pro ně bližší a představují větší autoritu. Pro některé chlapce je problém akceptovat ženu v nadřazené pozici, zatímco muž je přijímán jako autorita bez potíží. Často neuvědomovaný konflikt s přijetím ženské autority je spojen s rozporem mezi tradiční představou o dominanci mužů, submisivním postavením žen a realitou ve škole (Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém, 2008).

Pokud se zaměřím na školní prostor pouhým okem, pak zjistíme, že jednotlivé části školní budovy mají genderově podmíněný vzhled. Jako příklad bude sloužit prostor brněnské základní školy, jenž byl rozdělen na šatny, první a druhý stupeň, jídelnu s kuchyní a sportoviště. V jídelně byly zaměstnány pouze samé kuchařky, prostředí jídelny bylo vymalováno pastelovými barvami, oproti tomu prostor sportovišť pokrývaly spíše tmavé a syté barvy. Tělocvična byla spojena se školníkovým bytem, tedy s oblastí technické podpory školy. Prostory sportovišť podléhaly přísným pravidlům týkajících se povolení vstupu na hřiště, naproti tomu v jídelně panovala benevolentnější pravidla. Tedy prostor

spojený s ženami, byl barevnější a klidnější a méně regulovaný. Naproti tomu prostor spojovaný s muži, jako byt školníka a tělocvična měl spíše maskulinní znaky. Další fyzické rozdělení spojené s genderem bylo rozdělení na první a druhý stupeň. První stupeň je často spojován s ženským mateřským principem, který je spíše pečovatelský. Třídy prvního stupně byly tedy umístěny v nižších patrech oproti třídám druhého stupně, které se nacházely v odlehlejší části, do které byla zároveň umístěna ředitelna, kancelář zástupců a sborovna. Další součástí celkového dojmu byly i nástěnky v jednotlivých třídách, které posilovaly androcentrické pojetí světa, nástěnka v učebně hudební výchovy byla pokryta pouze hudebními skladateli, nástěnka týkající se budoucího povolání zobrazovala panáčka vykonávajícího jednotlivá povolání, měl být sice neutrální, ale jeho neutralita byla nápadně podobná muži, což posilovalo obecnou normu a androcentrické nahlížení světa. Nástěnky jsou častým prvkem ve školních třídách, ale jen málokdy se jejich náplni věnuje větší pozornost a často je zdobí stejné obrázky po celý rok. Musíme si ale uvědomit že dětské oči se s nimi setkávají každý den a pokud jsou z genderového hlediska nevyrovnané, jako tomu bylo v uváděném příkladě, pak to přispívá k prohlubování genderových stereotypů (Jarkovská, 2007).

7 Role školáka z genderového pohledu

Společnost předpokládá od školy, že je genderově neutrální, obecně by tedy měla být od dívek i chlapců očekávána maximální školní úspěšnost. V různých typech výzkumů se ale ukazuje, že genderový aspekt hraje i ve škole důležitou roli. Škola provází život dětí, vzdělává je, utváří a upevňuje jejich morální zásady, formuje je pro další studium nebo pracovní život. Škola je také místo, kde děti tráví více času se spolužáky a učiteli než s rodiči. Většina pedagogů zastává obecný požadavek rovného rozvoje chlapců u dívek. Realita je ale jiná, v jednání se s žáky a žákyněmi se odráží hluboko zakořeněná představa o komplementárním manželském páru. V takovém modelu, je žena tím, kdo porodí dítě a muž se postará o zajištění prostředků pro rodinu. V současné době se vzdělání žen zpochybňuje jen ojediněle, ale stále jsou ženy spojovány více s výchovou dětí, než se svou vlastní profesní seberealizací.

Školní výuka se skládá z různorodých předmětů, ve kterých jsou očekávány někdy větší úspěchy u dívek, jindy naopak u chlapců. Hned v počátku bych chtěla vyvrátit jeden z nejčastějších genderových omylů týkajících se výsledků z matematiky, která je pro chlapce zajímavější než pro dívky, ale výsledky mají obě pohlaví stejné, naopak dívky v devátých třídách chlapce ve výsledcích převyšují. Dívky mají raději výuku českého jazyka a lépe v ní prospívají. Chlapci mají horší výsledky i v ostatních jazycích, naopak se více zajímají o fyziku a dějepis. Postoj k výchovám je také genderově nevyvážený, dívky inklinují k hudební a výtvarné výchově naopak chlapci k výchově tělesné, což může souviset i s tím, že chlapci i ve volném čase volí fyzicky program, ať už v podobě kroužku nebo chlapecké hry (Janošová, 2007).

Snahu o nestrannost ve výuce komplikuje vyučujícím také fakt, že i oni přísluší k určitému genderu. Ve výuce tedy vychází z vlastních zkušeností s příslušností k danému pohlaví a genderu a z informací zprostředkovaných pohlavím opačným. Ve chvíli, kdy předstoupí učitelka nebo učitel před třídu střetne se s očekáváním žáků, které vycházejí z příslušnosti k jednomu pohlaví (Janošová, 2008). Tyto předpoklady lze doložit výzkumem, který se týkal dětské představy typické učitelky a typického učitele na druhém stupni základní školy. Učitelka byla hodnocena jako mladá, hezká, milá, příjemná, hysterická, přísná, neoblíbená, nesnesitelná, byrokratická, společenská, pracovitá, praktická a vychovávající. Učitel byl hodnocen jako zajímavý, nadřizený, uznávaný, kamarádský a autoritářský. Osobnostní vlastnosti u učitelky týkající se ženské atraktivity (mladá, hezká, milá, příjemná) jsou vnímány žáky a žákyněmi jako protiklad jejich profesionálním kvalitám

(pracovitá, vzdělaná). Tedy podle žáků osobní charakteristiky, které dělají ženu z genderového hlediska atraktivní, jsou protikladem profesionálních kvalit. Protikladnost krásy a vzdělání si děti přenášejí z celospolečenského genderového povědomí, v němž žijí a přinášejí si ho i do školy a tím tedy přispívají také svou měrou k zachování genderových stereotypů (Moravcová-Smetáčková, 2003).

8 Rozdíly vlastností a dovedností u dívek a chlapců

Rozdílů mezi muži a ženami je mnoho, některé jsou skutečné, ale některé jsou ukryty v našich představách o mužích a ženách nebo jsou utvořeny skrze tyto představy formou výchovy a očekávání. Jedním z mnoha rozdílů, na které ve škole narazíme, jsou rozdíly kognitivní. Důležitý vliv na tyto rozdíly má odlišná přitažlivost jednotlivých úkolů pro žáky nebo žákyně. Tento rozdíl plyne z různých zájmů sdílených společností jako ženských nebo mužských. Chlapci se díky vzoru svých otců zajímají o technické záležitosti více než dívky. Představa kutila koresponduje více s muži než ženami, a tak ve chvíli, kdy se ve škole vysvětluje, jak funguje motor, vzbudí tento problém větší zájem u chlapců než u dívek. O kulturní podmíněnosti uvedeného motivačního rozdílu svědčí situace, kdy matka zůstane se svými dětmi sama a naučí se s totožným úspěchem vykonávat dovednosti přisuzované mužům. Pokud se jedná o rozdíly ve verbálních schopnostech, je v prvních letech školní docházky patrné, že dívky mají v této oblasti převahu. S větší výřečností souvisí přístup matek k malým holčičkám, které u nich více podporují verbální komunikaci, více na děvčátka mluví. V průběhu školní docházky se rozdíly postupně snižují a na konci adolescence jsou projevy srovnatelné. U chlapců je více podporována motorika, což jim napomáhá v technických předmětech, například v matematice, fyzice nebo pracovních činnostech. Velký vliv hraje i kulturní stereotyp, díky kterému se verbální schopnosti přisuzují spíše ženám a ve školách jsou jazykové projevy rozvíjeny také převážně prostřednictvím učitelek. Výzkumy ukázaly, že v zemích, kde jsou rozdíly mezi zastoupením učitelek a učitelů menší, jsou menší i rozdíly v jazykových dovednostech. Pokud jsou k výuce jazyka používány počítačové jazykové programy, pak se rozdíly mezi chlapci a děvčaty se minimalizují (Janošová, 2007).

