

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická

Diplomová práce

**Gender před tabulí, vytváření genderové identity
u žáků základní školy**
Bc. Dana Pištěláková

Plzeň 2020

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra antropologie

Studijní program Antropologie

Studijní obor Sociální a kulturní antropologie

Diplomová práce

**Gender před tabulí, vytváření genderové identity
u žáků základní školy**

Bc. Dana Pištěláková

Vedoucí práce:

Mgr. Gabriela Fatková, Ph.D.

Katedra antropologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2020

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, květen 2020

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Gabriele Fatkové, Ph.D. za trpělivost, kterou se mnou měla při vedení práce, a také za poskytnuté rady.

Obsah

1 Úvod.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	3
2 Gender.....	3
2. 1 Gender a prostor	5
2. 2 Gender a učitelé.....	8
2. 3 Genderová reprodukce ve vzdělávání	10
3 Genderové stereotypy	13
3. 1 Genderové stereotypy v jazyce.....	14
3. 2 Genderové stereotypy ve školních učebnicích	15
4 Genderové role	16
4. 1 Činnosti tradičně spojované s genderem.....	20
5 Genderová identita	20
5. 1 Genderová identita ve škole.....	22
6 Genderová socializace	25
6. 1 Socializační činitelé.....	26
6. 2 Teorie genderové socializace	29
7 Výchova	31
8 Antropologie dětství	33
VÝZKUMNÁ ČÁST	35
9 Výzkumný problém, cíle výzkumu	35
10 Metodologie	36
10. 1 Výzkumný soubor.....	37
10. 2 Charakteristika vzorku.....	37
10. 3 Výzkumný terén	38

10. 4 Příprava rozhovorů.....	39
10. 5 Polostrukturovaný rozhovor	40
10. 5. 1 Pro učitele.....	40
10. 5. 2 Pro rodiče	40
10. 5. 3 Pro děti	41
11 Etika výzkumu.....	42
12 Interpretace výsledků.....	43
12. 1 Interpretace rozhovorů s učiteli	43
12. 2 Interpretace rozhovorů s rodiči.....	52
12. 3 Interpretace rozhovorů s dětmi	54
12. 4 Analýza učebnic	64
13 Závěr.....	66
14 Seznam použitých zdrojů a literatury.....	69
15 Resumé	80
16 Přílohy.....	81

1 Úvod

Téma diplomové práce jsem si vybrala hlavně z osobních důvodů. V roce 2017 jsem nastoupila do základní školy, ve které byl prováděn výzkum, jako asistentka pedagoga. Po několika dnech jsem si začala všimnat rozdílného chování třídní učitelky k chlapcům a k dívkám. Na chlapce byla mnohem přísnější. Více jsem se na toto odlišné chování zaměřila a zjistila, že takto to dělají i jiné učitelky. Když jsem poté nastoupila jako pedagog a měla jsem se rozhodnout o tématu diplomové práce, byla jsem si jistá, že se bude věnovat tomu, proč je chování učitelů vůči jednotlivým pohlavím jiné.

Diplomová práce pojednává o vytváření genderových rozdílů u žáků Základní školy v Plané. Cílem práce je zkoumání rozdílů ve vytváření genderové identity mezi žákyněmi a žáky základní školy, které získávají výchovou a socializací ve školním a rodinném prostředí. Toto utváření genderových identit jsem zkoumala ze tří pohledů, konkrétně z pohledu žáků, rodičů a z pohledu jejich učitelů pomocí zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. Práce je rozdělena do dvou částí zahrnující teoretickou část a výzkumnou část.

V teoretické části v rámci několika podkapitol osvětluji v práci používané teoretické koncepty (gender, dětství, genderová identita, genderové stereotypy apod.). Vysvětluji, jak je genderová identita utvářena a čím je její utváření ovlivňováno. Věnuji se podrobně genderové socializaci a socializačním činitelům, které genderovou identitu formují.

Ve výzkumné části se věnuji metodice výzkumu. Mnou prováděný výzkum je založen na polostrukturovaných rozhovorech a metodě zúčastněného pozorování, v této části práce osvětluji základní principy obou zmíněných metod. Výzkum jsem uskutečnila na Základní škole

v Plané mezi žactvem prvního stupně a jejich učiteli. Ve výzkumné části popisují výzkumný soubor a vysvětlují tvorbu výzkumného vzorku. Pozornost věnují také popisu terénu, ve kterém výzkum probíhal a etickým otázkám.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části své diplomové práce se nejprve zaměřím na koncept genderu, konkrétně na jeho výklad, dále se budu věnovat, genderovým stereotypům, utváření genderové identity, genderovým rolím či antropologii dětství. Také se v této části práce budu věnovat výchově a socializaci jako základním mechanismům nabývání výše zmíněných genderových rolí, utváření stereotypu a identity. V neposlední řadě se zaměřím na vnímání genderu u chlapců a dívek s ohledem na rodinné a školní prostředí.

2 Gender

Za zásadní průlom v antropologickém myšlení lze označit teoretické oddělení pojmů pohlaví a gender. Velkou zásluhu na tom, že byl pojem gender uveden do společenských věd, má Robert Jesse Stoller. Ten v knize *Pohlaví a gender* oddělil biologickou kategorii pohlaví od kulturně konstruované kategorie gender (Soukup 2011: 586). Pojem gender je jednou z nejzákladnějších kategorií, která strukturuje život v naší kultuře (Jarkovská 2013: 15). Samotné slovo *gender* pochází z řečtiny a znamená „rod“. Do českého jazyka přešlo toto slovo skrze angličtinu, zachovalo si svůj význam a v českém jazyce se překládá taktéž jako rod (Kedron 2014: 32). Častěji se však setkáme s jeho užitím v neupraveném anglickém znění, za čímž je patrná snaha omezit vliv konotací neoddělitelných od českého slova rod (např. konotace vrozenosti). Gender je kulturně specifickou symbolickou artikulací a rozpracováním rozdílů mezi muži a ženami (Barnard, Spencer 2010: 319). Henrietta Moore pojímá gender jako kulturně produkováné významy připsaných, přirozených, biologicky daných rozdílů mezi muži a ženami (Moore 2001: 174). Tento pojem odkazuje na rozdíly mezi „ženou“ a „mužem“, přičemž rozdíly v sociální rovině jsou kulturně produkováné, nejedná se tedy o přirozený, neměnný

stav, ale dočasné uspořádání sociálních vztahů mezi muži a ženami (Křížková 2002: 149).

Gender nebo jinak řečeno sociální pohlaví, patří mezi základní organizační principy, které určují jedincův život ve společnosti. Jedná se o sdílenou představu, skrze +47 je definována role jednotlivých aktérů a struktura jejich vzájemných vztahů v kontextu sociálních institucí. Gender je způsob, jakým jedinec předvádí to, zda je muž či žena, a jak naplňuje společenské představy o tom, co je mužství a ženství. Gender není stav, jedná se spíše o performativní proces, který probíhá v kontextu sociálních interakcí a podílí se na reprodukování a udržování sociálních rozdílů mezi členy společností (Pařízková 2012: 269).

Alena Hrdličková o konceptu genderu napsala, že se jedná o sociální konstrukt, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování, které je spojované s obrazem muže a ženy, jsou formovány kulturou a společností. Gender se tedy vztahuje k sociálním i kulturním rozdílům a ke vztahům mezi ženami a muži, které jsou získané, mění se v čase a v jednotlivých kulturách se liší (Hrdličková 2007: 8). Ann Oakleyová popsala gender takto: *„Gender je pojem, který má spíše psychologické a kulturní konotace a biologickým pojmům „mužský“ a „ženský“ odpovídají názvy genderu „maskulinní“ a „feminní“. Ty mohou být zcela nezávislé na (biologickém) pohlaví. Gender je podíl maskulinity a femininity u dané osoby a je zřejmé, že u mnoha lidí jsou přítomny obě tyto kvality“* (Oakley 2000: 171). Thomas Hylland Eriksen v díle *Sociální a kulturní antropologie* píše, že gender je všudypřítomný a dobře patrný, což může být důvod, proč ho antropologové považovali za „přirozený“ a opomíjeli ho. Gender dle jeho názoru není přirozený, ale je sociálně podmíněný. Jako důkaz uvádí kulturní rozmanitost pojetí genderu a s ním spojených zvyklostí (Eriksen 2008: 159).

Uvažování o genderu nestaví ženy a muže na dvě strany jedné barikády, ale jedná se o výsledek způsobu, jakým spolu muži a ženy žijí a také, jak utvářejí svět kolem sebe. Gender je nestálou, ale přesto trvalou součástí lidské historie a má nedocenitelnou výpovědní hodnotu o životě a proměnách lidské společnosti (Remišová Věšíňová 2017: 8).

Gender byl dlouhou dobu spojován s dělbou práce mezi pohlavími, s jejich rolemi, úkoly a sociálním statusem žen a mužů. Na druhé straně se gender také týkal kosmologických přesvědčení, symbolických principů a hodnocení. Ve společnosti, kde byly ženy v domácnosti i politickém životě výrazně podřízeny mužům, mohla být feminita ceněna na úrovni kosmologických a symbolických principů. Gender je efektem regulativních praktik, které směřují k vytvoření uniformní genderové identity a nemůže být pojímán jako struktura rigidních vztahů (Moore 2001: 174–176). Gender tedy vytváří jistou společenskou „škatulku“, do které nás společenské normy a instituce tlačí, avšak realita, ve které žijeme dnes a denně je poněkud jiná, naopak se snaží nás z oné „škatulky“ vyvázat.

2. 1 Gender a prostor

Antropologie byla jednou z prvních disciplín, která přišla s myšlenkou, že veškerý prostor okolo nás podléhá genderovému rozlišování. Samotné popisování prostoru s konkrétními názvy přináší slova nebo významy, které se vztahují ke kulturním asociacím spjatým s rozlišováním pohlaví. Žena bývá spojována spíše s přírodou, zatímco muž s vyspělým kulturním městem, jelikož žena bývá většinou pouze v domácnosti (Rendell, Penner, Borden 2000: 102–106). Prakticky v každé kultuře existují představy, které se zabývají vztahem kultury a přírody.

Známý koncept víry v bipolaritu poskvrnění a čistoty je promítán v rámci různých kultur. Následná očista probíhá v rámci ritualizovaného

jednání. Každá kultura uznává a prosazuje rozlišování mezi přírodou a kulturou, což by se dalo připisovat tomu, že ve většině situací dokáže kultura přírodní podmínky přizpůsobit svým záměrům. Tím kultura prosazuje samu sebe tak, aby se od přírody možná co nejvíce lišila a zároveň jí byla nadřazená. Druhořadý status žen se dá díky této asociaci vyložit tak, že na rozdíl od mužů, kteří jsou ztotožňováni s kulturou, jsou ženy ztotožňovány díky svým biologickým předpokladům (menstruace, porod atd.) právě s přírodou a automaticky s konceptem rituální nečistoty (Ortner 1998: 96, 97).

Sherry Ortner považovala druhořadé postavení ženy ve společnosti za kulturní univerzálii, za pankulturní fakt (Ortner 1998: 90). Vymezila problém druhořadého postavení ženy ve společnosti do tří základních úrovní:

1. Univerzální fakt, že kultura každé společnosti přiřazuje ženě druhořadý status. Cílem genderové antropologie by v tomto směru mělo být vysvětlení, co tím míníme a jak máme tento fakt zdůvodnit.
2. Specifické ideologie, symbolika a sociokulturní uspořádání vztahující se k ženě, které se mění od kultury ke kultuře. Tato úroveň má vysvětlit každý jednotlivý kulturní komplex na základě faktorů, které jsou pro onu skupinu specifické.
3. Přímo pozorovatelné podrobnosti o ženských činnostech, o jejich přínosu, moci, vlivu atd., které jsou často v rozporu s kulturní ideologií, nicméně vždy omezené předpokladem, že v celkovém systému nemohou ženy nikdy oficiálně zastávat prvořadé postavení (Ortner 1998: 92, 93).

Na základě těchto premis identifikovala tři klíčové indikátory, které by měly ukázat, že určitá kultura považuje ženy za méněcenné:

1. prvky kulturní ideologie a výroky dotazovaných osob, které explicitně snižují hodnotu žen tak, že ženám, jejich rolím, úkolům, produktům a sociálnímu prostředí přisuzují méně prestiže než mužům,
2. symbolické znaky, např. poskvrnění, které lze interpretovat jako implicitní vyjádření méněcennosti,
3. sociokulturní uspořádání, která ženy vylučují z činnosti ve sférách považovaných za sídla nejvyšší moci společnosti nebo jim upírají možnost kontaktu s nimi.

Tyto tři typy údajů mohou i nemusejí být v kterémkoliv jednotlivém systému vzájemně propojeny (Ortner 1998: 93, 94).

I ve škole jsou určitá místa, která jsou rozdělena z hlediska genderu. Jedním z těchto prostorů, které jsou oficiálně vymezeny pro jedno z pohlaví, jsou toalety. Dívčí a chlapecké záchody se mohou lišit např. barvou kachliček. Na dívčích záchodech jsou kachličky červené, na chlapeckých kachličky modré. Rozdílné barvy se s genderem pojí už od narození. Na mnohých školách je možné se setkat s dalším rozdílem. Dívky mají na toaletách zrcadlo, chlapci nikoliv. Naprostá většina prostoru ve škole není oficiálně vymezena mužům či ženám, není označena nápisem, že smí vstoupit pouze osoby jednoho pohlaví, ale i zde je takový prostor genderovaný. Na symbolické úrovni je asociován s muži nebo s ženami, což v praxi znamená, že se v něm sdružují a zdržují spíše muži či spíše ženy. Symbolické spojení s jedním pohlavím způsobuje, že druhé pohlaví se v tomto prostoru cítí nepatříčně, zároveň mohou považovat tento prostor ženy či muži, chlapci nebo dívky za svůj a různými mechanismy z něj ty druhé vylučovat. Mužským prostorem mohou být místnosti managementu školy, jako je ředitelna, školníková dílna a další. Za ženský prostor může být považována např. družina či skladová místnost

pro uklízečky. Genderovaný prostor je však možné pozorovat i na chodbách a ve třídách. Dívky a chlapci mají tendenci zdržovat se na jiných místech než druhé pohlaví (Jarkovská 2006: 16, 17).

2. 2 Gender a učitelé

Jedním z nejvýraznějších aspektů genderové diferenciaci ve školství je složení učitelského sboru (Václavíková Helšusová 2006: 19). České školství je silně feminizované. Děti se od útlého věku setkávají spíše se ženami – matky, učitelky, pečovatelky, vychovatelky, chůvy a další. S mužem se setkávají nejčastěji až na druhém stupni základní školy. Většinu dětství nemají děti šanci čerpat z mužských vzorů, kromě otce, avšak i tento vzor v mnohých rodinách chybí nebo netráví s dítětem dostatek času. Navyšování počtu mužů ve vzdělání je velmi důležité z toho důvodu, že podle mnohých studií jsou genderově smíšené kolektivy efektivnější a lidé, kteří v nich pracují, jsou spokojenější. Také je důležité poskytovat dětem dostatek rozmanitých vzorů v celém genderovém spektru (Fárová 2018: 83). V historii byla učitelská profese vykonávána především muži, ženy nebyly do této oblasti nejprve vpuštěny vůbec, později jim byla svěřena pozice vychovatelek a k postupnému prosazování žen ve školství došlo až od druhé poloviny 19. století. Více než třetinový podíl žen v oboru týkajícího se vzdělávání v roce 1910 je vnímán jako počátek feminizace tohoto oboru u nás (Václavíková Helšusová 2006: 20).

Existuje několik příčin, respektive vlivů, které k feminizaci školství přispívají. Prvním z nich je ustálená dělba práce mezi ženami a muži. Existují profese, které podle společnosti mohou vykonávat pouze muži či pouze ženy. Profese pedagoga je reprodukována dalšími generacemi žen (Bendl 2000: 26), velkou roli zde hrají také muži, kteří se z této profese ochotně stáhli. Ženy vnímají svou profesi jako vhodnou k tomu, aby skloubily práci s rodinným životem a výchovou dětí. Muži přechází

postupně z oblasti školství do jiných profesí, které přináší modernizaci společnosti a které jsou intelektově náročné alespoň tak, jako práce pedagoga, ale umožňují muži větší participaci na mocenském rozhodování ve společnosti. Povolání učitele je pro ženy také povoláním, ve kterém mohou dosáhnout určité prestiže, aniž by došlo k narušení genderových vzorců (Václavíková Helšusová 2006: 20). Převaha žen v tomto zaměstnání souvisí také s nízkými platy ve školství. Muž je ve společnosti považován za živitele rodiny (Bendl 2000: 27), proto raději vykonává výdělečnější profese.

Z hlediska poměru mužů a žen v pedagogických sborech platí přímá úměra. Nejnižší vzdělávací stupeň – mateřská škola, je spojována dominantně s představou výchovy, která je v rámci genderových stereotypů silně spjata s ženami. Očekává se od nich, že budou citlivé, trpělivé a dovedou zacházet s dětmi. Vyšší vzdělávací stupně však obsahují výuku konkrétních oborů, předávání informací a znalostí. To je spojováno s vyšší prestiží, větším finančním ohodnocením, a proto jsou zde více obsazováni muži. U učitelek je očekávána jistá míra kultivovanosti a schopnosti uplatnit především své volní vlastnosti, které jsou spojeny s výchovou. U mužů – učitelů, se klade důraz na jejich znalosti a formální vzdělání (Václavíková Helšusová 2006: 21).

Převaha žen v tomto povolání není příznačným jevem pouze u nás. Vyskytuje se ve větší či menší míře ve všech vyspělých zemích. Nejvyšší podíl žen z celkového počtu učitelů na základních školách vykazovala v roce 1990 Itálie, kde se jednalo o přibližně 90% převahy žen. Velké podíly žen v tomto roce byly ve školství zaznamenány také v Maďarsku či Rakousku (Bendl 2000: 21).

2. 3 Genderová reprodukce ve vzdělávání

Vzdělání má velkou moc. Umožňuje lidem, aby si uvědomovali a utvářeli své postavení ve světě i ve společnosti a dává jim současně možnost toto postavení měnit. Školní vzdělávání má obrovský potenciál, protože určuje a nastavuje určité společenské, politické i ekonomické hodnoty, a to nejen formální, ale také neformální (Ciprová 2008: 7). Za hlavní funkci školního vzdělávání považuje většina vyučujících a rodičů předávání znalostí a dovedností, které mohou žáci využít k dalšímu vzdělání a následné profesi. To potvrzují také průzkumy zaměřené na to, jaká důležitost je přikládána různým předmětům. Humanitní předměty i tělesná výchova jsou ve srovnání s technickými, přírodovědnými předměty a jazykem podceňovány. Cílem vzdělávání má být kultivace v první řadě profesně uplatnitelných jedinců, menší důraz je kladen na další hodnoty, jako je například výchova k občanské angažovanosti nebo otázka kvality života atd. Vzdělávací instituce jsou v současné době tlačeny k tomu, aby se staly jakousi „továrnou na výrobu vhodné pracovní síly“, druhý cíl vzdělávání, tedy „výroba občansky uvědomělého a kriticky uvažujícího člověka“ je upozaděn (Jarkovská 2013: 36, 37).

K genderové reprodukci dochází ve vzdělávacím procesu na různých úrovních, je reprodukován také uvnitř instituce. Dochází zde k vertikální ale i horizontální segregaci žen a mužů, a to na úrovni učitelské ale i na úrovni žáků (Jarkovská 2013: 38). Z mé zkušenosti mohu říci, že pokud se zeptáte některého z učitele, zda přistupuje k dětem stejně bez ohledu na pohlaví, odpověď zní, že samozřejmě ano. Výzkumy ale dokazují, že tomu tak není. Učitelé interagují s chlapci a dívkami odlišně. Jejich komunikace s nimi se liší přinejmenším ve svou ohledech – frekvencí a obsahem (Renzetti, Curran 2003: 132).

Podíváme-li se na frekvenci, je možné říci, že žáci mužského pohlaví komunikují s vyučujícím, ať ženou či mužem, častěji než dívky. Pedagogové věnují více pozornosti i větší část celkového vyučovacího procesu chlapcům. Důvodem může být to, že chlapci si kladou vyšší nároky, během výuky odpovídají vyučujícímu více, mnohdy aniž by byli vyvoláni, a upoutávají tím na sebe pozornost. Když vykřikují chlapci odpovědi na otázky bez toho, aby se přihlásili o slovo, učitelé toto chování obvykle tolerují více, než je tomu u dívek. Dívky jsou za takové chování napomínány. Nyní se zaměříme na obsah výměn mezi učiteli a žáky. Učitelé u chlapců více než u dívek dbají na opravování chyb, také častěji vedou chlapce k tomu, aby si chyby sami vyhledávali a napravovali je. Zároveň stavějí učitelé chlapce před náročnější úkoly a nutí je hlouběji promýšlet problém tak, aby dospěli k optimálnímu zjištění (Renzetti, Curran 2003: 132).

Pokud se budeme věnovat hodnocení dívek a chlapců, výzkumy ukazují, že dívky dostávají na základních i středních školách lepší hodnocení než chlapci. Dívky, vzhledem ke značné schopnosti se adaptovat, často lépe splňují současné školní nároky. V úkolech, které jsou řešeny dle předem naučeného postupu, je úspěšnost dívek vyšší, než je tomu u chlapců. Dívky se učí nazpaměť častěji než chlapci. Do hodnocení učitele však kromě samotného výkonu dítěte vstupují i další faktory, jako je píle, připravenost pomůcek na výuku či jeho chování. Dívky bývají prezentované jako méně problematické než chlapci, to znamená, že v očích společnosti dívky lépe hrají svou genderovou roli, lépe se sžívají se stereotypy. I když mají dívky lepší prospěch, jsou k sobě mnohem více kritické než chlapci. Tato kritika může pramenit z toho, že dívkám není dáván učiteli takový prostor k projevu ve výuce, jako je tomu u chlapců, a zastávají názor, že dobré hodnocení dívek jsou výsledkem jejich píle,

kdežto u chlapců je tomu výsledkem jejich nadání či logického myšlení.¹ Dívky i chlapci jsou v dětství disciplinováni různou měrou do dvou různých genderových modelů – učitelé vedou chlapce k řešení problému, dívkám se takto nevěnují. Dívky jsou usměřňované, aby nevykřikovaly, díky čemu jsou zahnané do pomyslného kouta a nezbyvá jim nic jiného než se naučit vše nazpaměť a kriticky hodnotit veškeré své výkony.

Příčiny znalostních a dovednostních rozdílů mezi dívkami a chlapci jsou spatřovány v odlišném způsobu toho, jak se socializují. U dívek se při socializaci klade důraz na verbální komunikační schopnosti, zatímco u chlapců je tento důraz kladen na řešení problémových situací například při hraní si se stavebnicí, čímž jsou u nich rozvíjeny analytické schopnosti a zároveň samostatnost. Dívky mají také větší úspěšnost, co se týče učení se jazyku, naopak u chlapců se počítá s větší úspěšností v přírodovědných a technických předmětech.²

K reprodukci genderových stereotypů ve školním vzdělávání nedochází pouze v naší společnosti. Judith Okely se věnovala výzkumu ve Velké Británii, kde se zaměřila na vzdělání dívek a chlapců střední třídy na internátních školách. Britské internátní školy (tzv. *boarding schools*) se vyznačují oddělením od městské kultury, od jiných sociálních tříd, od rodiny a domova a od opačného pohlaví. Některé dívky jistě navštěvují školy, které podporují nezávislost svých studentek, avšak existují také jiné dívky, střední a vyšší třídy, kterým je vyšší vzdělání odepřeno, právě kvůli jejich sociální třídě. Tyto dívky jsou chráněny pro budoucí manželství v elitě, jejíž biologickou a sociální reprodukci zajišťují. Nemají žádnou ekonomickou a

¹ ZORMANOVÁ, Lucie. Gender ve vzdělávání dětí a mládeže. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 08. 2011, [cit. 12. 3. 2020]. Dostupný z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html>>. ISSN 1802-4785.

² Tamtéž

politickou moc, jsou závislé na mužích. Ženy, které se narodily v privilegované a mocné elitě, se učí žít ambicím pouze prostřednictvím mužů. Dívčí škola může být dle Judith Okely neviditelnou přípravou na závislost, zatímco chlapecká škola je viditelně přípravou na nezávislost a moc. Ve vzdělávání chlapců se počítá se sebevědomím, zkušeností s vedením a očekává se zde ambicióznost. Očekávání u dívek jsou ohraničena manželstvím. Rozdíly mezi vzděláváním chlapců a dívek jsou důležitými ukazateli toho, jak je v rámci stejné sociální třídy každá genderová kategorie kulturně definována a sociálně reprodukována (Okely in Ardener 1993: 93, 94, 97, 119).

3 Genderové stereotypy

Slovo stereotyp pochází z řeckého slova „steréos“, což v překladu znamená pevný, či tvrdý a „týpos“, které je překládané jako forma či úder. Složením těchto dvou složek dohromady, je stereotyp „pevná forma“ (Rejzek 2001: 602). Jako první použil termín stereotyp v roce 1922 americký novinář Walter Lippman ve svém díle *Public Opinion*. Jedná se o vytvoření „obrazů v našich hlavách“. Za použití stereotypů zobecňujeme konkrétní jevy (Klusáková 2003: 15). Karel Hnilica se vyjádřil o stereotypu jako o přesvědčení, které je tvořeno z kategorie a atributu. Kategorie není s atributem spojována logicky ale empiricky. Jedná se tedy o to, s jakým atributem si spojíme kategorii. Někdy se k atributu pojí i to, jak se daný jedinec bude chovat. Jestliže si lidé začnou tyto kategorie s atributy mezi sebou sdílet, vytvoří stereotyp (Hnilica 2010: 207).

Podle Lippmana plní stereotypy čtyři funkce – pomáhají jedincům uspořádat realitu do jednoduché podoby, slouží jako metonymické zkratky, které vedou k významu. Například díky stereotypům se zdá, že rozdělení moci ve společnosti je přirozené. Skrze stereotypy vyjadřujeme naše postoje a hodnoty. Nevycházejí z našich zkušeností, jedná se o sociální

konstrukt, který je šířen v sociálním prostředí (Burton 2001: 189, 190). Proces, jehož prostřednictvím je stereotyp utvářený, je nazýván stereotypizace. Jejím předmětem je zařazování lidí (ale i předmětů, zvířat, situací atd.) do kategorií, které jsou neměnné a předem dané. Kategorie představují negativní či pozitivní představy o jedinci, kterého neznáme (Navrátil, Mattioli 2011: 90).

Stereotypy lze klasifikovat dle různých kritérií např. na etnické, genderové aj. Zde bude věnována hlavní pozornost genderovým stereotypům. Genderové stereotypy jsou vlastnosti, které spojujeme typicky se ženami a muži. Renzetti a Curran se o genderových stereotypch vyjadřují jako o zjednodušujících popisech toho, jak má vypadat „maskulinní muž“ a „femininní žena“. Tyto stereotypy jsou platné univerzálně, protože se předpokládá, že charakteristiky, které tvoří genderový stereotyp, sdílejí všichni příslušníci daného pohlaví (Renzetti, Curran 2003: 20, 21). Genderové stereotypy mohou být jedním z hlavních faktorů určujících náš život, a to ať se jedná o naše vzdělání, sociální život či zaměstnání. Jsou součástí našeho myšlení a podílejí se na sdílení a reprodukci předsudků.

3. 1 Genderové stereotypy v jazyce

Genderové stereotypy je možné v rámci školního prostředí pozorovat například v jazyce. Jazyk je činitel, který ve třídě produkuje a kontroluje vztahy vyučujících se žáky či žákyněmi a také vztahy ve skupině. Jazyk je nositelem kultury, tedy i nositelem kultury vztahů mezi pohlavími. Od 60. let 20. století probíhaly ve vyspělých demokratických zemích výzkumy, které dokázaly, že jazyk je nástrojem, který pomáhá udržovat nerovné postavení mezi muži a ženami. Pokud se jedná o český jazyk, první testy provedla Jana Valdřová (viz Valdřová 2004). Výsledkem bylo zjištění, že jazyk „umí“ diskriminovat ženy. Genderové jazykové

stereotypy jsou jakési šablony, které v jazyce používáme a popisujeme jimi skutečnost, i když může být úplně jiná. Tyto šablony usnadňují a urychlují vyhodnocení situace. Z tohoto důvodu jsou tak oblíbené a často používané. Je možné se setkat se slovními spojeními jako například „ženská logika“, „slepičí mozky“, či „typický muž“. V hierarchizované společnosti se jazyk utváří tak, aby pomáhal upevňovat hierarchii pohlaví. Mnoho stereotypů hovoří v neprospěch žen. Používáním těchto stereotypů dochází ve školních třídách k tomu, že chlapci se cítí být tzv. důležitějším pohlavím než dívky (Valdrová 2006: 42, 43).

3. 2 Genderové stereotypy ve školních učebnicích

Genderově stereotypní jsou také školní učebnice. Je těžké představit si takové školství, které by bylo co do způsobu i obsahu výuky genderově neutrální. Učebnice podsouvají nespravedlivé hierarchie, pohlaví i gender mohou být odlišné, ale neměly by se stavět jeden nad druhý. Učebnice nemusí zamlčovat rozdílnost, ale pokud jedna genderová kategorie je vykreslována výhradně ve spojení s neplacenou prací (mletí masa, starost o druhé), zatímco druhá v tomto kontextu ne, jedná se o genderové znevýhodňování. Stereotypy v učebnicích nejsou pouze problémem současné doby, bylo možné si jich povšimnout již v učebnicích zavedených v roce 1969 v Kalifornii, které byly používány pro výuku čtení. V těchto učebnicích nosí ve většině příbězích žena zástěru a její hlavní prací je mýt nádobí, vařit, šít či žehlit. Mužovou hlavní prací je vracet se domů. Muž nikdy nepomáhá svým dětem ani své ženě s úklidem, neutírá dětem slzy a žena nikdy nemyje auto a nechodí do práce (Oakley 2000: 139). Ženám tedy přísluší činnosti, které jsou spojené s domácností, muži a vykonávají činnosti mimo dům jako je zaměstnání, sport či setkání s přáteli. Ženské postavy často ošetřují, obsluhují či jinak zaopatřují mužské aktéry, kteří tyto činnosti berou jako samozřejmost, a přitom se dobře baví se svými přáteli.

Podle Kastena patří k ženské roli se zařazovat, podřizovat, přijímat pokyny a přání mužů, vycházet vstříc jeho potřebám, nárokům a očekáváním a být jim k dispozici. Naopak mužům přináší uspokojení jejich výkony a úspěchy (Kasten 2006: 70).

Jedním z vedlejších produktů genderového rozlišování ve školních učebnicích je to, že brání dětem vytvořit si pocit sdíleného společného lidství a vede je k očekávání, že svět je rozdělený podle pohlaví a genderu (Oakley 2000: 139). Řešením by bylo vybírat takové učebnice, které jsou genderově korektní nebo ty, které omezují genderové rozdíly, jež nesouvisí se skutečnou biologickou odlišností mezi pohlavími. Učebnice, které vykreslují genderové kategorie tak, aby žádná z nich nebyla podřadná. V současné době je na trhu velké množství učebnic, je tedy možné, aby si vyučující vybral takovou učebnici, která taková je. Dle Ireny Smetáčkové a Jany Valdrové by genderově korektní učebnice měla splňovat následující nároky. Měla by být názorově pestrá a otevřená, měla by nahlížet na témata z různých úhlů pohledů a předpokládat i protichůdné poznatky. Měla by představovat všechna relevantní témata a na všechna nahlížet s respektem. Učebnice by měla ukazovat také různé životní styly žen a mužů včetně různých sexuálních orientací a ženy neprezentovat pouze v tradičním spojení s domácností a muže s veřejnou sférou, ale ukazovat širší možných uplatnění v návaznosti na individuální dispozice a zájmy. Též by měly stejnou měrou oslovovat dívky i chlapce, tedy nepoužívat nadměrně často generické maskulinum, tj. užívání podstatných jmen rodu mužského pro souhrnné označení mužů i žen (Smetáčková, Valdrová 2006: 30).