Verbální projevy a s nimi spojená výuka mateřského jazyka bývá spojována spíše s dívkami, oproti tomu matematika se dává do souvislosti spíše s muži. Tato představa přetrvává i přesto, že dívky na základních školách dosahují v průměru lepších známek. V začátcích výuky mají děvčata výhodu, dříve používají čísla, dříve počítají a až do období středního vzdělávání dosahují lepších výsledků. Pokud se týče aritmetiky, mají dívky navrch po celou dobu, chlapci je překonávají ve chvíli, kdy je se k řešení úloh používá abstrakce, jež souvisí s rozvojem formálních logických operací.

S těmito rozdíly jsou spojovány i rozdíly biologické, jednou z hypotéz by mohla být větší vyhraněnost neboli lateralizace hemisfér u mužů, způsobená vyšší hladinou androgenů v prenatálním vývoji. Tato hypotéza vysvětluje rozdíly ve výkonech odlišných pohlaví.

Odlíšné uspořádaní mozkových spojení přináší ženám i mužům výhody a limity, ženám přizpůsobivost a mužům specializaci. Ženy zapojují při řešení úkolů funkce většího počtu mozkových center, oproti tomu muži řeší problémy prostřednictvím menší mozkové části. Z toho plyne, že se muži dokážou lépe soustředit na úkol, který požaduje jasný analytický úsudek a nejsou přitom rušeni informacemi z dalších oblastí. Menší lateralizace umožňují ženám řešit úkol ve větším kontextu. Mezi muži a ženami existuje i v oblasti lateralizace značná variabilita a nelze říct, že to vypovídá o vlastnostech konkrétní ženy nebo muže. Významné jsou tyto rozdíly při vysvětleních krajních případů (Janošová, 2007).

Mezi sociální vlivy, které budují odlišnosti v přístupu k jednotlivým předmětům, patří výchovný přístup rodičů a nestejně podněty, kterých se dětem dostává v různé míře podle rozdílného pohlaví. V roce 1975 se dvojice vědkyň Rheingold a Cook věnovala tomu, jak různé hračky napomáhají v přípravě na odlišné role mužů a žen, jež čekají na děti v dospělosti. V pokojích dívek se nacházely hračky související s domácností, malováním, dětmi, tedy různé panenky, postýlky a domečky. Oproti tomu chlapci měli častěji stavebnice, auta, sportovní náčiní a vojenské hračky (Rheingold, Cook, 1975 podle Renzetti, Curran, 2003, s. 114). Typ hry a hraček tedy souvisí s nasměrováním zájmu dětí. Chlapci mohou se stavebnicemi a auty více rozvíjet technické schopnosti, mohou je rozebírat a přestavovat. Oproti tomu dívky s hračkami představující lidské jedince nebo zvířata používají při hraní komunikaci podobnou naší mezilidské a rozvíjejí tak empatii a sociální inteligenci. Pokud se jedná o prostorové schopnosti, indikátorem není pouze příslušnost k maskulinnímu pohlaví, ale i maskulinní zájmy, v podobě hraček již zmíněné stavebnice, montování autíček nebo puzzle a také sporty, ve kterých je nutné se orientovat v prostoru.

9 Rozdíly ve školních výsledcích a přístupu ke studiu – jak to vidí samotní žáci

Pokud byla dětem položena otázka týkající se toho, kdo se lépe učí, velmi častou odpovědí dívek i chlapců bylo, že se dívky lépe učí, mají lepší známky, méně průšvihů a poznámek. Zajímavé ale je, že i chlapci, kteří měli lepší známky, než většina holek uvedli: pokud bych byl holka lépe a více bych se učil, byl bych rozumnější. Některé dívky, jejichž výsledky byly horší než u většiny chlapců, uvedli: pokud bych byla kluk, učila bych se hůř. Na tomto příkladu vidíme, že genderové stereotypy jsou silnější než skutečnost. Představu, že dívky jsou hodnější a lépe se učí, zastávají i hodní a úspěšní chlapci. Tento stereotypní předpoklad můžeme podložit dalším příkladem. Paní učitelka namítala hodnému a úspěšnému chlapci, že Marika, dívka z jeho třídy je také děvče a učí se hůř než on. Chlapcova reakce byla ale taková, že on myslel slušnou dívku. Marika nevykazovala všechny atributy, které jsou pro děti v tomto věku důležité, aby považovali dívku skutečnou, musela by být slušná. Stačilo tedy, že Marika chodila jinak oblékaná, její chování nebylo typicky dívčí a hned se ocitla mimo stereotypně vymezenou skupinu dívek, u kterých se předpokládají dobré učební výsledky. ve chvíli kdy učitelka namítla hodnému a úspěšnému chlapci, že Marika je také děvče a učí se hůř než on i další chlapci, on na to zareagoval tím, že dívka, o které on mluvil, je také slušná dívka (což Marika v rámci třídy rozhodně nebyla). Tímto představil další genderové očekávání, že skutečná dívka musí se rovnat slušná dívka (Jarkovská, 2008).

Jednotlivé odpovědi žáku představovaly příklad zachování kategorií, i přesto, že realita ve třídě může být odlišná, kategorie zůstává stejná a pracují s ní děti i vyučující. Děti dostaly otázku, jaké nevýhody a výhody si představí, kdyby měly opačné pohlaví, byly tedy místo chlapec dívka a obráceně. Dvě velmi nadané dívky uvedli, že pokud by byly chlapci mohly by víc chodit po venku a měly by více volného času. Což odkazuje k tomu, že na dívky je kladen větší nárok, jak co se týká studia, tak i kroužků a zájmů. Chlapci jsou považováni ze strany vyučujících a rodiny za ty, kteří dospívají pomaleji, a očekává se od nich, že se budou zlepšovat až v dalších stádiích svého studia, kdy si uvědomí, že jim také o něco jde a začnou tvrdě pracovat. V tomto porovnání jsou tedy dívky ostřeji sledovány, jsou podrobeny disciplíně. Lze tedy říci, že tyto dvě dívky vyjádřily ve svých odpovědích pocit, že kdyby byly chlapci, chodily by si po venku a užívali volného času a zároveň by si mohly zachovat své ambice, aniž by na sobě tolik pracovaly a mohly by trávit volný čas

jinak. S tím souvisí i fakt, že by nepodléhaly tak velké kontrole ze strany rodičů, kteří se o dívky bojí více a omezují jejich pohyb víc než pohyb chlapců.

Hierarchie genderu je u dětí vnímána velmi silně. Nejvíce patrná je u dvou odpovědí, jeden chlapec uvedl, že kdyby byl děvče, ihned by se nechal přeoperovat. Představa, že by byl ženou, pro něj byla hororovou situací. Podobně na postavení ženy nahlížela dívka Magda, která napsala, že kdyby byla klukem, všechno by bylo lepší, uvedla, že by se i lépe učila a byla by starší, jelikož děti spojují vyšší věk s větší svobodou a nezávislostí, je to pro ně vytoužený stav. Magda tedy nebyla spokojená s tím, že je dívka a navíc není starší, tyto dva stavy jsou v hierarchii, kterou ona dobře zná a sama se v rámci ní staví na nižší pozici. Magda vnímala svou pohlavní příslušnost jako příkoří a bylo tomu tak i přesto, že trávila mnoho času s chlapci, pracovala s nimi ve skupinkách a dělala mnoho věcí, co holky nedělají. Magda obdivuje mužskost a snaží se jí přiblížit. Dalším příkladem byla Alice, která by využila možnosti být kluk k přeměně stávajícího světa, protože by nedělala nic zlého, co dělají kluci. Tímto výrokem přisuzuje Alice chlapcům mocenské vyjadřování, drsnější projevy, hrubost (Jarkovská, 2007).