4 Genderové role

Genderová role je „soubor předpisů a norem očekávaných v jednání a chování žen a mužů, které jsou předávány a zachovávány procesem

socializace a které jsou do značné míry stereotypně vymezeny, k čemuž přispívá i fakt, že jsou vnímány jako biologicky dané” (Gender, rovné příležitosti, výzkum 2000: 2). Genderové role jsou sociální dovednosti, schopnosti a způsoby jednání, které jsou považované za vhodné pro členy dané společnosti v závislosti na tom, zda jsou muži či ženami. Antropologové se zajímají zejména o odhalení příčin rozdílů v rolích přidělených mužům a ženám (Mascia-Lees, Black 2000: 12).

Utvářením genderových rolí a genderové identity se zabývala Ruth Harthleyová. Ta v tomto ohledu pokládá za ústřední čtyři procesy: socializace manipulací, prostřednictvím zaměřování pozornosti na určité objekty, verbální pojmenování a vystavení činnosti. Všechny tyto procesy jsou diferencované podle pohlaví a jsou součástí socializace dítěte po celou dobu od narození. První proces byl sledován u ročních až pětiletých dětí ve dvaadvaceti rodinách. Jednalo se o procesy, jako maminka češe dceru, obléká ji do šatů atd. Hartleyová hovoří o tom, že tento proces je stejný jako „formování“ kojenců, které pozorovali antropologové i v jiných kulturách. Toto formování má trvalý efekt, neboť dítě přejímá matčin pohled na sebe sama. Druhý proces se zaměřuje na systematické směřování pozornosti dítěte na specifické předměty či jejich aspekty. Dítě přichází do styku s hračkami, které jsou rozlišovány podle pohlaví – pro chlapce auto, pro dívku panenka atd. Předměty, které jsou rozlišené podle pohlaví, hrají významnou roli při dětské „generální zkoušce“ genderových rolí a zachovávají si své postavení i v pozdějším životě. Třetí z procesů, verbální pojmenování, je pohlavně podmíněné, i když to na první pohled není patrné. S tímto procesem jsou spojovány výroky jako typu: „ty jsi zlobivý chlapeček“ či „to je hodná holčička“. Poznámky tohoto druhu vedou dle Hartleyové k utváření vlastní identity, jejíž součástí je identifikace s pohlavní kategorií. Matky a otcové přenášejí na dítě aspekty genderové role přímo verbálně

např. chlapcům či dávkám radí, v jaké pozici by mělo močit. Čtvrtým procesem je aktivita. Obě pohlaví se setkávají s tradičními činnostmi muže a ženy a podněcováním obou pohlaví k domácím pracím. K úkolům, které jsou typické pro dívky, patří mytí nádobí, stlaní postelí, prostírání stolu, u chlapců se jedná například o vynášení koše (Hartleyová in Oakley 2000: 132, 133).

V naší společnosti chodí většina žen do práce stejně jako muž, avšak výchova dětí zhruba do tří let je většinou na matce, která je s ním doma, i když ani to již dnes není pravidlem. Přesto žena doma po práci vaří, uklízí, pere, žehlí atd., zatímco muži vykonávají práce kolem domu, například sekání zahrady, či nutné opravy. Dítě je v určitém věku učeno genderové roli, která mu v naší společnosti přísluší. Toto rozdělení rolí na mužské a ženské však není všude ve světě stejné. Příkladem může být Nová Guinea, kterou se zabývala Margaret Meadová ve svém díle nazvaném *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. Věnovala se zde třem kmenům – Arapešové, Mundungumorové a Čambuli.

První kmen, Arapešové, obývá horské oblasti Nové Guineje. Arapešové, ať muž či žena, projevují vlastnosti, které bychom z hlediska rodičovského nazvali mateřskými a z hlediska pohlaví ženskými. Všichni se zde učí spolupracovat, jsou vychováváni k tomu, aby nebyli agresivní a byli vnímaví k potřebám a požadavkům druhých (Mead 2010: 288). Tento kmen nemá potřebu vymezovat rozdíly mezi ženami a muži. Obě pohlaví jsou tedy vychovávána podle kulturních vzorů a stereotypů preferujících ty psychické vlastnosti, které euroamerická kultura označuje za typicky ženské. Bez rozdílů pohlaví obdělávají pole a věnují stejné množství času a energie péči o své potomstvo, výchova dětí má shovívavý a citově vřelý charakter (Soukup 1994: 123).

Druhý kmenem, který žije na březích řek v Nové Guineji, jsou Mundungumorové (Soukup 1994: 123). Mundungumorové, muži i ženy, se vyvinuli v kruté, agresivní jedince se silnou sexuální touhou, jejichž mateřské a ochranné aspekty povahy jsou minimální (Mead 2010: 288). Výchova dětí tohoto kmene je založena na velice striktních a rigidně formulovaných normách a předpisech, které přesně vymezují, jak se mají děti k dospělým chovat. Chlapci a dívky jsou vychovávány podle modelu, který by naše kultura označila za typicky mužský (Soukup 1994: 123).

Čambuliové, jak se nazývá třetí kmen, který byl předmětem zkoumání Margaret Meadové, mají naprosté převrácení rolí pohlaví oproti naší kultuře. Žena je zde dominantním, nesobeckým správcem společnosti, zatímco muž je méně odpovědný a citově závislý (Meadová 2010: 288). Muži tráví velké množství času ve zvláštních obřadních domech, ve kterých se věnují drobným ručním pracím, parádění, zhotovování masek a obleků, přípravě slavností, rituálů a tanců. Ženy vykonávají práce jako je obdělávání zemědělské půdy, rybolov, zhotovují sítěky proti moskytům. Prodej těchto sítěk však zprostředkovávají muži, umožňuje jim to obléct se do nejkrásnějších šatů, ozdobit se lasturovými šperky a strávit několik dní tím, že smlouvají a vyjednávají s ostatními (Soukup 1994: 123, 124).

Tyto tři kmény, které Margaret Mead ve své knize popsala, byly obrovským přínosem, co se týče rozdělení genderových rolí. Dokázala, že rozdělení genderových rolí na mužské a ženské není všude stejné. Muži mohou být citliví, vychovávat děti v míru, parádit se, dělat ruční práce a ženy mohou být kruté, agresivní a mít dominantní postavení vůči mužům. Tedy to, jak se má chovat žena či muž je jedinci vštěpováno společností, ve které žije.

4. 1 Činnosti tradičně spojované s genderem

Nyní se vrátím k tomu, jak si děti osvojují genderové role v naší společnosti, konkrétně ve škole. Osvojování genderových rolí je ve škole zprostředkováváno např. skrze tzv. služby. Tyto služby trvají většinou týden a děti při nich mají na starosti zalévání květin, mazání tabule, pořádek ve třídě a odemykání, zamykání, udržování pořádku v šatně. Službu plní vždy dva žáci ze třídy. Zalévání květin třídní učitel zpravidla dává na starosti dívkám. Mazání tabule je naopak činnost, kterou dělají ve třídách chlapci, i když někdy maže tabuli také dívka. Pořádek ve třídě mají na starosti stejně tak dívky, jako chlapci, to samé je možné říci i o službě, která se týká odemykání a zamykání šatny. Někteří učitelé však došli k závěru, že by si měly děti alespoň ve škole vyzkoušet všechny činnosti, které bývají doma většinou rozdělovány na ženské a mužské, například zalévání květin, což je ve většině domácností spíše ženskou prací, a tak rozdělují tyto služby nikoliv na základě genderu, ale na základě losování nebo na základě příslušnosti dítěte do arbitrární jednotky (oddělení či řada lavic). Například první oddělení má na starost po celý školní rok mazání tabule, druhé oddělení zalévání květin a třetí šatnu, první školní týden plní službu první lavice, pak druhá atd. a poté zase od začátku. Ve čtvrtletí, nejpozději v pololetí se služby přeházejí.

5 Genderová identita

Pojem identita je často používaným termínem, někdy se nahrazuje pojmem osobnost. Identita je dynamická a mnohočetná a je vymezována ve vztahu k určitým diskurzům a praktikám (Litosseliti, Sunderland 2002: 7). Genderová identita je popisována jako „vnitřní a ryze privátní složka lidské osobnosti, kterou tvoří genderové atributy, jež jedinec prožívá jako jemu vlastní“ (Janošová 2008: 42). Genderová identita je formována od raného dětství. Skrze vzdělávání a socializaci získává dítě určité vzory

chování. Tyto vzorce chování jsou „diktovány“ kulturou společnosti, ve které dítě vyrůstá. Je úzce spjata s genderovou socializací (Kedron 2014: 31).

Genderová identita je spjata s kulturně a sociálně danými závazky. Každý člověk, ať se jedná o ženu nebo o muže, zastává ve společnosti určité role, které s sebou nesou určité povinnosti, stanovuje společnost. Genderová identita je součástí naší osobnosti, některé její části se navenek nemusí projevit. Naproti tomu, genderová role může zahrnovat i vnější projevy, se kterými se jedinec příliš neztotožňuje (Janošová 2008: 42). Socioložka Marie Čermáková hovoří o genderové identitě jako o osobní zkušenosti s mužskou či ženskou existencí. Jedná se o vyjádření skutečnosti, že všechno, co člověk, ať už žena či muž, říká, dělá a prožívá, souvisí s tím, jestli jeho sociální status má mužskou či ženskou determinaci, zda se projevuje jako muž či žena (Valdrová 2006: 7). Podle Roberta Stollera začíná genderová identita vědomím a uvědoměním si, že člověk patří k jednomu pohlaví a nikoli k druhému. Právě to, jak se jedinec cítí, a jak je vnímán, může být velmi komplikované. Například dítě se cítí jako muž, ale celá společnost ho tlačí k tomu, aby jednal jinak (Stoller 1984: 10).

Nancy Chodorowová vysvětluje vývoj genderové identity jevem nazývaným „asymetrické rodičovství“. Ženy jsou primárně ty, které pečují od dětí, a z toho důvodu musí tedy chlapci i dívky začít svou cestu k dospělosti tím, že se definují ve vztahu k ženě. Zatímco psychická struktura dívky se tvoří na základě vztahu k někomu, kdo je „takový jako ona“, chlapec si vytváří svou identitu skrze zážitek odlišnosti. Chlapce tvoří pocit sebe sama z odmítnutí, že není jako matka, že není žena. Podle názorů mnohých teoretiků genderové identity, toto dětské odmítnutí vytváří problémy pro psychologický základ mužnosti. Matka a později všechny

ženy jsou trvalou připomínkou toho, čeho se musel vzdát, aby byl mužem, a výzkumy ukazují, že chlapci udržují striktněji dichotomii genderového oddělování než dívky (Gjuričová, Kubička 2009: 58). Samozřejmě „asymetrické rodičovství“ je typické pro západní společnosti.

5. 1 Genderová identita ve škole

Na utváření genderové identity se z velké části podílejí také instituce (škola, školka, zájmové kroužky a jiné). Tyto instituce jsou genderově strukturované, a pokud v nich máme uspět, či jen pobývat, musíme se tomuto genderovému rozlišování přizpůsobit (Smetáčková, Jarkovská 2006: 14). Školy jsou součástí širšího systému jednotek, které chtějí naplnit specificky vymezený účel, který je jim z části zadán zvenčí, a z části si ho regulují samy. Školu můžeme vnímat jako instituci, jejímž úkolem je respektovat právní, hygienická, společenská a politická pravidla, nebo jako prostor, který je využíván pro rozvoj (Pol 2009: 11-13). Tyto dva prvky si vzájemně odporují, jelikož není možné usilovat o dodržování společenských a politických pravidel a zároveň usilovat o individuální rozvoj dítěte. Dívky bývají prezentovány jako spíše citlivé duše postrádající logické myšlení. V rámci udržování společenských pravidel by toto tvrzení mělo být podporováno, avšak z hlediska individuálního růstu bychom tato společenská dogmata neměli brát v potaz. Školu lze tedy popsat jako instituci, která má zajistit vzdělání žákům a odpovídat vnějším požadavkům společnosti svou náplní.

Škola má také socializační funkci, učí nás hodnoty a normy společnosti, která nás obklopuje. V rámci tohoto procesu dochází i k socializaci genderové, což v praxi znamená, že si žactvo osvojuje charakteristiky, které společnost spojuje s obrazem muže a ženy. Škola funguje jako takový etnocentrický prostor, kde je nutno splňovat požadavky společnosti, ve které instituce působí, snaží se udržet jakýsi *status quo*.

Předává nejmladší generaci poznatky o sobě, a to v současný moment, a nikoliv s předjímáním toho, jaká by mohla nebo měla být, což znamená, že není otevřená změnám (Smetáčková, Jarkovská 2006: 14).

K tomu, abychom pochopili, proč je škola a její vnitřní chod stále poháněn udržováním zmíněného *statu quo*, si musíme nejprve říci něco o její historii. Konkrétně o historii povinné školní docházky. V období husitských válek byla škola podřizována politickým a náboženským ideologiím. Základní vzdělání bylo dětem poskytováno malými školami na vsích, kde se učily mluvit, číst, psát, katechismu a církevním písním. Vyšší vzdělání bylo praktikováno pouze v latině. V této době navíc měli povětšinou přístup ke vzdělání pouze chlapci, dívky byly posílány do školy spíše sporadicky, jelikož byla vyžadována jejich přítomnost v domácnostech. V té době panoval všeobecný názor, že vzdělání pro dívky je sice důležité, ale jejich hlavní úloha spočívá ve výchově dětí a starání se o domácnost (Váňa 1958: 590–592).

Ve druhé polovině 18. století byly školy městske, farní. Vyučování v těchto školách bylo nepravidelné a docházka byla libovolná, tedy podle toho, zda se rodiče rozhodli dítě do školy poslat či nikoliv. Ani vzdělání učitelů nebylo na nějaké vysoké úrovni, z důvodu, že tito vyučující pocházeli většinou z řad bývalých vojáků, řemeslníků či zběhlých studentů (Veselá 1992: 8). V roce 1774 byla zavedena povinná školní docházka. Úřady sice docházku do školy striktně nevyžadovaly, ale veškerá opatření byla směřována k tomu, aby se počet dětí, které navštěvují školu, zvyšoval. Do školy měly docházet děti ve věku od 6 do 12 let.³

³ MORKES, František. Tereziánská reforma v českém školství. *Metodický portál: Články* [online]. 2006 [cit. 12. 3. 2020]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/827/TEREZIANSKA-REFORMA-V-CESKEM-SKOLSTVI.html>>.

Škola byla v minulosti tedy velmi silně orientovaná na muže. I když v dnešní době je škola prezentována jako instituce zajišťující rovné příležitosti pro dívky i chlapce, dosud v nich přežívá stereotyp, že ženy tíhnou k péči o druhé, nejvíce je zajímají vztahy a na jejich chování se nejvíce podílejí emoce. Škola je tedy prostor, kde se vytvářejí genderové rozdíly. Je to patrné například v oddělení úkolů a fyzického prostoru (mužské x ženské šatny, dílny x kuchyňka, zadávání oprav chlapcům x zalévání květin dívkám). Genderové rozlišování je praktikované také v rovině konstrukcí symbolů a představ, kdy jsou ženy prezentovány jako kulturně a esteticky orientované, proto mají například na starosti organizování školních besídek. Dále se od mužů očekává jistá gentlemanská rovina komunikace a gest (otevírání dveří, a podobně). Škola jako instituce se nedokázala osvobodit z historicky ukotveného patriarchálního diskurzu a to i za předpokladu, že z větší části jsou učitelkami ženy. Školní socializace vede k představě o uspořádání světa, ve kterém muži a aktivity a hodnoty s nimi spojené mají dominantní převahu, škola tedy udává dětem pohled na patriarchální uspořádání společnosti, které je víceméně jediné „správné“ (Smetáčková, Jarkovská 2006: 15, 16).