10 Agrese

Mezi vlivy ovlivňující agresivitu patří zejména působení výchovy a celkové kultury. Jak už jsme zmínili, chlapci jsou od dětství více podporováni ve fyzických aktivitách, soutěživosti a bojovnosti. Okolní kultury dětem také přináší informace o mužích a ženách, o jejich rozdílném postavení ve společnosti, o tom, že ti kdo bojovali, byli vždy muži. Samotní chlapci mají motivaci stát se správným mužem, čerpají při tom informace ze společnosti, kde hledají správné atributy mužnosti. Další kulturní výtvořky, které děti ovlivňují, jsou pohádky a televizní pořady. V pohádkách jsou většinou představeny ryze mužské nebo ženské postavy. Chlapcům imponují mužské, bojovné postavy, z čeho plyne i jejich zájem o hračky imitující nějaké zbraně a z toho vyvěrá větší agresivita, nutno podotknout, že většinou se jedná o agresivitu symbolickou. Mantinely přijatelnosti agresivity ve hře dětí představuje pravděpodobně ublížení na zdraví nebo větší míra bolesti. U dívek se agresivita obecně neočekává, pokud k ní dojde, jsou z ní učitelé nebo rodiče více vyvedeni z míry, přesto že dívky nejsou nijak tvrdě potrestány, mají větší pocit viny a úzkosti. Jejich soucit s obětí je také jeden z důvodů, proč se agresí vyhýbají. Ženská role je spíše spojena s pasivitou, její překročení by pro dívku mohlo znamenat selhání z vlastní ženskosti.

Výzkumy hovoří o tom, že jsou rozdíly mezi chlapci a děvčaty mnohem menší, než se obecně soudí. Co se týče prožitků, jsou rozdíly ještě menší, protože dívky cítí zlost, vztek nebo zášť. Provokace, je velmi důležitý prvek, který u žen stírá rozdíly vycházející z rolové příslušnosti, očekávání a normy. Agresi lze rozdělit do tří skupin, přímá fyzická, přímá verbální a nepřímá. Ženy používají nejvíc přímé verbální a nepřímé agrese, jedná se o hádky pomluvy a intriky, ty jsou také zmiňovány níže, jako hůře čitelný a řešitelný způsob agrese z pohledu učitelů (Baumgartner, 1998).

Ve chvíli kdy byl žákům v šesté třídě nastíněn problém fyzických projevů při zlobení a položena otázka, kdo zlobí víc, holky reagovaly ihned, že kluci mlátí holky. Někteří chlapci se na to ozvali, že i holky mlátí kluky, závěrečné slovo ale měli ti kluci, kteří tvrdili, že holky je nemlátí. Fyzická dominance je jeden z projevů maskulinity, tudíž pokud by kluci uznali, že holky mají převahu v tom, kdo koho mlátí, znamenalo by to uznání holek jako rovnocenných partnerek a zpochybnilo by to maskulinní dominanci. A pokud by se dívkám přiznaly znaky maskulinity, na chlapce by zbyly prázdné femininní pozice. I přesto se ve třídě nacházely dívky, které se účastnily různých potyček mezi žáky, a to jim zajišťovalo, že byly v následné diskuzi respektovány ze strany kluků a nikdo jim nebral

slovo. Pokud se tedy dívky projevovaly nějakým maskulinními znaky, získávaly si tak větší respekt u kluků (Jarkovská, 2007).

Zajímavý byl v dané výzkumu názor paní učitelky, která srovnávala svou třídu s paralelní šestou třídou, v její třídě měli hlavní slovo kluci, díky čemuž byli podle paní učitelky vztahy srozumitelné a přímé. Oproti tomu v paralelní třídě měly hlavní slovo dívky, což ze strany učitelky nebylo vnímáno pozitivně, protože podle ní dívky intrikují a šikánují ženským způsobem, který je komplikovaný a z hlediska vyučujícího obtížný pro intervenci. Na chlapecké zlobení byla vyučující připravena, a to včetně následného pokárání, ve kterém vysvětlovala, proč se má dotyčný chovat jinak, jaké bude mít jeho chování důsledky, zároveň apelovala na ostatní, aby se nesmáli vtipům dotyčného. Tento celý proces měl podle paní učitelky dobrý vliv na dynamiku třídy. Pokud došlo na pokárání holek, bylo ze strany téže vyučující mnohem úsečnější, většinou jim vyučující jednou větou naznačila, ať se otočí nebo že to co teď dotyčná řekla, bylo hloupé. Zkrátka se od holek očekávala určitá znalost správného chování a nepředpokládalo se, že by z něj měly vybočovat. Na závěr lze tedy říci, že chlapci si svým zlobením zajišťují větší pozornost, ze strany učitele, oproti tomu vyrušující dívky si zároveň zajistí uznávanou pozici v rámci třídy, ale představy paní učitelky o hodných holkách nenaruší. Páve prostřednictvím takových situací dochází k reprodukci genderu. Genderová očekávání se promítají v interakci mezi učiteli a žáky a dochází tak k situacím, v rámci nichž se genderový řád neustále potvrzuje. V rámci těchto interakcí se formuje hranice mezi mužským a ženským světem a utváří se mezi nimi hierarchický vztah (Jarkovská, 2007).

11 Vulgarita

Verbální vulgarita je v dnešní době součástí žákovského života, dospělí si stěžují, že děti mluví víc a víc sprostě. Mezi dětmi jsou ale značné rozdíly v používání vulgarismů a to i z hlediska toho, zda se jedná o dívky nebo chlapce. Vulgarismy dělíme do čtyř základních skupin podle tématu, ke kterému se vztahují: 1. pornolálíka, tj. slova týkající se sexuality (např. šukat, píča, kurva, buzna), 2. koproalálíka, tj. slova týkající se vylučování (např. srát, hovno, prdel), 3. pejorativní označení fyzické či psychické charakteristiky (např. debil, magor, tlustoprd), 4. Označení zvířat (např. kráva, vůl, prase). Údaje v tabulce nám ukazují rozdíly v používání vulgarismů v hodinách nebo přestávkách, mezi tím zda jsou užity dívkami nebo chlapci. Na první pohled lze z tabulky vyčíst, že hlavním aktéry verbálně vulgárních situací jsou ve většině případů chlapci (Smetáčková, Novotná, Šimečková, 2014).

Tabulka 1 – Počet pozorovaných vulgarismů v jednotlivých třídách – absolutní a relativní údaje, členěno na skupinu dívek a chlapců

Ročník	Počet hodin / přestávka	Počet dětí (dívky:chlapci)	Počet vulgarismů (dívky:chlapci)		Podíl vulgarismů v % (dívky:chlapci)	
			O hodině	O přestávce	O hodině	O přestávce
3.	22 / 15	23 14:9	3 0:3	8 3:5	27 % 0 %:100 %	73 % 38 %:62 %
6.	18 / 14	24 13:11	13 0:13	34 10:24	28 % 0 %:100 %	72 % 29 %:71 %
7. ¹⁷	24 / 18	21 9:12	46 9:37	21 7:14	69 % 20 %:80 %	31 % 33 %:66 %
9.	16 / 12	17 10:7	14 2:12	43 13:30	25 % 14 %:86 %	75 % 30 %:70 %

Zdroj: Studia Pedagogica: Žákovská verbální vulgarita o přestávkách a o vyučování, 2014

Větší rozdíl mezi chlapci a dívkami je v mladším školním věku. Ve starších skupinách narůstá vulgarita i u dívek, rozdíl zůstává stále patrný. O přestávkách je míra dívčí a chlapecké vulgarity bližší než ve výuce, kde jasně dominují chlapci. Průzkum Janové v roce 2011 prokázal různou frekvenci v používání jednotlivých sprostých slov, u chlapců se vyskytují hlavně pornolálíka a koproalálíka, zatímco u dívek vulgarismy odvozené od zvířat a kognitivních schopností. Kluci a holky vnímají vulgarismy jinak, pokud je užívají chlapci nebo dívky a komentují toto stanovisko takto: „u holky to vypadá určitě hůř než u kluka, dívky mají být něžnější a mluví jak dlaždičky“. S těmito dětskými názory souvisí

fakt, že dívky byly pozorovány při používání slov, které děti považují za méně vulgární. Vulgarismy mají u dětí funkci sociální, která předpokládá existenci publika, to o přestávce tvoří určité podskupiny, které jsou nejprve (ve 3. třídě) tvořeny jen z dívek nebo jen z chlapců a jsou tedy genderově homogenní. Později v šesté třídě komunikují dívky a chlapci více dohromady, ale používání vulgarismů nestoupá. Oproti tomu v 9. třídě, tedy v období vrcholné adolescence se vulgarismy vyskytují ve smíšené komunikaci a mají často stmelující funkci. Důležitý je také rozdíl, jak dívky a chlapci vulgarismy používají, chlapci je adresují častěji druhé osobě, kdežto dívky je častěji užívají k sobě samým jako sebeshazování. S ohledem na věk narůstá používání vulgarismů více u dívek, to lze vysvětlit dvojím způsobem, jedním je hlubší tabuizace adolescentního zájmu o sexualitu, která je testována a udržována prostřednictvím zakázaných vulgarismů, a druhým důvodem může být rebelie vůči femininní roli, která vulgaritu zatracuje. Druhou možnost potvrzuje fakt, že i ze strany dětí je vnímána dívčí vulgarita jako intenzivnější a hrubší, což odráží odlišný způsob socializace chlapců a dívek, kdy muži mají k dispozici větší prostor pro používání vulgarismů. V období adolescence se však část dívek snaží genderové role narušit a získat větší prostor pro vlastní a ničím neohraničenou seberealizaci. U chlapců se neliší míra vulgarity podle formálnosti situace, z toho můžeme soudit, že dívky s ohledem na povahu své genderové socializace jsou schopny lépe regulovat vulgární projevy ve vztahu ke konkrétní situaci.

Vulgarita je všudypřítomný sociální fenomén, ke kterému se primárně přistupuje jako ke škodlivému. Z hlediska psychologického je možné k ní přistupovat z hlediska pozitivních konsekvencí pro proces socializace. Děti si rozšiřují slovní zásobu a pojmenovávají vlastní pocity na širší škále. Vulgarita je antropologickou a vývojově psychologickou konstantou a není tedy možné ji úplně eliminovat. Jak by k ní ale měla přistupovat škola jakožto socializační instituce zodpovědná za udržování společenských norem a za individuální rozvoj každého žáka a žákyně. Škola by měla formulovat pravidla pro užívání vulgarity a pomoci dětem jí porozumět, pokud mají děti vulgaritu jako interiorizovanou jazykovou normu, vycházející z jejich sociálního prostředí, nemusí si překračování situačních pravidel uvědomovat. Z prezentované studie vyplývá, že citlivost pro situační pravidla je menší u chlapců, s čímž souvisí akceptace vulgarity v rámci maskulinní role, v jejímž důsledku jsou chlapci, pokud mluví vulgárně, disciplinováni méně než dívky (Smetáčková, Novotná, Šimečková, 2014).

12 Genderové stereotypy v interakci vyučujících a žákyň/žáků

Z různých pozorování vyučovacího procesu vyplývá, že pedagožky a pedagogové věnují větší pozornost chlapcům, ať už při zadávání instrukcí, upozorňování na nevhodné chování nebo při komunikaci obecně. Proto jsou chlapci více slyšet a mají víc možností se projevit. Dívky jsou méně často kritizovány za špatné chování, ale pokud na jejich pokárání dojde, jsou pokárání striktnější. Jestliže odpovídají vyučující na otázky dívkám, jsou to přímé odpovědi, pokud chlapcům, snaží se je k odpovědi přivést. V této odlišnosti lze nalézt odraz představy děvčat jako těch, které se více učí a odpověď je jim jasná, oproti tomu chlapci jsou těmi, u kterých je předpokládána větší odtažitost k učení. Co se týče odměn ze strany pedagogů, tak dívky chváleny častěji za slušné chování, oproti tomu chlapci za správné odpovědi. Tímto způsobem jsou žákyňe a žáci zároveň motivováni k opakování takové činnosti (Babanová, Miškolci, 2007). Ukázalo se, že učitelky a učitelé fungují jako jakási genderová policie, muži více dbají na chlapce, aby nevybočovali z mužské genderové role, a učitelky dohlíží na dívky, aby nevybočovaly z té ženské (Sadaker, Sadaker, 1994).

V rámci interakce učitele a žáka bych ráda uvedla jeden příklad, kdy se oko učitelky zaměřuje více na chlapce než na dívky. Příklad ustavování hierarchického vztahu mezi mužským a ženským na základě pomyslné odlišnosti mezi chlapci a dívkami představuje poměrně častá žádost paní učitelky o pomoc s něčím těžkým, velkým nebo s věcmi uloženými na druhém konci školy. Učitelka požádá, aby se přihlásili silní kluci, kteří by přinesli sešity. Po přinesení dostanou kluci navíc za odměnu bonbón. V této situaci se projevila genderově stereotypní očekávání, pouze chlapci jsou vnímáni za silné. Celá situace je završena legitimní, ale zcela nerovnou odměnou. Chlapcům se dostalo dvojí odměny, první odměnu představovalo už vybrání ze skupiny hlásících se dětí, z níž se všechny chtěly podívat na běžně pro žáky zakázané místo, kde jsou sešity. Když byla tato situace diskutována s ostatními pedagožkami, považovaly výběr kluků pro odnesení sešitů za legitimizaci galantnosti a gentlemanství. Již Pierre Bourdieu ale ukázal že „rytířská ochrana“ slouží k tomu, aby byly ženy drženy stranou, a že tedy ženskost a k ní přidělená slabost se pro život v moderní společnosti nehodí, resp. je vhodné jen pro dívky, které naplňují femininní projevy existence, tedy pro krásné, slabé, nutné ochrany. Pokud ženy přijmou takovou pozici, přijímají také určitou moc, již uplatňují prostřednictvím manipulace okolí. V takovéto situaci ve třídě se zdá, že připisování odměny souvisí pouze s výkonem, který byl podán, tedy kdo podal výkon, dostane odměnu. Nikdo ale

nepřipomíná, že možnost nedostali všichni, a navíc dívky se učí, že výkon podávat ani nemají. Vyučující zde uplatňuje nerovný přístup k žákyním a žákům (Jarkovská, 2007).

13 Interakce ve vrstevnických skupinách

Školní třída a její okolí jsou prostorem, kde děti tráví podstatnou část každodenního života. Podle Branta Keitha Alexandra je třída kulturním dějištěm, je prostorem, který je sociálně vyjednáván a konstruován. Vrstevnické skupiny se utváří již v období předškolního věku a následně ve škole, vedle rodiny hrají důležitou roli v procesu genderové socializace. Vztah mezi dítětem a skupinou se mění v s rostoucím věkem, skupina ale přetrvává jako zásadní prostředí až do období dospívání. Někteří autoři považují vrstevnickou skupinu za primární faktor genderového vývoje, jejíž vliv převyšuje vliv rodiny na genderovou identitu. Buďto je skupina představována jako působení ve stejném směru jako ostatní socializační prostředí, nebo je zdůrazňována relativní nezávislost vrstevnických skupin, tedy že genderová socializace probíhající v různých prostředích může mít odlišné zaměření, ale skupiny mají silnější vliv než ostatní prostředí. Jiné teorie považují za nejdůležitější vliv rodiny, děti uplatňují ve vrstevnickém kolektivu poznatky, které načerpaly v rodině a médiích. Pokud si představíme běžný vyučovací den v české škole, pak děti tráví nejvíce času usazeny v lavicích. Zajistě si všichni vzpomeneme, že zasedací pořádek byl vždy ošemetné téma, protože ve chvíli, kdy o něm vyučující začnou mluvit, velmi často ho chtějí i organizovat. Zasedací pořádek je důležitý ze dvou důvodů, jednak vytváří fyzickou a sociální blízkost mezi dvěma dětmi a jednak proto, že ovlivňuje komunikaci mezi dětmi a vyučujícími. Během průzkumu, provedeného ve dvaceti třídách s dominantním využíváním klasického rozestavení lavic do tří řad lavic po dvou dětech, byla zaměřena pozornost na složení dvojic z hlediska chlapců a dívek (Smetáčková, 2016).