Genderu a školnímu prostředí se věnuje česká socioložka Lucie Jarkovská. Její dílo *Gender před tabulí* je výsledkem etnografického výzkumu ve školní třídě, kde se autorka zaměřila na (re)produkci genderu v každodennosti školního kolektivu. Autorčíným cílem je přispět k poznání o genderové reprodukci, konkrétně ve školním prostředí. V první části knihy se autorka věnuje konceptualizaci genderu a vzdělání. Zabývá se shrnutím poznatků, které se týkají genderové reprodukce ve školním prostředí. Druhá část knihy je věnována jejím zjištěním (Jarkovská 2013: 13).

V rámci svého zkoumání došla k závěru, že gender není nic stabilního, nic, co by identitu dětí determinovalo jako dívčí či chlapeckou, s pevně danými důsledky této identity pro jejich chování a interakce. Gender je něco, s čím děti aktivně pracují a co v různých situacích různě akcentují. Také v rámci svého výzkumu dospěla k závěru, že v interakcích mezi vyučujícími a žáky, vyučující jakoby získávají mužský gender, takzvaně používají komunikační strategie s konkrétním genderem, disponují mocí a zodpovědností, ženskou genderovou pozici zde zaujímají děti, bez ohledu na pohlaví, jsou přírodním živlem, zatím neznají pravidla, která je jim potřeba vštípit a jsou podřízeny dospělým (Jarkovská 2013: 88, 89). Jedná se o proces „infantilizace žen“ – způsob uplatňování nadvlády nad ženami tím, že je připodobňujeme k dětem (nehotové, nerozumné, je třeba je vézt, řídit, kontrolovat a ovládat). Podle Lucie Jarkovské se začínají nerovnosti mezi dívkami a chlapci vytvářet už v mateřských a základních školách. Mnoho výzkumů poukazuje na to, že dochází k rozdílnému přístupu ve výchově k chlapcům a dívkám a také ve vzdělávání v institucích mimo rodinu (Jarkovská 2013: 88, 89). Jak jsem již jednou zmínila škola je rigidním prostorem proto, že je v područí politických a náboženských ideologií, která má historické pozadí.

6 Genderová socializace

Genderové identity a rozdíly si osvojujeme již od dětství pomocí procesu, který se nazývá socializace (Pařízková in Hirt 2012: 270). Sociolog Anthony Giddens popsal socializaci jako proces, kdy se člověk vyvíjí od stádia bezmocného novorozeněte po osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a zároveň se orientuje ve své vlastní kultuře (Giddens 1999: 39). William Isaacs Thomas, představitel Chicagské školy, řekl, že se každý jedinec rodí do skupin lidí, v nichž byly obecné obrysy situací již definovány, podobně jako typizovaná jednání. Lidský život se

odehrává v neustálém napětí mezi „spontánní definicí situace“ na straně jedince a těmi výklady, které nabízí a nutí jedince akceptovat okolí nebo společnost. Podle zakladatele francouzské sociologické školy Émile Durkheima, je základním úkolem socializace učení či vytvoření si návyku na to, aby lidé nepociťovali utlačivou moc společnosti jako příliš silnou, omezující (Jedlička 2015: 12,13). Durkheimovým pojetím socializace se inspiroval strukturální funkcionalista Talcott Parsons. Ten pokládal socializaci za jeden z funkčních procesů důležitých k utváření a fungování společnosti. Základy socializace jsou položeny v dětství, ale odehrává se celoživotně (Jedlička, Kořa, Slavík 2018: 67).

K socializaci dochází v různých společenských vrstvách, je ovlivňována společenskými institucemi, organizacemi, okolím, interakcemi i komunikací. Socializace slouží k udržování a vývoji společnosti. Podle toho, jaké má společnost nároky, je člověk společností podporovaný, odměňovaný, v opačném případě je trestán či odmítán. Jedinec přebírá společenské normy, hodnoty a očekávání a tím se reprodukuje hierarchické uspořádání systému (Beneš 2014: 98). Cílem socializace je, dle Jana Kellera, zformovat bytost, která se bude i o samotě chovat tak, jako by se chovala, kdyby byla pod dohledem ostatních členů dané skupiny. Tohoto cíle je možné dosáhnout tehdy, jestliže jedinec přijme za své nejen vědění, ale také hodnoty, normy a měřítko své kultury. Socializace bývá nazývána "druhým, sociokulturním narozením" z důvodu, že teprve socializací se biologický tvor stává bytostí, která je schopná se chovat jako člen určité společnosti (Keller 1997: 38).

6. 1 Socializační činitelé

K socializaci se váží socializační činitelé, kteří ovlivňují chování jedince a utváření *self*. Mezi tyto socializační činitele patří jedinci, skupiny nebo organizace. Nejdůležitější etapy socializace probíhají v malých

skupinách z důvodu, že jsou jedinci zprostředkovávány univerzální vzorce, pravidla, zvyky jak v myšlenkách, tak i v jednání. Jedinec se vyvíjí skrze odměny, tresty či osvojování sociálních vzorců a rolí (Jedlička, Koťa, Slavík 2018: 72). Jednou z nejdůležitějších skupin, které zajišťují primární socializaci dítěte, patří rodina. Mateřská škola i základní škola se společně s rodinou podílí nejen na socializaci, ale také na výchově a vzdělání dítěte, rodinu doplňuje.

Socializační proces, ke kterému dochází hlavně skrze rodinu a mateřskou školu, zahrnuje tři vývojové aspekty. Prvním z nich je vývoj sociální reaktivity, což je vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Druhým aspektem je vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jedná se o vývoj norem, které si dítě postupně vytváří na základě příkazů či zákazů od dospělých, které přijímá za své. Jeho chování je tedy usměrňováno a omezováno hranicemi, ve kterých se musí pohybovat, a je určováno také cíli, na jejichž dosažení je úsilí jedince orientováno. Socializace není pouze socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte. Je to základ pro jeho emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. Posledním vývojovým aspektem je osvojování sociálních rolí jedince, což jsou takové vzorce chování a postoje, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví či jeho sociálnímu postavení. V institucionalizovaných společenstvích je role člena vždy výslovně předepsána, v těch neformálních skupinách je očekávané chování dáno spíše opakovanými reakcemi lidí (Langmeier, Krejčířová 2006: 93, 94).

Dalším významným činitelem socializace jsou referenční skupiny. Jedná se o skupiny nejen členské, ale také o ty, do kterých by jedinec rád patřil nebo naopak by do nich patřit vůbec nechtěl. Tyto skupiny mají jak

normativní, tak i srovnávací funkci. Jedinec touží stát se členem této skupiny, a tak je pojímá jako orientující a řídící, i když si není jistý, co si má myslet, nebo jak konat. Vzory, které přejímá z referenční skupiny, tedy udávají hodnoty a pravidla toho, jak by měl jednat, normy, které respektuje nebo kterým se podřizuje (Jedlička, Koťa, Slavík 2018: 73). V mnoha společnostech se o socializaci jedince stará zejména rodina, avšak ve společnostech, kde je složitá dělba práce, se socializace dělí mezi instituce jako je rodina, školka, škola, různé zájmové kroužky či televize. Na socializaci dětí je však ve všech společnostech kladen velký důraz. Socializace je považována za hlavní způsob přenášení kulturní kategorie z jedné generace na druhou (Eriksen 2008: 82).

Škola, jak jsem již psala výše, se jakožto organizace podílí na socializaci jedince i přesto, že je v moderní společnostech deklarována genderová neutralita školního vzdělávání. Děti mají tendence považovat představy, které si vytvořily za pomoci školního vzdělávání, za nadřazené představám z jiného prostředí. Součástí společenského řádu, který je dětem školou vštěpován, je také genderové uspořádání. Představy, které se týkají feminity a maskulinity a jejich vzájemném vztahu, jsou dětem předávány prostřednictvím učiva formálního, tedy reálného obsahu učiva vyučovaných předmětů, tak i v rámci neformálního kurikula, které zahrnuje neformální obsahy vyučovaných předmětů, jako jsou komentáře či výrazy vyučujících k tématům, které se týkají žen a mužů a jiné typy symbolických vyjádření o maskulinitě a feminitě. Existuje celá řada oblastí a rovin, které zahrnují genderovou strukturu a podílí se tak na utváření genderových schémat dětí. Mezi nejdůležitější patří např. zastoupení mužů a žen mezi vyučujícími, zastoupení dívek a chlapců mezi studujícími, učební pomůcky a učební obory a další (Smetáčková 2016: 73,74).

6. 2 Teorie genderové socializace

Existuje mnoho teorií genderové socializace, které vysvětlují, jak se utvářelo lidské chování skrze vliv, který měla společnost na jedince. Biologické teorie berou v úvahu možnost, že některé z rozdílů mezi muži a ženami jsou vrozené. Teorie sociálního učení naopak tvrdí, že jsou naučené. Podle teoretiků, kteří se teorií sociálního učení zabývali, např. Walter Mischel či Albert Bandura, je možné odlišné chování mezi muži a ženami nejlépe vysvětlit pomocí dobře známých principů učení (Lippa 2009: 153). Tato teorie chápe sociální chování jednotlivců jako reakci na jejich prostředí, jednotlivci jsou za své chování odměněni nebo potrestáni. Teorie sociálního učení považuje genderovou socializaci za pokračující proces učení o genderu prostřednictvím posilování od ostatních (O'Brien 2009: 357).

Jedna z dalších teorií genderové socializace je teorie kognitivního vývoje, která je spojována se jmény Jean Piaget a Lawrence Kohlberg (O'Brien 2009: 357). Piaget považoval za základní princip vývoje kombinaci, prolínání dvou komplementárních procesů, a to asimilace a akomodace. Asimilace spočívá v přijímání, osvojování si nových zkušeností. Skrze akomodaci se jedinec přizpůsobuje novým prvkům (Kohoutek 2008: 4).

Sandra Bem vytvořila teorii genderových schémat. Teorie genderových schémat obsahuje vlastnosti obou předchozích teorií – teorie sociálního učení a teorie kognitivního vývoje. Stejně jako u kognitivní teorie, je pohlavní typizace v rámci teorie genderových schémat zprostředkováno vlastním kognitivním zpracováním dítěte. Stejně jako teorie sociálního učení předpokládá, že pohlavní typizace je naučeným jevem, a proto není nevyhnutelné ani nemodifikovatelné (Bem 1983: 603).

Teorie genderového schématu začíná pozorováním, že vyvíjející se dítě se vždy učí své společenské kulturní definice ženskosti a mužnosti (Bem 1983: 603). *„Rozdíl mezi mužem a ženou slouží jako základní organizační princip trvalé lidské kultury. I když se společnosti liší ve specifických úkolech, které přiřazují k různým pohlavím, všechny společnosti přidělují role na základě pohlaví a předpokládají toto rozdělení v socializaci svých dětí“* (Bem 1981: 354). Fenomén typizace pohlaví pochází částečně z genderově-schematického zpracování, od připravenosti jednotlivců po zpracování informací o základních asociacích souvisejících s pohlavím, které tvoří genderové schéma. Když se děti učí obsahu toho, co je genderovým schématem v jejich společnosti, zjistí, které atributy jsou spojeny s jejich vlastním pohlavím, a tedy se sebou samými. To neznamená pouze naučit se definovaný vztah mezi pohlavím a každou dimenzí nebo atributem, například, že chlapci mají být silní a dívky slabé, ale zahrnuje hlubší ponaučení, že samotné dimenze jsou pro obě pohlaví použitelné rozdílně. Dítě se naučí vztahovat genderové schéma na sebe a poté je schopné hodnotit i osoby v jeho okolí (Bem 1983: 604, 605).

Sandra Bem tvrdí, že kultura poskytuje jednotlivcům soubor principů přijatelného myšlení a chování o pohlaví a genderu, které nazvala čočky, a které jsou zakořeněné do společenských hodnot, sociálních struktur a myslí lidí (O'Brien 2009: 358). Toto téma rozpracovala v knize *The Lenses of Gender*. Nazývá je čočkami, protože jsme s nimi vychováváni a předpokládáme, že když se podíváme skrze ně, vidíme jedinou možnou realitu. Jestliže se naučíme čočky odstranit, můžeme vidět jinou konstrukci reality. Tyto tři čočky jsou androcentrismus, genderová polarizace a biologický esencialismus (Dahlmann 1994: 1929, 1930). *„Androcentrismus je výsadou mužské zkušenosti a jinak ženské zkušenosti, tzn. že mužská zkušenost je považována za neutrální standard*

nebo normu pro kulturu nebo druh jako celek, a žena a ženská zkušenost jsou považovány za pohlavně specifickou odchylku od údajně univerzálního standardu“ (Bem 1993: 41). Genderová polarizace rozděluje muže a ženy, takže se zdá, že máme velké rozdíly v mnoha aspektech života, jako je biologie, oblékání, sociální role, emoce a sexuální touhy. Třetí čochka, biologický esencialismus, vychází z toho, že existuje jasný biologický důvod pro všechny rozdíly mezi muži a ženami (Dahlmann 1994: 1932, 1935).

7 Výchova

Od té doby, co je člověk schopný alespoň částečně reflektovat sám sebe, můžeme hovořit o výchově. Fenomén výchovy je implicitně obsažený v dějinách člověka, kterých je integrální součástí. Je možné ho sledovat už od prvopočátku společně s vývojem lidské kultury, náboženství či politiky. Dnešní moderní výchova má dva základní prvky: Někdo formuje někoho (Kudláčová 2003: 31).

Nejvýznamnější roli ve výchově jedince má rodina. Václav Soukup definuje rodinu jako sociální jednotku, která je tvořená pokrevními svazky, manželstvím, nebo adoptí. Typ rodinných vztahů je variabilní, ale jedná se obvykle o takovou skupinu jedinců, kteří plní funkci ekonomickou, reprodukční a výchovnou (Soukup 2004: 642). Dítě je jejím prostřednictvím vedeno ke společenskému životu v prostředí, ve kterém vyrůstá, učí ho orientovat se ve světě symbolů. Rodinná výchova seznamuje dítě s kulturními vzorci, jako jsou tradice, zvyky, mravy, ale také zákony či tabu. Dítě se učí respektovat požadavky rodičů a za jejich neplnění je sankcionalizované (Výrost, Slaměník 2008: 50).

V 20. století se prosazuje nový fenomén v oblasti výchovy z toho důvodu, že v mnohých státech došlo k zestátnění školství. To přispělo

k vytvoření systematické výchovy a vzdělání občanů onoho státu a s tím přišlo i nové riziko, škola a výchova v něm se mohla stát a často se i stala prostředkem ideologie a manipulace. Vzdělávání a výchova dostávají rozměr celoživotního procesu (Kudláčková 2003: 35,36). Smysl výchovy a vzdělávání spočívá v tom, že každého člověka je třeba vést, dotvářet a přivykat k tomu, co ho za pár let čeká, aby se dokázal postarat nejen sám o sebe, ale také o své potomky, aby obstál ve společnosti, ve které žije, aby dovedl převzít odpovědnost nejen za sebe, ale také za nějakou menší či větší lidskou skupinu (Sokol 2000: 122).

Výchova je často chápána jako záměrný proces, avšak existuje také výchova nezáměrná – jak jednáme v určitých situacích, co děláme. Děti jsou bystrými pozorovateli, všímají si rodičů i jejich jednání a velmi rychle pochopí, například že po nich rodiče požadují něco, co sami nejsou ochotni dodržovat (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová 2009: 14).

Z mnoha provedených výzkumů vyplývá, že zdárná výchova v prvních fázích života jedince vytváří velkou šanci, že i v budoucnosti bude vývoj jedince i vývoj jeho sociálních vztahů přiměřený. Vyvíjí se nejen dítě, ale také jeho rodiče a celá rodina. Postupně přibývají zkušenosti, s tím, jak dítě roste, a mění se nejen výchovné metody, ale také struktura činností v rodině. Výchova je oboustranný proces. I když si rodiče mnohdy myslí, že vychovávají pouze oni, ve skutečnosti je vychovávají také děti a rodiče se přizpůsobují vývoji a zrání svých potomků (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová 2009: 14).

Z hlediska antropologie se tématem výchovy zabývá například Margaret Meadová. V díle *Coming of Age in Samoa* Meadová sledovala především techniky výchovy typické pro samoánskou kulturu, proměny chování a prožívání různých věkových skupin dívek, jejich život v pospolitosti, sexuální zkušenosti, jejich roli v rámci společnosti a další

aspekty. V rámci svého výzkumu prokázala, že harmonický průběh dospívání samoánských dívek bezprostředně souvisí se sociokulturním prostředím a životem na Samoa. Tím se snažila potvrdit teze Franze Boase o rozhodujícím vlivu kulturních faktorů na lidskou psychiku (Soukup 2000: 121, 122).

8 Antropologie dětství

Jedná se o subdisciplínu sociální antropologie, která ještě v České republice tzv. hledá své místo. Zájem o dětství bylo možné zaznamenat v disciplínách příbuzných, jako například psychologie či pedagogika. Proces socializace, kterým se zabývá převážně sociologie, také úzce souvisí s antropologií dětství. V zahraničí byly děti a dětství v antropologii centrálním tématem, v českém prostředí tomu tak nebylo. O dětství jako výzkumné téma se zajímali spíše sociologové než antropologové. V České republice máme dvě interdisciplinárně nastavená pracoviště, která se zabývají tématem dětství v Čechách. Jednou z nich je Pražská skupina školní etnografie a část Etnologického ústavu Akademie Věd České republiky v Brně (Fatková 2013: 28).

Pražská skupina školní etnografie byla založena v roce 1991. Jednalo se o alternativu k preskriptivním návrhům edukačních proudů a hnutí. Výzkumní pracovníci této skupiny provádí šetření pomocí klasických kvalitativních technik, jako je zúčastněné pozorování, rozhovory, analýza materiálů z prostředí. Také používá některé kvantitativní metody či psychologické testy. Po několika letech výzkumů, zaměřených na různé aktéry školství, např. žáky, rodiče, učitele, a na tradiční edukační otázky, byla tato skupina považována pedagogickou veřejností za sice zajímavou, ale okrajovou. Z tohoto důvodu se zařadila pod vývojovou psychologii a zahájila longitudinální výzkum na několika

pražských základních školách, který je prováděn hlavně etnografickými metodami.⁴

Kořeny antropologie dětství můžeme hledat ve Velké Británii v sedmdesátých letech 20. století. Dnes je toto pole vyznačující se značnou interdisciplinarnitou, etablováno pod názvy *childhood studies* či *antropology of childhood*. Za předchůdce antropologie dětství byla považována americká škola *Culture and personality* (Fatková 2013: 30). David Lancy si v souvislosti s dětstvím kladl otázku, jaký je účel dětství. Včasnou odpovědí na otázku byla „socializace“. Dětství existuje, aby umožnilo dítěti být tvarováno tak, aby odpovídalo modální osobnosti nebo sociální roli v konkrétní společnosti. Škola *Culture and personality* vytvořila velké množství výzkumů zaměřených na vztah mezi ranou zkušeností v kultuře a pozdější osobností nebo charakterem a byla inspirována Freudovou teorií (Lancy 2012: 4).

Jednou z ústředních myšlenek této školy je, že každá kultura podporuje odlišný typ osobnosti. Ruth Benedictová, jedna z vedoucích osobností školy, vytvořila výraz „kultura je velká osobnost“. Jednou z dalších teoretiků byla Margaret Meadová. Ta se zaměřila hlavně na Freudovu představu, že postupy při výchově dětí mají rozhodující vliv na osobnost člověka. Ve svých několika studiích se pokusila oddělit biologické a kulturní faktory, které řídí lidské chování a rozvoj osobnosti. Další, kdo se nechal inspirovat Sigmundem Freudem, byl Abram Kardiner, který kritizoval konfigurační přístup za příliš široký a vágní. Zastával názor, že členové společnosti sdílejí soubor základních osobnostních rysů, které nazval strukturou osobnosti. Odděluje od sebe tzv. primární instituce (např. určité praktiky výchovy dětí) a sekundární instituce. Primární instituce

⁴ Pražská skupina školní etnografie. *O nás* [online]. [cit. 12. 3. 2020]. Dostupné z: <http://psse.hys.cz/index.php?p=onas>

formují základní strukturu osobnosti určité společnosti. Základní struktura osobnosti zase vytváří sekundární instituce. Primární instituce považuje za dané, sekundární instituce jsou vytvářeny v procesu formování základní struktury osobnosti. Primární instituce mohou být ve vzájemném konfliktu, což vede ke sdíleným, nevědomým konfliktům a úzkostem uvnitř společnosti. Sekundární instituce pomáhají členům společnosti vyrovnat se s těmito konflikty a úzkostmi, například v rituálech, náboženství či lidových povídkách (Aalpoel, Van der Heide 2014: 1–4).

VÝZKUMNÁ ČÁST

9 Výzkumný problém, cíle výzkumu

Můj výzkum se zaměřoval na vytváření a osvojování genderové identity ve škole, konkrétně na Základní škole Planá. Jak jsem již popsala v teoretické části, ve vytváření genderové identity hraje tato instituce velkou roli. Cílem práce je zkoumání rozdílů ve vytváření genderové identity mezi žákyněmi a žáky základní školy, které získávají výchovou a socializaci ve školním a rodinném prostředí. Výzkum byl založen na analýze dat z pozorování, rozhovorů, písemných školských dokumentů a učebních pomůcek. Ve všech oblastech jsem sledovala, jak je formována kolektivní představa o femininitě a maskulinitě.

Na začátku výzkumu jsem si stanovila výzkumné otázky:

1. Je k dívkám a chlapcům přistupováno odlišně?
2. Kým jsou genderové rozdíly ve školním prostředí vytvářeny a produkovány?
3. Jak jsou genderové stereotypy ve školním prostředí prezentovány?

10 Metodologie

Pro výzkum v této práci budou použity kvalitativní metody výzkumu, konkrétně polostrukturovaný rozhovor a zúčastněné pozorování. Kvalitativním výzkumem rozumíme takový výzkum, ve kterém nejsou použity k analýze ani sběru dat statistické metody. Je možné se zaměřit na výzkum života lidí, příběhů, vztahů, chování a dalších. Kvalitativní výzkum je vhodné použít k porozumění podstaty věcí, o kterých toho příliš nevíme, je možné ho použít také k získání nových názorů ohledně jevů, o nichž už je nám něco známo (Strauss, Corbin 1999: 11).

Polostrukturovaný rozhovor nebo též rozhovor částečně řízený či rozhovor pomocí návodu se vyznačuje tím, že tazatel má připravený soubor otázek či témat, který bude jeho předmětem. Pořadí kladení otázek není předem striktně dané. Tazatel může formulace pokládaných otázek částečně obměňovat, upravovat (Reichel 2009: 111).

Zúčastněné pozorování je metoda pozorování, při které výzkumník sleduje cílovou skupinu z pozice člena. V rámci zúčastněného pozorování je potřeba vykonat čtyři základní kroky. Prvním z kroků je vstup do terénu a vytvoření kontaktu s účastníky situace. Druhým krokem je pozorování, kdy se výzkumník snaží zachytit co největší spektrum situací, informací o cílové skupině. Na tento krok navazuje třetí, kdy zaznamenáváme informace včetně veškerých detailů. Posledním, čtvrtým krokem je hodnocení pozorování a shrnutí poznatků (Smolík 2010: 11).

Obě mnou zvolené metody jsem vybrala z důvodu jejich vysoké variability. Díky metodě polostrukturovaného rozhovoru mohu kdykoliv v jeho průběhu přizpůsobovat otázky informátorovi na základě jeho výpovědí. Díky tomu, že genderová kategorizace a stereotypizace se manifestuje v každodenní komunikaci ve škole, zvolila jsem metodu

zúčastněného pozorování, která mi umožňuje sledovat nejen jemné nuance v interakcích informátorů, ale i odlišnosti v genderové organizaci prostoru a sociálních kontaktů.

10. 1 Výzkumný soubor

Během výzkumu jsem pracovala se všemi zainteresovanými stranami. Dotazovala jsem se pedagogických pracovníků, žáků a také jejich rodičů. Nejprve jsem si vytvořila otázky pro všechny, kterých jsem se dotazovala. Nejednalo se o jednotný soubor otázek pro všechny zúčastněné. Žáci měli otázky jednodušeji formulované, otázky pro pedagogy a rodiče se mírně lišily. Nejprve jsem hovořila s pedagogickými pracovníky, poté s rodiči a na základě jejich písemného souhlasu jsem pokládala otázky také jejich dětem, žákům Základní školy Planá.

S pedagogickými pracovníky jsem denně ve sborovně, kde se učitelský sbor schází, bylo mi tedy umožněno je pozorovat. S tím, že budu pedagogy ve sborovně pozorovat, všichni souhlasili. Rodičům byl poslán přes děti dotazník, zda by byli ochotní se se mnou sejít a následně mi odpovědět na kladené otázky. Během schůzky byli dotazováni, zda souhlasí s tím, aby mi jejich dítě také zodpovědělo otázky a pokud ano, byl žádán písemný souhlas, který archivuji. Děti, které se zúčastnily dotazování, také v rámci několika předmětů učím. Pedagogickým pracovníkům, žákům i jejich rodičům bylo řečeno, že se jedná o anonymní šetření, nikde se tedy neobjeví jejich jméno, ani údaje na jejichž základě by byli identifikovatelní.

10. 2 Charakteristika vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo 18 pedagogických pracovníků, z toho 17 žen a 1 muž. Co se týče rodičů, pouze 5 jich bylo ochotných poskytnout rozhovor. Během těchto rozhovorů nebyli rodiče příliš sdílní v porovnání

s dětmi a učiteli. Odpovědi na mé dotazy zodpovědělo 13 žáků, z toho 7 dívek a 5 chlapců. Průměrný věk žáků se pohyboval mezi devíti a jedenácti roky.

10. 3 Výzkumný terén

Výzkumným terénem byla budova základní školy, která se nachází v Plané. Jedná se o budovu, kde se nachází pouze první stupeň základní školy, druhý stupeň se nachází v jiné budově.

Město Planá se nachází v Plzeňském kraji, poměrně blízko (přibližně 15 kilometrů) se nachází lázeňské město Mariánské Lázně. Plzeňský kraj nepatří mezi nejbohatší ale ani nejchudší kraje, nezaměstnanost je zde kolem 2 %.⁵ Nejvíce lidí žijících v Plané je zaměstnáno ve firmě Panasonic, Stora Enso, mnoho lidí dojíždí za prací do hal, které se nacházejí u dálnice D5, přibližně 12 kilometrů.

Město Planá má pro sociálně slabší občany postavené bytové domy blízko centra. Do školy, ve které byl prováděn výzkum, dojíždějí také děti z přilehlých vesnic. Jedná se o školu, kterou navštěvují děti ze všech sociálních vrstev.

Jak již bylo zmíněno, mým výzkumným terénem byla základní škola. Na této základní škole sama vyučuji na prvním stupni a zaujímám tedy v terénu pozici *insidera*. Jsem si plně vědoma toho, že tím, že děti učím a znám je, na ně mohu uplatňovat jistou formu moci, avšak právě díky tomu, že jsem s dětmi, učiteli i rodiči v neustálém kontaktu, zakládá se náš vztah na vzájemné důvěře, která mi slouží jako pomyslný výťah za cennými

⁵ Český statistický úřad. *Nezaměstnanost v Plzeňském kraji k 31. 1. 2019* [online]. [cit. 10. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xp/nezamestnanost-v-plzenskem-kraji-k-31-1-2019>

informacemi, které bych jako úplný cizinec, nemohla získat. Pozice *insidera* se pro tento výzkum jeví jako výhodná.

10. 4 Příprava rozhovorů

V první fázi předvýzkumu jsem uvažovala o tom, že by mohly všechny zainteresované strany vyplnit dotazník, avšak to jsem poměrně rychle zavrhla, neboť by musel obsahovat velké množství otázek, abych se dozvěděla něco, co by bylo přínosné. Řekla jsem o této možnosti jedné ze zainteresovaných stran – pedagogickým pracovníkům. Nebyli nadšeni, preferují formu rozhovoru z očí do očí před vyplňováním sáhodlouhého dotazníku. Na základě této odezvy jsem se rozhodla pro polostrukturované rozhovory.

Pro každou zainteresovanou skupinu respondentů byly vymyšleny jiné otázky. Pedagogičtí pracovníci, jak jsem si stihla všimnout, za tu dobu, co sborovnu obývám, pojem gender či pohlaví běžně používají a rozlišují. Proto jsem se ho nebála použít ani v případě otázek. V otázkách pro rodiče i děti jsem se snažila pojmu gender vyhnout. U rodičů tomu bylo z důvodu, že médii je pojem gender používán čím dál častěji, a to v mnohdy zavádějícím významu. Nebylo mi předem jasné, jak rodiče tento pojem chápou a bála jsem se jejich bouřlivé reakce. Mohli se rozčílit, odmítnout na kladené otázky odpovídat a samozřejmě mohli říci, že nedovolí ani, aby mi odpovědi poskytlo také jejich dítě. A u dětí jsem se tomuto pojmu vyhla záměrně, děti totiž tento pojem neznají, a tak byl nahrazen „kluky a holkami“.

Nejprve byla provedena pilotáž s jedním dítětem, jak bude na mé otázky reagovat. Bylo velmi nervózní, dlouze přemýšlelo nad odpověďmi, proto jsem se rozhodla dát mu k ruce papír a pastelky a nechat ho kreslit,

a zatímco si kreslilo, odpovídalo na otázky uvolněně. Při rozhovoru s dětmi jsem tedy začala využívat této činnosti.

10. 5 Polostrukturovaný rozhovor

10. 5. 1 Pro učitele

Vnímáte nějaké rozdíly v tom, jak se učí děvčata a jak chlapci?

Vnímáte rozdíly mezi známkami, které mají děvčata a které chlapci?

Vnímáte rozdíly v tom, že by bylo jedno z pohlaví nadanější na jazyk?

Vnímání rozdíly mezi oblékáním chlapců a oblékáním dívek?

Všiml/a jste si toho, že by dítě bylo napadáno ať slovně, či fyzicky za to, že se nevšedně obléká?

Vytvářejí si děti ve škole skupinky či se kamarádí mezi sebou všichni?

Všiml/a jste si rozdílu ve svačině, kterou dostávají chlapci a kterou dívky?

Vnímáte stejně průšvihy u dívek a chlapců?

Jsou připravenější na výuku více dívky či chlapci nebo je to stejné? Nemám na mysli pouze pomůcky, ale také třeba naučení se probírané látce.

Všiml/a jste si nějaké nechuti zapojit se do různých projektů v rámci výuky z hlediska pohlaví?

Mají děti z hlediska pohlaví jiné písmo?

10. 5. 2 Pro rodiče

Vnímáte nějaké rozdíly z hlediska toho, jak se oblékají chlapci a jak dívky?

Nosí dítě oblečení, které je mu vštěpováno, např. že dívky by měly nosit šaty, sukně, legíny atd. či ho necháte, aby co se týče módy experimentovalo?

Myslíte si, že by dívky měly nosit do školy k svačině jiné jídlo než chlapci?

Jaké je podle Vás nevhodné oblečení pro dívku, pokud tedy nějaké je?