Tabulka 2: Podíl různých typů dvojic v zasedacím pořádku (40 tříd)

Ročník	Počet tříd	Počet dvojic	Počet jednotlivců	Chlapecké dvojice v %	Dívčí dvojice v %	Smíšené dvojice v %
1	3	28	7	25	32	43
2	4	30	10	30	37	33
3	4	37	9	22	35	43
4	3	22	10	32	36	32
5	4	33	12	27	52	21
6	5	65	12	35	46	20
7	5	52	14	39	40	21
8	8	64	29	38	39	23
9	4	32	24	34	44	22
Celkem	40	363	26	32	41	27

Zdroj: Genderové představy a vztahy, 2016

Z tabulky výše můžeme vypočítat, že téměř tři čtvrtiny dvojic jsou homogenní, tedy pouze chlapecké nebo dívčí. Z toho plyne, že jen malá část z řízené nebo neřízené činnosti může probíhat mezi dívkami a chlapci. Tato čísla můžeme porovnat s průzkumem Marion Underwood, která říká, že pouze jedna čtvrtina komunikace ve školním prostředí probíhá ve smíšených dvojicích. (Underwood & Rosen, 2011). Dále vidíme, že více dvojic je tvořeno dívkami 41 % a méně chlapci 32%. Vzhledem k rovnoměrnému zastoupení chlapců a dívek ve třídách to znamená, že jsou to chlapci, kteří sedí častěji sami v lavici. Dále vidíme, že s narůstajícím věkem míra smíšených dvojic klesá, více smíšených dvojic bylo na prvním stupni. Ve všech zkoumaných třídách vyučující zasahovali různým způsobem do zasedacího pořádku, nemůžeme tedy z podílu smíšených dvojic vyvozovat spontánní preference samotných dětí. Počet dětí sedících o samotě je vyšší na druhém stupni, souvisí to s klesajícím počtem žáků ve třídách. Mezi žáky sedícími o samotě převažují chlapci 69 %.

Jak už jsme uvedli výše, zasedací pořádek často upravují vyučující. Z rozhovorů s nimi vyplynulo, že by nejraději nechali dětem volnost v tom, jak se usadí do lavic, ale vzápětí dokládají, že to většinou nefunguje. Tudíž vyučující zasahují do zasedacího pořádku hned na začátku školního roku nebo v průběhu, ve chvíli, kdy děti nedodržují kázeňská pravidla. Nejčastěji je pevný zasedací pořádek stanoven na prvním stupni a to zejména v prvních třech ročnících. Učitelé zohledňují zejména tyto kategorie: výšku, zrak, speciální vzdělávací potřeby, úroveň schopností, předpokládanou nekázeň a dosavadní začlenění do kolektivu. Ani na druhém stupni nefungoval zasedací pořádek pouze podle režie samotných žáků. Přístup učitelů byl různorodější než na prvním stupni, několik zasedacích pořádků sestavili pouze vyučující, jindy vstupovali vyučující jen částečně do již zavedeného zasedacího pořádku. Ve výuce byly i předměty, kde byla dána zasedacímu pořádku volnost, například ve výtvarné výchově děti mohly svá místa průběžně měnit. Zásahy učitelů lze rozdělit na preventivní, jež zohledňují hygienická a zdravotní hlediska, jako je zrak, výška a předjímací nekázeň. Druhé zásahy jsou intervenční, jež následují po projevech nekázně a fungují jako obrana proti další nekázní. Učitelé neuvádějí mezi základními důvody žádné genderové důvody, přesto má tvorba zasedacího pořádku genderový rozměr. Jak vyplynulo z rozhovoru s učitelkou druhé třídy, je nutné jít proti preferencím dětí, aby se eliminovaly příležitosti k nekázní a došlo k jejich ukáznění. Za zdroj nekázně jsou považováni chlapci, které učitelé ukázní, pokud jim zamezí kontaktu s dalšími chlapci nebo je posadí s dívkami. Toto vytváření smíšených dvojic předpokládá,

že dívky a chlapci jsou velmi vzdálení až antagonističtí. Tímto krokem dávají učitelé dětem jasnou informaci, pokud smíšenou dvojici sesadí dohromady na základě předešlého mluvení nebo zlobení v homogenní dvojici, pak to tedy znamená, že dívky a chlapci jsou mezi sebou tak rozlišní, že spolu nebudou tolik mluvit, a tedy zlobit.

Zasedací pořádky jsou formulovány na základě učitelských představ o maskulinitě a femininitě, vyučující doprovázejí přesazování komentáři o důvodech a tím prohlubují genderovou polarizaci. Pokud přesazují zlobivého kluka k tiché holčičce, komentují slovy, že by chlapce mohla dívka poněkud zklidnit. Pokud přesazují nesoustředěného chlapce se špatnými výsledky k pilné a hodné dívce doufají, že by od ní mohl chlapec něco odkoukat. Setkáme se s příklady, kdy nepřipouští přesazení chlapců k průbojnějším dívkám, jež by chlapeckou zlobivost podporovaly. Narážíme tedy na několik typů femininity, tichou, klidnou, ale i průraznou. Vyučující nepracuje s dichotomickým dělením na chlapce a dívky, které by schematicky homogenizovala, ale přesto staví obě genderové kategorie a jejich jednotlivé typy proti sobě (Smetáčková, 2016).

Děti jsou silnými aktéry genderové socializace a také dokážou osvojené poznatky dobře využívat, ať už úmyslně nebo neúmyslně. Dva žáci z brněnské základní školy navštěvující šestou třídu byli etnicky odlišní oproti ostatním českým školákům (Jarkovská, 2013). Svě etnicky znevýhodněné postavení se snažili vykompenzovat vyhrocenou konformitou s aspektem stereotypních genderových požadavků. Dívka Marika, byla romského původu. Její vnější vzhled tomu ale nenapovídá, měla bílou pleť, chovala se klidně jako ostatní dívky. Ovšem jako jediná z dívek chodila velmi žensky oblečená, nosila krátká trička, podprsenky typu push-up, používala make-up. Tento svůj dojem krásné a nejvíce upravené dívky ze třídy si bedlivě střežila, zajišťovalo jí to kredit ze strany vrstevníků. Na druhé straně ve vztahu s učiteli se setkávala s tradičními předsudky spojenými s ženským genderem, jako je příliš zdůrazňovaná sexualita ženského těla, která vede ke zpochybnění intelektuálních schopností. Druhým příkladem je žák Jura ukrajinského původu, který byl ve třídě velmi populární. Dokázal velmi dobře skloubit popularitu mezi žáky s popularitou u učitelů. Jeho komunikativnost a vysoká sociální inteligence vznikla v situacích, kdy se ocitl jako jediný představitel jiné národnosti v české třídě a musel se velmi rychle adaptovat na situaci. Například v hodinách rodinné výchovy mluvil často o své zemi, o jejich tradicích nebo překládal názvy částí pohlavního ústrojí do ukrajinštiny. Tímto chováním stoupal u spolužáků, protože si díky svému jazyku dokázal udělat z paní učitelky legraci tak, aniž by to ona pochopila, ale pochopili to jeho spolužáci. Dále se Jura

zapojoval do chlapeckých činností i o přestávkách, ale jeho odlišná národnost ho naučila, aby si dával větší pozor před přistižením u něčeho nekalého, což se mu velmi dobře dařilo, a tak neklesal jeho kredit ani u učitelů. Jura dokázal velmi dobře skloubit projevy z hlediska genderu přisuzované dívkám a pozitivně hodnocené ze strany učitelů, jako je komunikativnost a aktivita v hodinách, dobrá kázeň, ale zároveň si i díky svým jazykovým odlišnostem dokázal naklonit spolužáky na svou stranu, tudíž ho chlapci přijímali mezi sebe bez sebemenších problémů (Jarkovská, 2013).