Jaké je podle Vás nevhodné oblečení pro chlapce, pokud tedy nějaké je?

Jaké je podle Vás nevhodné chování pro dívku?

Jaké je podle Vás nevhodné chování pro chlapce?

Myslíte si, že se učitelé chovají ve škole jinak k dívkám a jinak k chlapcům?

Myslíte si, že jsou ve škole nějaké předměty, které by měly mít čistě jen dívky a některé, které by měly mít pouze chlapci?

10. 5. 3 Pro děti

Myslíš si, že se učitelé chovají jinak k holkám a jinak ke klukům? Kdy? Jak?

Myslíš, že lepší hodnocení dostávají holky nebo kluci, anebo si myslíš, že je hodnocení pro všechny stejné, ať se jedná o kluka nebo o holku?

Myslíš si, že jsou rozdíly v tom, jestli dává paní učitelka poznámku za něco holkám, anebo klukům?

Jak si myslíš, že by se měla chovat holka a jak kluk?

Kdo zapomíná více úkoly? Kluci nebo holky?

Jak by se měla oblékat holka, jak kluk?

Myslíš si, že jsou na škole nějaké předměty, které by měly být čistě holčičí a které jenom klučičí? Nebo jen nějaká činnost v rámci předmětu?

Myslíš, že se rodiče chovají jinak k holce a jinak ke klukovi?

11 Etika výzkumu

Každý výzkumník by měl ctít určitá etická pravidla. Jedním z pravidel etického kodexu České asociace pro sociální antropologii je ochrana soukromí a bezpečnosti osob a institucí, které výzkumník studuje a o nichž píše (CASA 2008: 1). Z tohoto důvodu bylo každému žákovi, učiteli a rodičům, se kterými jsme vedla polostrukturovaný rozhovor, přiděleno číslo a dále již ve výzkumu figurovali jen pod krycí identitou čísla a písmena. Dětem bylo přiděleno číslo a za ním písmeno Ž jako žák, učitelům jsem za číslo přidala písmeno U a rodičům písmeno R. Všichni účastníci tedy zůstali v anonymitě.

Základním principem veškerého výzkumu prováděného s lidmi je, že by dotyční měli mít možnost poskytnout informovaný souhlas, měli by tedy vědět, o čem studie je a měli by mít svobodnou volbu nad tím, jestli se jí zúčastní či nikoliv (Soukup 2014: 135). Všem bylo tedy řečeno, k čemu budou získaná data použita, že se nikde neobjeví jejich jméno a také, že se jedná o rozhovor, který mohou, pokud jim budou mnou kladené otázky nepříjemné, kdykoliv ukončit. Všichni, kteří se výzkumu zúčastnili, souhlasili s tím, že si budu rozhovor zaznamenávat na diktafon. Výzkum byl také zaměřen na práci s dětmi, bylo tedy nutné zajistit si informovaný souhlas rodičů. Informovaný souhlas obsahoval informace o tom, k jakému účelu slouží a jak budou data získávána. Zeptala jsem se též dítěte, kterého jsem se chtěla dotazovat, zda také souhlasí s tím, abych se ho ptala a vysvětlila mu, k čemu budou jeho odpovědi použity a ujistila ho, že nikde nebude zveřejněno jeho jméno.

12 Interpretace výsledků

12. 1 Interpretace rozhovorů s učiteli

Jako první byly uskutečněny rozhovory s pedagogy. První otázka, která byla jednotlivě kolegyním a kolegovi položila, se týkala vnímání rozdílů v tom, jak se učí děvčata a jak se učí chlapci. *„Nemyslím si, že by mezi tím byl nějaký velký rozdíl. Mám ve třídě jak šikovné dívky, tak i šikovné chlapce, ale to samé platí i opačně. Je pravda, že třeba matematika jde lépe hochům, například pokud se jedná o pochopení grafů či rychlost počítání. V té rychlosti počítání jsou ti kluci opravdu šikovnější. Když se ale podívám třeba na vlastivědu, tak mají lepší výsledky dívky a také bych řekla, že mají větší cit pro jazyk.“* Kolega k tomuto naopak řekl, že má třídu plnou výborných počtářů, ale že dívky jsou, pokud se jedná o slohová cvičení, v tomto ohledu lepší, mají více propracované práce a méně chyb.

Vyučující bývají většinou přesvědčení, že se ke svým žákům chovají stejně bez ohledu na to, zda se jedná o dívku či chlapce. Výzkumy v západní Evropě ovšem ukazují, že dívky jsou již od základní školy po školu vysokou méně viditelnými členy třídy a profesori s nimi vstupují do interakcí méně nežli s chlapci. Chlapci jsou častěji chváleni za dobré výsledky, zatímco dívky za pěkný vzhled (Jarkovská 2013: 39). Učitelé ve výzkumném vzorku se o dívkách vyjadřují jako o „křehkých bytostech“, které velmi špatně snášejí kritiku a rozbrečí se při ní, zatímco od chlapců se víceméně očekává, že kritiku přijímají velmi dobře.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, v této části je možné najít výroky či činy, které explicitně snižují hodnotu žen tak, že ženám, jejich rolím, úkolům, produktům a sociálnímu prostředí je přisuzováno méně prestiže než mužům či symbolické znaky méněcennosti žen.

Na otázku, která se týkala rozdílů ve známkách, které dostávají dívky a chlapci, jedna z kolegyň odpověděla: *„Řekla bych, že obecně mají lepší vysvědčení dívky. Netvrdím, že všechny, ale pokud porovnáám holky a kluky ve své třídě zvlášť, tak mi opravdu vychází, že mají lepší známky dívky. Zase ale myslím, že to taky záleží na tom, jaké je složení té třídy, třeba jestli jsou tam i nějaké děti, které mají individuální vzdělávací plán, nějaké poruchy učení a tak.“* S touto odpovědí se ztotožnilo více dotazovaných. Jedna z kolegyň také dodala, že si myslí, že jde hlavně o to, jak k jejich studijním výsledkům přistupují rodiče a také, jak se dá s dětmi pracovat. Dle jejího názoru se lépe pracuje s děvčaty, která jsou prý více cílevědomé než chlapci, tedy alespoň v tom, pokud se jedná o studijní úspěchy.

Tomu, zda jsou známky a obecné studijní výsledky projevem genderové socializace se věnuje dosti malá pozornost. Přestože je drtivá většina experimentů, které tvrdí, že ženské a mužské mozky fungují odlišně, vyvrácena, novináři a populární psychologové neustále dokola citují ty staré a vyvrácené studie – kritiku zcela ignorují, přestože poukazuje např. na metodologická pochybení, která vytvořila výsledek takový, jaký autor chtěl nebo přicházejí s tím, že v mentálních schopnostech jsou na tom dívky a chlapci stejně.

Oakley říká: „Některé výzkumy poukazují na to, že rozdílné nejsou rozumové schopnosti dívek a chlapců, ty jsou vyrovnané, ale rozdílné výsledky spočívají spíše v odlišné psychické vyrovnanosti, samostatnosti, adaptabilitě a schopnosti soustředit se“ (Oakley in Jarkovská 2013: 40). Ženy mají podle statistik vyšší vzdělání než muži. Tvoří větší podíl mezi úspěšnými absolventy vysoké školy. Zaměření se na prospěch dívek v oblasti vzdělávání podle některých výzkumů vede k zanedbání

chlapeckého vzdělání. ⁶ Chlapecké vzdělávání nebývá součástí genderových politik, přestože právě mužský prospěch v těchto oblastech má zásadní vliv na pozdější život žen, kdy vzdělanější muži obvykle více podporují genderovou rovnost (Fárová 2015: 90). Z úryvku Niny Fárové vyplývá, že cílem genderových politik není ani tak to, aby ženy byly vzdělanější, protože to podle statistik již jsou, ale aby získané vzdělání mohly v životě uplatnit a prosadily se v oborech, kam doposud neměly kvůli stereotypům snadný přístup, např. architektura, technické vědy, IT.

Jestli učitel vnímá rozdíly v tom, že by bylo jedno z pohlaví nadanější na jazyk, jsem se dotazovala všech kolegů, jak těch, kteří vyučují pouze český jazyk, tak těch, kteří mimoto učí i cizí jazyk (angličtinu) a mají tak možnost porovnání. Kolegyně, která vyučuje oba jazyky, odpověděla: *„Pokud bych měla opravdu hledat rozdíly, tak mají děvčata větší cit pro jazyk, lépe se učí slovní zásobu v anglickém jazyce, nedělají tolika gramatických chyb. Na druhou stranu, dívky nerady, pokud jsou tázány, odpovídají o hodině angličtiny, což třeba v češtině není problém. Myslím si, že se stydí. Chlapci pro změnu zařezaně mlčí o českém jazyce, ale v angličtině žádný problém nemají.“* Kolegyně, které vyučují pouze český jazyk, se shodly, že dívky mají lepší pravopis, avšak pokud jde o vymyšlení slohových prací, například příběhů, považují práce dívek za sice lépe pravopisně zvládnuté i lepší v oblasti úpravy, zároveň však v těchto pracích (například pokud se jedná o vymyšlení příběhů) postrádají fantazii oproti chlapcům.

Děti se učí jazyk během takzvané „jazykové socializace“, kdy se učí používat jazyk tak, aby odpovídal kulturním normám feminity a maskulinity

⁶ Český statistický úřad. *Statistická ročenka České republiky - 2018* [online]. [cit. 21. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/24-vzdelavani>

společnosti, ve které žije. Jazyk má tedy velmi silný vliv na to, jak se děti gender učí a zároveň gender ovlivňuje způsob, jak děti mluví. Děti jsou tak „udržovány na svém místě“, jelikož dívky „nemluví“ hrubě, ale jako „malé dámy“. Na muže je oproti tomu vyvíjen nátlak, aby mluvili co možná nejvíce otevřeně, klidně za použití hrubých výrazů. Dále jazykový projev doprovázejí i projevy jako výška hlasu, tón, které také podléhají přidělenému genderu (Fárová 2013: 19). Jazyk je jednou z hlavních složek nerovnosti mezi mužem a ženou, nejenže tyto nerovnosti podporuje, ale zároveň nám ukazuje, ve kterých oblastech se tyto nerovnosti nacházejí. Tyto nerovnosti v komunikaci se projevují již u dětí předškolního věku, verbální komunikace je jedním ze způsobů, jakým muži manifestují svou maskulinitu, a naopak ženy svou feminitu. Tím, jaká slova obě pohlaví používají, potvrzují svou genderovou identitu. V praxi to znamená, že chlapci, kteří mluví hrubě dokazují svou maskulinitu a jejich pozice ve světě je posilována právě tím, že mohou používat expresivnější formy projevu (Fárová 2013: 18). Podle Edwina Ardenera mají dívky naučeno, že nemohou komunikovat tak, jak by chtěly bez rozmyslu, ale musí svá slova „překládat“ do stylu, který se od nich očekává. A tento mezikrok mezi myšlenkou a jejím vyslovením pak vede k tomu, že méně mluví a méně se projevují. Jedná se o teorii „umlčených skupin“ (Showalter 1981: 17).

Další z položených otázek se týkala toho, jak se děti oblékají. Většina z nich odpověděla, že chlapci nosí spíše tepláky a dívky legíny a šatičky. *„Zrovna asi měsíc zpátky měl na sobě jeden chlapec ode mě ze třídy růžové tričko. Nevšimla bych si toho, ale děti se mu posmívaly, převážně kluci, tak jsme si o tom další hodinu povídali, že není důležité, jakou nosí barvu, ale zda je mu oblečení pohodlné. Dokonce jsem se ptala, proč se mu vlastně posmívají, co je na růžovém tričku špatného. Tak mi říkaly, že růžová je barva, kterou by měly nosit dívky. Já osobně si to tedy nemyslím, ale neudělám s tím bohužel nic, pokud v tom budou rodiče dětí*

podporovat. Důležité pro mě je, aby se mu nesmály, co si myslí, to už neovlivním“. V pátém ročníku má jiná kolegyně také chlapce, který nosí růžové oblečení. Nejedná se pouze o tričko, ale například i džíny či mikinu, ale vždy jen jeden kus oblečení má tuto barvu. Spolužáci si toho už nevšímají, takto se obléká už od druhé třídy. Jeho třídní učitelka říká, že je to jeho image, kterou se chce odlišovat od ostatních, nosí hodně šperků a nechal si propíchnout ucho. Dívky se oblékají do všech barev, ale jak si většina z pedagogů všímá, nosí dívky hlavně barvu červenou, růžovou, žlutou, oranžovou.

V některých společnostech může být konkrétní barva oděvu použita jako mechanismus sociální kontroly či jako námět ke změně určitých sociálních norem. Oděv jako slovo nese velký význam, odkazuje k vnějším signálům. Šaty nosí žena, a tak si v nich každý představí ženu. Móda je produkt, který zahrnuje dualitu uniformity a personalizace. Člověk, který se rozhodne se obléct, je vlastně nevědomě ovlivňován historicko-sociálními faktory (Arvanitidou, Gasouka 2013: 2). Na genderovou stereotypizaci v oblékání se v posledních několika letech zaměřují i různé obchodní značky, které se snaží přijít na trh s oblečením, které označují jako „unisex“, tedy pro obě pohlaví. Přestože je koncept založen na tom, že je oblečení určeno jak pro muže, tak pro ženy, otázkou zůstává, proč jsou k němu voleny jen „neutrální barvy“ tedy bílá, šedá, černá a zelená. Tyto barvy jsou společnostmi hodnoceny jako barvy pro obě pohlaví a myšlenka unisex, která by měla zamezit rozdílům v oblékání, tak ztrácí počáteční princip.

Školní prostředí je prostředím, kde se velmi daří šikaně, která je genderově podmíněná. Proto se další otázka týkala toho, zda si všimli, že by bylo dítě napadáno ať slovně či psychicky za to, že se nevěšdně obléká. Jak již bylo zmíněno v předchozím odstavci, který se také pojil k oblékání,

v jedné třídě mají chlapce, který nosí velmi rád růžovou barvu. Jeho třídní učitelka mi k tomu řekla: *„Nejdříve se mu děti smály, ale on se nenechal vykolejit, možná, že mu to bylo i jedno, to nevím. Postupně si na to zvykly a už to přestaly komentovat. Já jsem se jim vždy snažila vše vysvětlit, ale myslím si, že to muselo zevšednět, aby si toho přestaly všímat.“* Jiní pedagogové nemají pocit, že by si děti všímaly toho, že se některé z nich nevšedně obléká, mnohdy si nevšimnou ani sami učitelé.

Oděvy jsou předměty, které si vytvořili lidé. Jsou často rozdělované podle pohlaví střihem, barvami, nabídkou velikostí, názvem atd. Oděvy mají funkční i symbolický charakter. Nesou informaci o třídě, ekonomickém postavení a touze dodržovat sociální normy, nebo snaze se od nich odvrátit. Oděvy jsou obvykle používány nevědomě jako kód pro pochopení příslušnosti ke skupině a zprostředkovávání identit (Arvanitidou, Gasouka 2013: 4).

Na otázku, zda si děti vytvářejí ve třídě skupinky či se kamarádí mezi sebou všichni, jedna pedagožka odpověděla: *„Když jsem ve třídě během velké přestávky, tak si děti udělají skupinky, většinou má skupinka maximálně kolem šesti členů a sesednou si kolem jednoho stolku a společně svačí, povídají si. Ale když máme skupinovou práci, tak udělají skupinku klidně s někým jiným, o kterém ví, že je na ten předmět dobrý nebo hezky maluje. Záleží, čeho se daná skupinová práce týká. O tělesné výchově také vytváří družstvo z těch, kteří jsou dobří v dané činnosti a nehledí na to, zda jsou nejlepšími kamarády či ne“* (Děti ve věku 7 let). Jiná z kolegyň odpověděla: *„Děti se spolu baví všechny, skupinky jako takové si nedělají. Už jsem ale zaslechla také, když jeden z chlapců přišel za dívkou, že pak děti začaly říkat, že ji miluje a tak. To jsme si tedy vysvětlili, už to potom, tedy aspoň doufám, přestaly říkat. Ale to je asi věkem, když byly děti mladší, tak si spolu povídaly všechny bez problémů, dokonce si,*

když jsme ještě měli ve třídě koberec, sedaly do kruhu a povídaly si mezi sebou skoro o každé přestávce a děsně je to bavilo“ (Děti ve věku 9 let).