14 Jazyk a gender

Jazyk je jedním důležitých prvků socializačního procesu. V procesu učení jazyka se děti učí utvářet samy sebe, nějakým způsobem přemýšlet o sobě a vztazích k ostatním. V rámci osvojování struktury jazyka si osvojuje dítě i strukturu společnosti. Jazyk má v tomto směru své limity, nabízí omezené způsoby pro poznání, ale zároveň umožňuje jedinci jít za hranici smyslového vnímání. Díky jazyku si vytváříme genderové duality a stavíme je do opozice, různé vlastnosti spojujeme primárně s mužem (statný, bojovný, hrubý, rozumný, veřejný) nebo ženou (slabá, bráněná, nalíčená, citlivá, soukromá). Svět posuzujeme skrze jazyk v protikladech. Děti se v procesu učení jazyka učí zároveň i nástroji, který předává strukturu společnosti, děti si tuto strukturu osvojí a naučí se v ní pohybovat (Babanová, Miškolci, 2007).

V médiích i ve škole se mluví o ženách i mužích v tradičním pojetí, jako by jiná genderová identita neexistovala. Například mediálně vděčná interplanetární teorie genderu, že ženy jsou z Venuše a muži z Marsu, je pro vzájemné porozumění ve třídě ohrožující. Výzkumy ale dokazují, že si žáci a žákyně vyslechnou takových rčení mnoho. Pro příklad můžeme uvést další „co by to bylo za kluka, aby plakal“, „holčičky přeci nehulákají přes celou chodbu“ atd. Toto pomyslné stavění bariér se promítá do vznikajících genderových nerovností a podporuje je. Ve výkladu vyučujících se objevují uvozovací věty jako, „a teď něco pro dívky“, které též posilují genderové nerovnosti. Dalším prvkem, který můžeme zkoumat z hlediska jazyka, jsou učebnice. Představují nedílnou součást školní výuky, žáci a žákyně s nimi pracují každý den. Sestavují je odborníci a zkoumá je komise ministerstva, a tak si myslíme, že jsou to pomůcky dobré kvality. Musíme si ale uvědomit, že týmy podílející se na tvorbě učebnic mohou mít v sobě internalizované předsudky o genderových nerovnostech. Pro příklad můžeme uvést příručku slovních příkladů z matematiky, kde ze 67 příkladů představují ženský subjekt pouze čtyři, podobně je tomu v učebnici německého jazyka, kde z 223 obrázků je pouze 59 obrázků žen (Babanová, Miškolci, 2007).

V rodině i ve škole se mezi sebou osoby nějak oslovují, ne vždy jsou oslovení formální, velmi často jsou to zdvořiliny, složeniny, přezdívky, přídomky a podobně. Barrie Thorne uvádí, že označení velký kluk a velká holka začíná v rodině, pokračuje ve škole a následně i v prvních školních ročnicích. U starších dětí se toto pojmenování postupně vytrácí a nahrazuje ho oslovení „dámy a pánové“. Častým používáním genderovaných oslovení vytváří dospělí z bytí dívkou nebo chlapcem hlavní hodnotu sebeidentifikace

(Throne, 1993). Kategorie jako dámy a panové asociují dospělost a za takové napodobování genderované dospělosti nabízí odměnu v podobě moci nad nedospělými, tudíž tyto kategorie dopomáhají k genderově konformnímu jednání.

15 Sexuální výchova

V dnešní době spadá v České republice sexuální výchova v rámci rámcového vzdělávacího plánu do oblasti Člověk a zdraví. V naší zemi se nepřikládá sexuální výchově dostatečně velký význam, Sexuální výchova se vyučuje v rámci rodinné výchovy. Jedná se o předměty s malou hodinovou dotací, tudíž na vyučující není tlak, aby odučili velké množství látky, a hodiny jsou tedy volnější. Problém spočívá v nekvalitních učebních materiálech a metodikách, učitelé často nemají odpovídající výcvik na to, aby zvládli výuku v hodinách týkajících se sexuální výchovy. Genderové aspekty sexuální výchovy jsou opomíjeny a velmi často dochází k nevědomému reprodukování genderových stereotypů a tedy k reprodukci genderově asymetrické sociální struktury, kde ženy zaujímají nižší společenské příčky. V sexuální výchově je větší důraz kladen na změny v ženském těle, informace o reprodukci a plození. Sexualita je tak mylně zaměňována za biologickou reprodukci. Pokud jde o výuku, často je třída rozdělena na chlapce a dívky, přičemž dívky mají hodinu navíc, kdy je do školy pozvána osoba, která udělá přednášku na toto téma (Genderovou optikou, 2008).

Sexualita je v našem prostředí ve škole představována zejména jako riziková součást života, nikoli jako něco přirozeného. Ve všech materiálech, které jsou dětem předkládány, dominují rizika, nebezpečnost pohlavního styku, pohlavní nemoci nad přirozeným pojetím sexuality. Co je ale z pohledu genderu nejdůležitější, rizika jsou předávána, jak chlapcům, tak dívkám, ale zodpovědnost je silněji podsouvána dívkám, je na ně přenášena zodpovědnost za sexuální vztahy. Na dívky je tak vytvářen v této oblasti větší tlak. Způsob takové výuky silně přispívá k utváření genderově asymetrické společnosti, kde jsou dívky od začátku spjaty s mateřstvím a zastávají tak marginální status ve společnosti, naproti tomu postavení mužů má vyšší společenský status a už ve škole je se v souvislosti s chlapci hovoří zejména o budoucích pracovních pozicích, vysokém výdělku, o hmotném zajištění rodiny. Také to přispívá k utváření genderovaných těl, kdy ženské tělo je vnímáno jako problematické a rizikové, což prohlubuje vnímání rozdílů založených na mužské a ženské biologii. Ve výuce sexuální výchovy je také nastolena heterosexuální totalita, není zde kladen žádný důraz na to, aby se žáci dozvěděli více o odlišně sexuálně orientovaných lidech (Genderovou optikou na vzdělávací systém, 2008).

Existuje mnoho předpokladů, podle kterých by měla sexuální výchova více zajímat dívky. Jejimi hlavními tématy jsou porod, oplodnění v těle ženy, menstruace, partnerské vztahy, láska, péče o rodinu. Ve výzkumu prováděném Lucií Jarkovskou v šesté třídě se ale tyto