Školní prostředí představuje velmi různorodý svět, ve kterém se ustanovují nejen vztahy, ale i společenská hierarchie jednotlivců, skupin i podskupin. Každý jedinec má ve třídě své specifické postavení a je součástí různých třídních skupin, které vzájemně ovlivňují jak interakce skupiny, tak jednotlivců. Prostředí každé třídy je jiné a ovlivňuje ho i fakt, zda jde o školu výběrovou, soukromou či běžnou, stejně jako zda se nachází ve městě či na vesnici. Záleží také na věku dětí. Samy děti dbají na to, aby se legitimizovaly se svým genderem, proto se viditelně odlišují jeden od druhého jak oblečením, účesy, gestikulací, jazykem a předměty (Jarkovská 2006: 45). Důležitou roli v genderové diferenciaci mužských a ženských rolí na poli školního prostředí nese i fakt, že ve školství pracuje daleko méně mužů, nežli žen. Muž bývá symbolizován jako tvor nastavující pořádek. Maskulinita objevující se v primárním školství bývá prezentována v opozici proti feminitě, což vede k tradičnímu rozdělování mužských a ženských genderových rolí, které slouží dětem jako určité šablony „světa tam venku“ (Fárová 2018: 92).

Dále byla kladena otázka, zda si učitelé všimli, že by dívky měly jiné svačiny než chlapci. Jídlo je zakořeněné v každodenním životě lidí a má politickou a ideologickou dimenzi. Na výběr potravin z hlediska genderu se zaměřuje spousta různých analýz a výzkumů. Obecně platí, že ženy se snaží konzumovat více ovoce a zeleniny, stejně jako vyšší míru vlákniny a potraviny s nižším obsahem tuku (Manippa, Padulo, Van der Laan, Brancucci 2017: 1, 2).⁷ Pedagogové rozdílly ve svačinách podle toho, zda se jedná o dívku či chlapce, nepozorují. Třídní učitelé pátých ročníků však

⁷ Tato myšlenka stojí na sociálním základu a obecně přijímaném ideálu krásy – ženy jedí hodně zeleniny a vlákniny pod tlakem, který jim ideál krásy vštěpuje. Například Inuitky jedí výhradně maso, touha po zelenině tedy není nic obecně ženského.

vypověděli, že dívky si v tomto věku nosí do školy spíše ovoce, zeleninu a nějaký celozrnný chléb či rohlík s něčím, naproti tomu chlapci si svačiny kupují, nosí si pochutiny, které jsou výživově nevyvážené, např. brambůrky, sušenky a v poslední době také hodně energy drinky.

Na otázku, která se týkala rozdílného vnímání tzv. průšvihů u chlapců a dívek, se kolegyně, která je ve škole zaměstnána dva roky, odpověděla takto: *„Nejdříve jsem se snažila posuzovat to stejně, nechtěla jsem nějakému pohlaví uškodit. Jenže, jak jsem tu déle, musím bohužel uznat, že to vnímám rozdílně. Průšvihy, které udělají kluci, trestám o něco více, než je tomu u holek. Ony holky taky zlobí, ale ne tak často, kdežto kluci mají pořád něco a většinou holkám se jednou řekne, že tohle vážně ne, a už to neudělají. Ale kluci si nedají říct. A potom, co jsem musela řešit ten obrovský problém s těmi rozkopanými záchody, co rozbili ti moji drahouši, tak si u kluků dávám většího majzla.“* Mnoho kolegů mi nejprve na tuto otázku odpovědělo, že rozdíly nedělá, bohužel jsme se dobrali nakonec k tomu, že byť nevědomky, dělají je také.

Pavλίna Janošová se k projevu maskulinního chování chlapců vyjadřuje následovně: „Hegemonie maskulinity, tak jak je předdefinována genderovými stereotypy, má negativní dopad i na dění ve školní třídě. Vysoká míra konformity s genderovými stereotypy u chlapců zvyšuje riziko konfliktních vztahů s autoritou, zvláště jedná-li se o autoritu ženského pohlaví (Janošová 2008: 342).

Rozdělení moci leží ve školní třídě bezpochyby v rukou vyučujících. V ideálním případě vyučující mají moc přinutit děti ke hře, která bude čistě podle jejich pravidel. Ve školách je učitel hodnocen jako nositel kultury, který má děti zušlechtit. Předává jim svou morálku a řád. Děti hodnotí spravedlivost učitele ze subjektivního hlediska. Jejich život není ovlivňován pouze školním prostředím, ale i prostředím, které vidí denně doma

(Jarkovská 2006: 46). Barrie Thorne se zajímala o genderovou separaci dětí v kolektivu a zaměřila se na to, proč tomu tak je. Použila k tomu koncept Frederika Bartha, 'boarderwork', tedy práce na vytvoření/zachování hranice. Barth ho použil při analýze sociálních vztahů, které udržují etnika na hranici tak, aby hranice zůstala zachována a nedocházelo k oslabování smyslu pro kulturní odlišnost etnik po jejich obou stranách. Interakce mezi různými skupinami podle něj může oslabovat pocit rozdílností, ale stejně tak mohou distinktivní skupiny interagovat způsobem, který pocit odlišnosti posílí a hranici upevní (Jarkovská 2013: 31).

Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, na některých základních i středních školách dívky dostávají lepší známky než chlapci. Jak jsem uvedla, je to díky větší schopnosti adaptovat se, pamatovat si věci nazpaměť a také z části kvůli dalším faktorům jako je připravenost pomůcek a chování.⁸ Vyučující bývají přesvědčeni, že dívky zrají jinak než chlapci. Podle nich jsou chlapci ve svém zrání pomalejší, což se nutně projevuje i v jejich výkonech. Dívky jsou díky tomuto názoru úspěšnější, protože dříve dozrávají, v určitém věku se toto zrání chlapců a dívek dostává do bodu, kdy se jejich vývoj srovnává a postupem času se předpokládá, že výkonů chlapci se budou stále zlepšovat, kdežto výkony dívek začnou klesat (Valdrová 2006: 35).

Dívky bývají v průměru hodnoceny lepšími známkami, než je tomu u chlapců, ale na druhé straně jsou jejich výkony zpochybňované jako prosté bezmyšlenkovité naučení se obsahu, který sice umí velmi pěkně přednést, ale hloubku informací nejsou schopné pochytit, neboť postrádají logické

⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. Gender ve vzdělávání dětí a mládeže. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 08. 2011, [cit. 12. 3. 2020]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html>>

myšlení (Valdrová 2006: 35). „*Třeba v češtině, když píšeme diktát, tak si ho opravujeme ve dvojici navzájem a paní učitelka pak říká, za kolik chyb si máme napsat jakou známku. To samé i v matematice, když píšeme desetiminutovky.*“ Jeden z chlapců řekl: „*Nejlepší je, když je písemka bodovaná a za určitý body, dostaneme nějakou známku. Třeba, když píšeme test z přírodovědy, tak to takhle máme udělaný.*“ Dívky i přesto, že dostávají dobré známky, dostávají od svých učitelů negativní reporty o svých schopnostech (Valdrová 2006: 35).

12. 2 Interpretace rozhovorů s rodiči

I rodičům byla položena otázka, která se týkala oblékání, a to, zda vnímají nějaké rozdíly v oblékání, jaké je dle jejich názoru nevhodné oblečení pro dívky či chlapce. Dívky dle rodičů nosí převážně šaty a legíny, chlapci rádi nosí tepláky, i když se to mnohým rodičům příliš nelíbí. „*Tepláky do školy mi přijdou divný, to je jako bych já třeba na úřad přišel v teplákách. Prostě bych se hanbou propadl, kdybych takhle přišel, tak náš kluk nosí džíny.*“ Chlapci nosí tepláky, z toho důvodu, že jsou pro ně pohodlné, nosí tedy to, co chtějí, avšak dívky v oblékání na pohodlnost nehledí, jelikož se obávají, co na to řekne jejich okolí. Po dívkách se vyžaduje, aby nosily šaty a legíny – tak je nosí, zatímco chlapcům jsou sice tepláky zakazované, ale oni je nosí i tak. Zde je vhodné uvést opět odkaz na „umlčené skupiny“ od autora Edwina Ardenera, který tvrdí, že dívky jsou skupina, která je odsouzena nadosmrti k nepohodlnému oblečení (Showalter 1981: 16).

Genderová výchova začíná již od raného dětství, řídí se především stereotypy (Kedron 2014: 41). Postoj rodičů je ovlivněn jejich samotnou genderovou socializací a podléhá genderovým stereotypům. Na experimentování ohledně oblékání odpověděla většina rodičů, že děti nechávají, ale ve většině případů pouze doma. „*Doma ať si chodí holka*

klidně v zácloně, já jsem si taky jako malá takhle hrála, ale oblečení do školy každý večer kontroluju, protože se ráno vypravuje sama.“ Maminka jednoho chlapce mi sdělila: „Experimentovat? Myslíte nosit třeba růžový hadry nebo tak? To ani náhodou, manžel by mě hnal, prostě nosí typický barvy pro kluky jako je modrá nebo zelená, občas i červenou, ale třeba růžovou? To ne.“

V souladu s genderovými stereotypy oceňujeme lidi kolem sebe (Kedron 2014: 41). Genderové stereotypy ovlivňují i mínění rodičů o vhodnosti chování jejich dětí. Rodiče hodnotí nevhodné chování pro dívku takto: *„Nelíbí se mi, když holky mluví sprostě, to se podle mě nesluší. U těch kluků se to nějak dá čekat, přece jenom, chlapi mají být drsní. Neříkám, že musí mluvit opravdu hodně vulgárně, ale v určitých mezích mi to nevadí.“* Jiný rodič řekl: *„Já si myslím, že kluk i holka by prostě neměli mluvit vulgárně, ale nedá se tomu úplně zabránit, aby ta slova neuměla. Dřív si je nosili ze školky, teď zase ze školy.“*

Rodiče ohledně svačin vypověděli, že u těch větších dětí, se o to, co budou mít k svačině, již nestarají, děti dostanou peníze, aby si koupily, co chtějí. Rodič dítěte, které navštěvuje druhou třídu, mi řekl: *„Svačiny dělám každý den, mám ještě staršího a tomu taky dělám svačiny, ale dostává i peníze, aby si koupil třeba to, na co má chuť. Dceři, to je ta mladší, dávám vždy nějaké pečivo, ale snažím se nedávat moc sladké, protože pak zlobí, nesoustředí se pořádně. Syn zase bez sladkého nebyl schopný fungovat, když byl mladší. Ale tak každý dítě je prostě jiný, nemyslím, že by to záleželo na pohlaví, ale spíš na povaze nebo jak to říct.“*

Školní prostředí, jak jsem již několikrát uvedla, vytváří stereotypy. Jedním takovým je i organizace předmětu, které jsou určené pro chlapce a pro dívky. Několik rodičů z výzkumného vzorků nevidí problém v tom, proč by se jejich dítě nemohlo učit i jiným dovednostem, než které obvykle

ono pohlaví dělá. Dva rodiče však byli proti. Jeden z nich řekl: „*Nevidím důvod, proč by se měl můj syn učit šít, když to nikdy dělat nebude. Ještě jsem neviděl ve svém okolí chlapa, který by šil. A oni šijí rovnou jehelníčky. Trochu něco jiného je třeba vaření. To mi nevadí, to už dneska chlapi dělají, já taky vařím doma. Guláš umím líp než manželka.*“ Druhý řekl: „*Jsou prostě věci, který nedělají chlapi a jsou věci, který nedělají ženský. Já přece taky po manželce doma nechci, aby měnila kolo u auta. By to ani nezvládla. A k čemu bude klukovi šití? No řekněte sama, k ničemu. Dokud bude bydlet doma, tak mu bude zašívát věci jeho máma a až si někoho najde, no tak ta jeho přítelkyně.*“ Zajímavé však je, že tento postoj zastávají i ženy: „*Já vím, že náš syn nemá to šití rád, a tak ho k tomu přece nebudu nutit. Však já mu ty ponožky vždycky zašiju nebo si hold koupí nový.*“ Z následující výpovědi vyplývá, že i ženy hodnotí šití jako věc, která není pro jejich syny příliš vhodná, jelikož k tomu podle nich nemají předpoklady.

Nerovné zacházení s chlapci a dívkami vede k posilování již nastavených stereotypů a potlačování svobodného projevu rozvoji osobnosti a následného profesního zaměření. V zájmu rovného zacházení se doporučuje například u dívek zesílit pozitivní komentáře, vyvolávat obě pohlaví stejně často, nepřipustit, aby se studenti navzájem rušili, či ponižovali projevy svých kolegů (Valdrová 2006: 41). „*Od toho je to učitel, aby nedělal rozdíly. Naše holka na to má štěstí, má férovou učitelku, ale znám i takové, kteří ty rozdíly dělají. Nemyslím si to jenom já, občas když poslouchám kamarády, tak to je vážně hrůza.*“

12. 3 Interpretace rozhovorů s dětmi

V rozhovorech s dětmi bylo důležité se zaměřit především na jejich vnímání rozdílů přístupu pedagogů. „*Holkám vždycky všechno projde, my nesmíme nic a ony smí všechno. Třeba minule jsme dělali o přestávkách kraviny, dělaly je s náma i holky a ona vynadala jenom nám a chtěla nám*

dát poznámku. Jako kdyby holky nic nedělaly. Naštěstí tu byla o té přestávce i paní asistentka a ta řekla, že se toho zlobení účastnily i holky, tak jsme dostali poznámku všichni. Ale kdyby tady nebyla a neřekla to, tak bychom si to odnesli jenom my kluci.“ Dívky, kromě jedné, si myslí, že poznámky dostávají všichni stejně. „Holky míň zlobí, proto dostávají taky míň poznámek, ale myslím si, že kdyby zlobily tak, jako kluci, tak mají taky tolik poznámek. Ale my si radši s holkama povídáme, o velkých přestávkách si sedneme a svačíme, kluci vymýšlí blbosti a pak se diví.“ Na základě toho jsem položila další otázku: A proč si myslíš, že vy holky si sednete a svačíte a kluci zlobí? Odpověď pak opět reprodukovala pojetí esenciálně odlišných genderových kategorií, které mají odlišné vrozené dispozice ke „zlobení“.

„No, protože jsou to kluci a kluci mají zlobit. Když třeba zlobím doma já, tak se mě vždycky maminka ptá, proč zlobím, že jsem přece holka a holky nezlobí. Tak když holky nezlobí, tak kluci asi zlobit musí. Mám ještě mladšího bráchu a tomu to nikdy nikdo neřekne. Třeba minule mi něco provedl a mamka řekla, že je to kluk, že ti bývají zlobiví. My si spolu sedáme, protože si chceme popovídat, kluky to asi nebaví, radši lítají po chodbách a na záchody a tak, i když ví, že se pak paní učitelka zlobí. Stejně jim to ale nedá, i když třeba některý si s námi taky povídají o velký.“

V emickém vnímání je pak chování jednotlivců dle genderu rozděleno do jasně definovaných genderových rolí, kdy určité chování jedné kategorie nutně absentuje u kategorie druhé a naopak. „Kluci musí zlobit. Když nezlobí, tak to není pořádný kluk, to mi říká i táta. Holky jsou vždycky hodný, třeba si čtou, ty ani zlobit neumí. Teda některý. Třeba Tereza, ta zlobí s náma. Ony se s ní totiž holky nechtějí kamarádit, že je úplně blbá. Občas umí vymyslet i věci, který by nás nenapadly. Naposledy jsme si pomalovali obličej fixama prostě jako indiáni. To bylo děsně super.