předpoklady nepotvrdily. V hodinách sexuální výchovy měli hlavní slovo kluci, kladli otázky a řídili diskuzi, holky byly naopak ještě tišší než v ostatních předmětech. První poznatek, který výzkumnice zaznamenala, byl popis oplodňování mezi mužem a ženou. Přenos spermií byl popsán ze sportovního hlediska, parafrází „musí být rychlé a ta nejrychlejší vyhraje“. Tento popis lze považovat za maskulinní, protože kluci se více socializují skrze sport a soutěž, navštěvují také více sportovních kroužků než dívky. Tato použitá metafora nestaví ženu do středu příběhu, nýbrž oplození se stává součástí soutěživého maskulinního diskurzu. Ženské vajíčko je tu postaveno jako něco, co je naprostá samozřejmost, co je pasivní a čeká, až bude dobyto. Učitelka tedy používá maskulinních metafor a automaticky spojuje orgasmus s orgasmem mužským. Takto pojatý metaforický výklad nedává dívkám možnost promýšlení dalšího vývoje vlastní role, ta se zdá dopředu daná. Dalším příkladem byla odpověď vyučující na otázku, proč mají holky panenskou blánu a kluci ne a proč se ženy nemůžou milovat, když mají menstruaci. Paní učitelka velmi rychle odběhla od tématu, proč holky mají panenskou blánu a kluci nikoliv k tématu, jak s panenskou blánou nakládali archetypální společnosti. Nemá vzdělání na to, aby dokázala rozeznat známky genderové nerovnosti, které jsou v otázce ukryty, a aby s nimi dokázala v odpovědi dále pracovat. Svou odpověď týkající se menstruace pojala tak, že je to něco nečistého, nepříjemného, bolestivého a neestetického. Chlapci položili i několik otázek, které měly být vtípem a pobavit třídu, paní učitelka je interpretovala jako vážné dotazy, pokud by totiž dostali chlapci větší prostor pro provokace, tím pravděpodobněji by se diskuze dostala mimo tolerovatelné meze. Chlapci používají vulgární humor a provokaci jako demonstraci maskulinity a utočí tak zároveň na všechny, kteří se neidentifikují s heterosexuální identitou nebo volí alternativní způsob maskulinní identity. Tedy například v situaci, kdy je ve třídě chlapec, který neprojevuje maskulinní rysy hrubostí a tvrdostí, tak se stává velmi rychle terčem vtípů. Humor jako jeden z prostředků udržování maskulinní dominance identifikovali. Mary Jane Kehily a Anoop Nayak, kteří popsali disciplinační účinky chlapci použitého humoru ve třídě na genderovou identitu dětí. Uvádějí, že humor je používán k předvádění tvrdé maskulinity a jako prostředek k potlačení strachu a nejistoty. Chlapci tak tedy svým humorem a častějším zapojením do diskuze nedávají dívkám šanci se zapojit, ty raději zůstávají stranou, aby si zachovaly svojí dobrou pověst. Celý tento proces probíhá spíše nevědomě a automaticky (Jarkovská, 2013).

Z celkového pohledu je způsob výuky sexuální výchovy konzervativní, sex je spojován výhradně s plozením dětí. Tento konzervativní diskurz konstituuje dívky jako ty, které na sobě nesou biologické břemeno, naproti tomu chlapcům zůstává volnost a svoboda. To je také jeden z důvodů, proč se dívky ve třídě nevyjadřovaly, pokud tento diskurs akceptují, zbývá jim pozice zodpovědných a nerebelujících matek. Důležité je říci, že pokud by se dívky chtěly nějak vymezit vůči výkladu učitelky nebo textům ve výukových materiálech, stály by proti podstatě celé výuky a proti učitelce samotné.

Pokud se v rámci rodinné výchovy hovoří o budoucnosti dívek, je často pojmána skupinově, dívkám je jednoduše přisouzeno být v budoucnu matkami. Oproti tomu pokud se hovoří o budoucnosti chlapců, tak většinou jako o budoucnosti jednotlivců. V rámci sexuální výchovy probíhá udržování statutu quo genderového uspořádání. Napomáhá k tomu heteronormativita, preventivní vzbuzování strachu ze sexuality a zaměření na reprodukci v souvislosti s jasně danými dívčími rolemi budoucích matek. Dochází tak k reprodukci femininních rolí jako podřízených a maskulinních rolí jako hlasitých (Jarkovská, 2013).

16 Dětský pohled na bytí ženou nebo mužem

Během výzkumu Lucie Jarkovské byla žákům šesté třídy položena otázka, jaké výhody a nevýhody skýtá být holka nebo kluk. Podstatou téměř všech odpovědí byla jinakost. Pokud by dívka byla chlapcem, všechno by bylo jiné, měla by jiné pohlaví, záliby, známky, povahu, vzhled a také by měla jinou práci, a sice práci pro muže. Jednotlivé atributy přisuzované opačnému pohlaví na základě znaků definovaných naší kulturou mají smysl pouze díky sociálně sdílené konstrukci procesu atribuce genderu. Objevily se ale dvě dívky, které přesahovaly genderové hranice. Emílie si od dětství přeje být kovářem, což je povolání obecně přisuzované mužům. Emílie si nemyslí, že by se tedy její touha musela nějak měnit, pokud by byla kluk a nejspíše by jí podle ní bavily i stejné věci. Tato dívka tedy nevnímá gender jako neprostupnou hranici. Druhým příkladem je Magda, která zcela respektuje genderový řád, přičemž obdivuje maskulinitu a touží se jí přiblížit. Magda neuvedla žádnou holčičí výhodu. Naopak napsala, že si myslí, že pokud by byla klukem, tak by to bylo lepší než teď. Emílie je tedy představuje větší podvratný element pro genderový řád, než Magda, která tím, že dává zcela otevřeně najevo zásadní rozdíly, potvrzuje genderovou nevyrovnanost (Jarkovská, 2013).

Ve výčtu výhod a nevýhod se žáci dále často vyjadřovali k tělesnosti, zejména ve vztahu s pohlavními orgány a jejich funkcemi. Jak dívky, tak chlapci vnímají negativně dívčí tělo, za nevýhodu považují porod, menstruaci a s nimi spojené problémy nebo omezení. Děti si s menstruací spojují nutnost nakupovat vložky nebo zákaz koupaní. Nevýhoda porodu a menstruace se stala součástí některých provokací ve třídě. Ani samotné dívky neshledávaly na své tělesnosti žádné výhody. V případě, kdy se chlapci snažili odpovědět na to, jaké by to bylo být holkou, byly jejich odpovědi velmi stručné a tři chlapci se omezili pouze na vtipnou narážku. Z toho vyplývá, že být klukem pro ně znamená nekontaminovat se ženskými projevy. Z odpovědí holek, které se týkaly tématu, že by musely balit holky, měly by manžela nebo by se jim jako klukům líbili holky, plyne domněnka, že heterosexuality je pro děti základním rysem genderu, což odpovídá teorii Judith Butler, jež tvrdí, že genderový řád je legitimizován heterosexuální maticí, v jeho rámci jsou sociálně akceptováni pouze ti jedinci, u kterých je triáda pohlaví, gender, touha koherentní a stabilní (Butler, 2003).

Další důležitý prvek je v hodnocení vzhledu. Chlapci hodnotí dívky jednoduše za hezčí, dívky podávají obsáhlejší vysvětlení, některé části dívčího odívání považují za atraktivní, jako například, že můžou nosit boty na podpatku, představuje to pro ně určitou hodnotu,

kteřá dokládá, že jsou dıvkami. Záraveň má pro dıvky jejich vzhled i negativní hodnotu, povinnost být krásná, úsilí, které je s tím spjato, je uváděno jako druhá nevýhoda bytí dıvkou po menstruaci. Dıvky se tedy nechávají často pohlit starostmi o svůj vzhled. Ženské tělo je ze strany společnosti podrobené mnohem větší disciplinaci a dohledu, než tělo mužské. Z odpovědí dıvek bylo patrné, že zkrášlující činnosti dělají rády a těší je jejich výsledky. Avšak požadavek krásy, který je na ně kladen, je typem určitého násilí, dıvky a ženy se cítí pod drobnohledem svého okolí nepříjemně, ale zároveň uznávají správnost toho požadavku. Oblékání může ale znamenat i určitou dıvčí sílu, dıvky se ocitají v prostoru, který je pouze jejich a kde mají od kluků klid. Určitý způsob oblékání může být pro dıvky vyjádřením svobody a síly, pokud jim vyučující tento fakt vyvrací, přispívá tak ke snižování hodnot dıvčích zájmů. Je tedy lepší, aby vyučující tento zájem spíše podporovaly, ale v rámci rozvíjení tvorby sebe samých, ne v rámci objektů vhodných k hodnocení. Pokud chceme děti vychovat jako komplexní jedince, je dobré podporovat dıvky jako tvůrčí subjekt, ale zároveň dát chlapcům možnost stát se objektem. Můžeme toho dosáhnout například ve tvořivých dílnách, kdy se výroby ozdobného předmětu účastní jak chlapci, tak dıvky (Jarkovská, 2013).

Několik odpovědí se vztahuje k očekávaným genderovým rolím a charakteristickému chování dıvek či chlapců. Z odpovědí je patrné, jak děti vnímají ženu jako osobu, která pečuje o rodinu a muže zaměřeného na veřejnou sféru. Jako hlavní nevýhodu bytí klukem spatřovaly dıvky a chlapci v tom, že se dıvky nemusí prát a nemluví sprostě. Dıvky jsou označovány za ty, na které se berou ohledy a které musí chlapci chránit. Často s tím ale souvisí, že dıvky jsou označovány za ty, které se chovají často namyšleně a dělají ze sebe více, než jsou, chovají se jako dámy. V tomto je skryta ambivalentnost ženského genderu, dıvky se mají chovat jako dámy, aby mohly být chráněny a odměňovány a zároveň jsou za to negativně hodnoceny, jako namyšlené. Děti odpovídaly dvěma způsoby, nejprve jací jsou kluci nebo holky, a pak pomocí slovesa muset, co jako holky a kluci musejí, přičemž tato formulace výrazně odráží vnější společenský tlak. Pro příklad to byly odpovědi: musí rodit, musí se holt, musí se starat o domácnost, musí vypadat krásně. Děti cítí společenský tlak, aby se chovaly určitým způsobem. Pokud by svým chováním zpochybnilly genderový řád, pak riskovaly svou vlastní pozici a vyloučení z kolektivu, kterým by byly označeny za divné. Děti zároveň cítí nespravedlnost, proč by se měly chovat určitým způsobem jen proto, že jsou holky nebo kluci. Vnější společenský tlak je stále silnější se vstupem do puberty, kdy začínají navazovat častěji heterosexuální vztahy.

17 Závěr

Ukázalo se, že gender představuje kategorii, se kterou děti neustále pracují, jak ve školní výuce, tak i ve vzájemné komunikaci. Děti si ve společnosti utváří genderové role, nejprve získávají informace a vzory od rodičů a vrstevníku a později formují svou genderovou roli i ve škole. Na jejím základě navazují kontakty se spolužáky, které jsou nejprve genderově vyhraněné a tato vyhraněnost klesá až s příchodem dospívání. Gender funguje mezi dětmi jako normativní očekávání, které děti formuje. Oblast školství deklaruje rovnocenný způsob přístupu jak k dívkám, tak k chlapcům, realita je ale jiná. Učitelky a učitelé velmi často reprodukuje genderové rozdíly skrze používaný jazyk, nebo odlišným přístupem v komunikaci s dívkami a chlapci. Například pokud vyžaduje paní učitelka fyzickou pomoc, pak osloví primárně chlapce a dívkám dává jasný signál, že úkony, ke kterým je potřeba fyzické zdatnosti, náleží chlapcům. Ve chvíli kdy vyučující chválí žákyně, je to častěji za dobré chování, pokud chválí chlapce, je to většinou za předvedenou znalost. Pochvalami učitelé motivují žáky, aby chování, za které jsou chváleni, opakovali. Motivace je ale genderově nevyrovnaná.

V rámci vrstevnických skupin je postavení chlapců a dívek rovněž odlišné, během období na prvním stupni komunikují děti převážně v homogenních skupinách. Fungují zde dva téměř oddělené světy dívek a chlapců, kteří si střeží svůj prostor například o přestávkách na hřišti nebo v prostorech školy. Později na druhém stupni vytváří děti i smíšené skupiny, ve kterých již zaujímají dívky a chlapci odlišné postavení. Potvrzuje se zde společenský předpoklad maskulinního postavení jako nadřazeného. Chlapci tak vnímají své výsadní postavení, čerpají při tom ze znalostí, které si nejprve osvojili v rodině a posléze je prohloubili ve škole. Dívky jsou spjaty s nižším společenským postavením.

Rozdílné postavení si žáci a žákyně velmi dobře uvědomují. Je to patrné například z popisu výuky rodinné výchovy, kde se probírá sexuální výchova. Žáci aktivně dávají najevo, že si uvědomují své vyšší postavení, které neomezují starosti týkající se reprodukce a s ní spojených ženských starostí. Chlapci se v těchto diskuzích aktivněji zapojují a mluví o své budoucnosti se skvělým povoláním. Dívky zůstávají v těchto diskuzích raději v pozadí, nabývají pocitu, že jejich budoucnost je daná, protože vyučující se v jejich případě zaměřují převážně na mateřství a pokud by chtěly projevit nějaký nesouhlas, stavěly by se do opozice proti vyučujícím i chlapcům. Dívky mají v tomto směru ztíženou situaci a menší možnost pro vlastní představu své budoucnosti týkající se například osobních pracovních cílů. Chlapci jsou také těmi, se kterými je spojována větší míra agrese, nekázně

a verbální vulgarity, učitelé ji od nich očekávají a pracují s těmito projevy odlišně u chlapců a u dívek, přijímají tuto hierarchii a reprodukují ji i skrze kázeňské postihy. Dívky kárají striktně za jakýkoliv projev agrese, u chlapců jsou postihy volnější. Chlapci přijímají agresi za svou, díky kultuře, která jim předkládá obraz muže jako silnějšího, což bývá často uváděno například v pohádkách a literatuře, kde se setkávají chlapci s mužskými hrdiny.

Do budoucna by bylo dobré zaměřit pozornost učitelů k genderově vyvážené výuce a genderově citlivé výchově, které by pomáhaly genderové rozdíly snižovat. Pokud chceme vytvářet genderově vyrovnanou společnost, musíme začít právě u dětí, ke kterým je potřeba přistupovat rovnocenně.

Seznam použitých zdrojů

BABANOVÁ, A., MIŠKOLCI, J. (2007). *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 2007, 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0.

BAUMGARTNER, F. (1998). *Unterpohlavné rozdiely v agresívnom správaní. Človek a spoločnosť*. Košice, 1998. [cit. 2016-04-13]. ISSN 1335-3608 Dostupné z: <http://www.saske.sk/cas/archiv/1-98/index.html>

BOURDIEU, P. (1998) *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, 179 s. ISBN 80-7184-518-3.

BUTLER, J. (2003). *Trampoty s rodom: feminizmus a podryvanie identity*. 1. vyd. Bratislava: ASPEKT, 2003. ISBN 80-85549-41-7.

FÁROVÁ, N. (2015) *Muži učitelé v mateřských školách – konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí*. Gender, Equal Opportunities, Research / Gender, Rovne, Prilezitosti, Vyzkum [online]. 2015, 16(1), 46-56 [cit. 2016-04-13]. ISSN 12130028. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=109234797&scope=site>

JANOŠOVÁ, Pavlína. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9.

JARKOVSKÁ, L. (2013) *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. ISBN 978-80-7419-119-0.

JARKOVSKÁ, L., K. LIŠKOVÁ, I. ŠMÍDOVÁ. (2010) *S genderem na trh. Rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2010, ISBN 978-80-7419-030-8.

KELLER, Jan. (2001). *Úvod do sociologie*. 4. rozšíř. vyd. Praha: SLON, 2001. ISBN 80-85850-25-7.

MORAVCOVÁ-SMETÁČKOVÁ, I. (2003). *Představa typického učitele a typické učitelky u žáků 2. stupně základní školy*. Pedagogika 53, 2003, s. 45-54

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

SERVIN, A., G. BOHLIN a L. BERLIN. *Sex differences in 1-, 3-, and 5-year-olds' toy-choice in a structured play-session*. Scandinavian Journal of Psychology [online]. 1999, **40**(1) [cit. 2016-03-15]. ISSN 00365564. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=4335942&scope=site>

SMETÁČKOVÁ, Irena; NOVOTNÁ, Hana; ŠIMEČKOVÁ, Petra. (2014) *Žákovská verbální vulgarita o přestávkách a o vyučování*. Studia paedagogica, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 47-64, lis. 2014. ISSN 1803-7437. Available at: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/901>>. Date accessed: 27 bře. 2016 doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2014-3-4>.

SMETÁČKOVÁ, I. (2016) *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Vydání první. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2016. ISBN 978-80-7419-229-6.

THORNE, B. (1993) *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993. ISBN 0-8135-1923-3.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				