Ale jinak jsou holky spíš hodný, zlobí občas, až to kluky občas štve.“ Chlapci víceméně zastávali názor, že zlobí spíše oni než dívky a že jim to občas vadí, protože by byli rádi, kdyby dostávali poznámku i jiní. Přicházejí s vlastní racionalizací situace, a to takovou, že právě „zlobení“ je zřejmě jejich úkolem. Potvrzují si tak sami pojetí neměnnosti genderových rolí. Tento pohled je pak sdílen i děvčaty. Jedna z děvčat na tuto otázku odpověděla: „Myslím, že kluci by měli zlobit, protože když nezlobí, tak nejsou zajímaví. Zase ale musí zlobit jenom trochu, když zlobí moc a provokujou, tak už to spíš otravuje. A holky by měly být hodné. Naše paní učitelka říká, že jsme ženský ukecaný. Občas to řekne i klukům, ale je pravda, že holky si spíš povídají o hodině, když by neměly, tak dostáváme vynadáno a zase o přestávkách se rozčiluje paní učitelka na kluky.“ Jeden z chlapců odpověděl na mou otázku sice poměrně stroze, avšak plně v něm definoval, jak by se dle jeho názoru měli chovat chlapci a jak dívky. „Holky jsou upovídaný, hodný, pečlivý, občas ukňouraný, až se to nedá občas vydržet, a kluci zlobí o přestávkách, honí se, a tak a mluví sprostě.“

Na otázku, zda dělají učitelé rozdíly ve známkování chlapců a dívek se všechny děti shodly, že jsou známkovány stejně. *„Třeba v češtině, když píšeme diktát, tak si ho opravujeme ve dvojici navzájem a paní učitelka pak říká, za kolik chyb si máme napsat jakou známku. To samé i v matematice, když píšeme desetiminutovky.“* Jeden z chlapců řekl: *„Nejlepší je, když je písemka bodovaná a za určitý body, dostaneme nějakou známku. Třeba, když píšeme test z přírodovědy, tak to takhle máme udělaný.“*

Dívky bývají v průměru hodnoceny lepšími známkami, než je tomu u chlapců, ale na druhé straně jsou jejich výkony zpochybňované jako prosté bezmyšlenkovité naučení se obsahu, který sice umí velmi pěkně přednést, ale hloubku informací nejsou schopné pochytit, neboť postrádají logické

myšlení. Dívky i přesto, že dostávají dobré známky, dostávají od svých učitelů negativní reporty o svých schopnostech (Valdrová 2006: 35).

Na předchozích odpovědích na otázky bylo možné pozorovat, jak děti smýšlejí o svém nebo opačném pohlaví. Dívky jsou chlapci prezentovány jako upovídané, mnohdy užalované bytosti, na druhou stranu jsou chlapci prezentovány jako hodné a pečlivé. Dle jejich názoru dívky sice zlobí, ale učitelky si toho nevšímají, protože drží spolu. Podle několika názorů dívek by chlapci měli zlobit, protože dívkám je doma i ve škole říkáno, že holčičky mají být hodné, a tak dospěly k tomu, že chlapci by měli zlobit. Chlapci tedy zlobí, vyrušují, a především si z toho, že dostanou nějaký kázeňský postih, nic nedělají.

Zapomínání domácích úkolů bylo dalším tématem, na které jsem se děti dotazovala. Od pedagogů jsem se dozvěděla, že zapomínají spíše chlapci, málokdy se stane, že zapomene dívka. A většinou se jedná o stále stejné jedince. Proto jsem se rozhodla zařadit i tuto otázku, abych zjistila, zda děti budou situaci vnímat podobně jako učitelé. Všechny děti se shodly jednohlasně na tom, že zapomínání domácích úkolů je doménou spíše chlapců, a proto jsem se zeptala chlapců, proč úkoly zapomínají. Jestli je to například z důvodu, že se jim do toho nechce, či je to nebaví nebo mají nějaký jiný důvod. *„Já bych úkoly nezapomínal, kdybych si je stíhal zapsat do notýsku. Když si je tam zapíšu, tak ho udělám, protože mi to mamka vždycky zkontroluje a udělá ho se mnou, nebo mi řekne, ať ho udělám sám a pak ho zkontroluje. Většinou nám úkol zadá paní učitelka až na konci hodiny a já si to nestihnu napsat, protože pospíchám na záchod nebo si chci dát svačinu. Služba mi to smaže a já pak nevím, který úkol máme zadaný.“* Podobnou odpověď mi poskytlo více chlapců. Zajímavé je, že už se poté nesnaží získat informace například od děvčat nebo jiných chlapců. Proto jsem se jich zeptala na důvod, abych lépe porozuměla tomu, proč

tomu tak je. „*Já na to zapomenu, že jsem se chtěl zeptat, protože řešíme zajímavější věci, jako jsou hry na xboxu, playstationu a tak. Některý kluci si ani úkoly nezapisují, ale ty je nezapomínají. No a za holkama jít nechci, ještě by si ostatní mysleli bůhví co, a dělali by si ze mě legraci, a to já nechci, tak radši nemám úkol.*“ Dojde-li k genderové interakci mezi dětmi, mnohdy bývají děti sankcionalizovány například tím, že se jim spolužáci vysmívají. Mnohem více se však z mé zkušenosti vysmívají chlapci než dívky.

Na tom, že se pedagogové chovají jinak k chlapcům a jinak k dívkám, se chlapci shodnou: „*Všechny učitelky jsou na holky hodnější, mají je i radši, vždyť jsou to taky ženský, tak je to přece jasný. Kdyby tady bylo víc učitelů, tak by to bylo lepší. Ženský drží při sobě, tak by drželi pro změnu při sobě chlapi.*“ Lucie Jarkovská a Kateřina Lišková hovoří o tom, že ženy netvoří jednolitou zájmovou skupinu. Jestli mají něco společného, je to znevýhodněná pozice, proto se nedá předpokládat, že budou jednat za všech okolností solidárně (Jarkovská, Lišková 2010: 22-23). Naproti tomu ale dívky zastávají do jedné názor, že se učitelé ke všem žákům chovají stejně. Jedna z dívek řekla, že o přestávkách chodí za paní učitelkou a objímá ji, a že to takto dělá více dívek z důvodu, že mají paní učitelku moc rády, a že i když kluci toto nedělají, tak se ke všem chová paní učitelka úplně stejně za každé situace. Jiná dívka mi na tuto otázku pro změnu odpověděla: „*Naše paní učitelka je spravedlivá a hodná, ke všem se chová stejně, ale kluci prostě víc zlobí, a tak se nesmí divit, že se pak paní učitelka rozčiluje. Nám holkám se to taky nelíbí, protože pak řeší jejich problémy a třeba i křičí a my se nic nového nedozvíme, nebo třeba místo kreslení si s nimi povídá a nic nakreslit nestihneme. Tohle mi přijde děsně nefér, pak to za jejich problémy odneseme všichni.*“

S některými žáky jsem postupovala v otázkách popořadě, avšak u některých dětí jsem během rozhovoru dospěla k názoru, že bude vhodnější, když pozměním pořadí otázek. Některé děti mi například v souvislosti s tím, jak by se měly chovat na základě pohlaví, začaly také odpovídat, jak se dívky oblékají nebo co nosí chlapci. Dívky i chlapci se shodli na tom, co by měly nosit dívky. Podle obou pohlaví by měla nosit dívka převážně sukně, legíny, v létě šaty, halenky a měla by mít dlouhé vlasy. Rozhodně by neměla nosit tepláky nebo vytahaná trička. Když jsem ale zeptala na to, co by měli nosit chlapci, odpověď již tak jednoznačná nebyla. *„Kluci by měli nosit do školy džíny, ale oni nosí ty jejich tepláky a myslí si, jak jsou v tom hustý. Ale mně se zrovna tepláky vůbec nelíbí, to je, jako kdyby byl doma, a ne ve škole. Už jim to říkala i paní učitelka, že mají chodit slušně oblékaný do školy tudíž žádný tepláky a oni je stejně nosí dál. Některý se hezky oblíknou třeba v pololetí na vysvědčení nebo na společné focení se třídou a jiným klukům je to jedno úplně jedno“*. Chlapci vypověděli, že by kluci měli nosit kalhoty. Byli dále dotazováni, jaké konkrétní mají na mysli. Více než tři čtvrtiny z nich mi řekly, že zásadně tepláky a na vysvědčení na konci školního roku džíny, protože tepláky jsou pohodlné, dá se v nich běhat a když si zapomenou cvičební úbor, tak to nikdo nepozná. Pouze jedna čtvrtina zastávala názor, že by chlapci měli do školy nosit džíny. Je možné, že tepláky si děti spojují s mužskou genderovou identitou a postavou otce, protože v domácím prostředí otce nejčastěji vidí v teplácích. Z úryvků vyplývá, že chlapci neznají normu, podle které se od nich očekává, že nošení tepláků do školy není ten správný oděv. Na základě některých výpovědí bylo patrné, že kluci rádi nosí tepláky především díky tomu, že je oddělují od dívek, které již několik desítek let kalhoty také nosí.

V současné době dochází v odívání ke stírání rozdílů mezi pohlavími. Podle Lipovetského je to patrné v částečném zahrnutí pánské

módy do euforické logiky módy a také v tom, že si ženy od šedesátých let přisvojují oděvy pánského střihu, jako jsou kalhoty, džínsy, smokink, kravata a další. Důrazné a nevyhnutelné odlišení vzhledu obou pohlaví se vytrácí a rovnosti v odívání se dosahuje tím, že ukončuje ženský monopol módy a dámská garderoba je částečně maskulinizována (Lipovetsky 2000: 198, 199). Toto stírání rozdílů je však „jen na oko“ - dívčí oblečení má jiný střih a jinou funkčnost, přestože se tváří unisex (například džíny – dámské jsou obtažené místy až nepohodlně a často jen s náznakem kapes), ženské tělo je v oblečení objektem mužského pohledu, zatímco mužské tělo je ve stejném typu oblečení připraveno k akci.

Další otázka, kterou jsem si pro děti připravila, zněla: Myslíš si, že jsou na škole nějaké předměty, které by měly být čistě holčičí a které jenom klučičí? Nebo jen nějaká činnost v rámci předmětu? *„Tady na škole není žádný předmět, který by měly mít jen holky, který jenom kluci, ale třeba tělocvik bych rozdělila, protože oni chtějí hrát pořád jenom vybíjenou nebo fotbal, a to mě nebaví. Já mám ráda gymnastiku. Navíc při hrách dávají děsný pecky.“* Takovou odpověď jsem získala od jedné z dívek. Jeden z chlapců mi pověděl: *„Ségra říkala, že na druhém stupni mají kluci dílny a holky vaření jeden rok a pak že se to otočí a mají vaření kluci a holky ty dílny. Já bych byl radši, kdyby se to neměnilo, nemám rád vaření, nebaví mě to. Máme vaření i na pracovkách⁹ a nebaví mě to a vlastně taky šití. Proč musí kluci šít? Vždyť to stejně, až budu chodit do práce, dělat nebudu a bude to za mě dělat manželka a když nebudu mít manželku, tak třeba mamka. Tak mi to přijde zbytečný. Ségra taky říkala, že jsou oddělený tělocviky. Na to už se těším, bude to něco jinýho. Musím si dávat pořád pozor, abych do míče nedal moc velkou sílu. Holky pořádně neumí ani*

⁹ Žák měl na mysli předmět, který se nazývá pracovní činnosti, ve zkratce PRČ, kde se žáci učí pracovat v papírem, přírodním materiálem, také základům stolování, připravovat jednoduché pomazánky, nepečené cukroví atd. Také se zde učí základům šití.

vybíjenou, jenom tam pobíhají a řvou, rychle je vybiju a za chvíli už není s kým hrát. Kdežto, až budou ty těláky zvlášť, tak se budeme moct s klukama mydlit hlava nehlava.“

Z toho tedy vyplývá, že aktivity jsou oddělované v rámci společenské poptávky, tak aby z dívek byly vychované hospodyně a z chlapců opraváři, přestože jídlo, které v tomto smyslu by měla „produkovat“ žena konzumují oba gendery. Jediný pól, kde fyzická síla a odlišnost pohlaví opravdu hraje nějakou roli, je pouze výše zmiňovaný tělocvik. Ovšem v pozdějším věku bývá podle odborných studií tělocvik jako forma sportu oběma gendery vykonávána s odlišnými motivacemi. Chlapci/muži vykonávají sport povětšinou pro pobavení, či pro zlepšení fyzické kondice, kdežto sport u žen mnohdy podléhá sociálnímu nátlaku – kontrola váhy, zlepšování fyzického vzhledu (The Lancet Public Health 2019: e360).

Vyučující známkuje své studenty mírněji, pokud se domnívá, že k tomuto předmětu nemá nadání nebo předpokládá, že daný předmět dítě nikdy nevyužije. Dívky tak bývají podceňované v technických oborech, které jsou považovány za doménu chlapců. V činnostech, které se týkají vaření či šití bývají podceňováni chlapci (Valdrová 2006: 40). Pro mnohé vyučující je také z mé zkušenosti velmi zvláštní, pokud se chlapci daří šití či rád peče. Ve škole jsou také dívky, které rády pracují se dřevem a práce se jim daří, a i v tomto případě se pedagogové diví a tyto děti bývají často považovány druhými za „divné“.

Gender se projevuje u dětí také v zasedacím pořádku ve třídě. Záleží pouze na třídním učiteli, jestli bude do zasedacího pořádku zasahovat či nikoliv. Tím, že učitel přetvoří a sestaví zasedací pořádek tak, aby chlapci seděli s dívkami, spoluutváří socialitu v rámci školního prostředí. Díky takto vytvořenému zasedacímu pořádku dochází i k hlubšímu sblížení a poznávání žáků opačného pohlaví (Vorlíček 2018: 503, 504).

Poslední z otázek, která byla dětem položena, zněla, zda si myslí, že by se rodiče chovali jinak k holce a jinak ke klukovi. Děti, které neměly sourozence opačného pohlaví, mi na otázku byly schopny odpovědět jen zřídka, někdy jsem však u nich odpovědi nedočkala vůbec.

Ve výzkumném souboru však byla také dvojvaječná dvojčata. Chlapec z dvojčat vypověděl, že na jeho sestru je nahlíženo jako na andílka, že nikdy nezlobí, je mu dávána jako příklad, dobře se učí, nezapomíná si pomůcky atd. Dívka mi sdělila: *„Já jsem doma ta hodnější. On brácha dost zlobí, ale zase někdy zlobíme spolu. Mamka ani tatka se ale neptají, kdo z nás to vymyslel, rovnou křičí na bráchu, že mě kazí a že spíš, než aby on mě učil zlobit, mám já učit jeho, aby nezapomínal a měl dobrý známky. Občas taky něco vymyslím já a pak to bráchu mrzí a je na mě naštvanej, protože to zase odnese on třeba zákazem mobilu.“*

Po celou dobu terénní práce jsme si vedla terénní deník, do kterého jsem si zaznamenávala, co se který den ve třídě dělo. Nyní bych uvedla pasáž, kde jsme si se svými žáky v rámci suplované hodiny vyměnili role: „Dnes jsem měla suplovat v 3. A a 5. C. když jsem šla do třetí třídy, kde měla probíhat hodina pracovních činností, rozhodla jsem se, že pro děti vytvořím hru, která bude zároveň prospěšná pro můj výzkum. Přišla jsem do třídy a sdělila dětem, že si dnes v rámci té hodiny vyměníme role – já budu žák, oni budou rodiče a učitelky, a že si uděláme jakoby třídní schůzku. Dívky si hned vzaly krepové papíry, které ležely na okně, omotaly si je kolem pasu jako sukně a chlapci si kolem krku uvázali mašli jako kravatu. Když jsem se ptala jednoho chlapce a jedné dívky proč to udělali, sdělili mi, že to takhle viděli v televizi a že jejich maminka nosí sukně, když jde do školy. Jedna dívka si vzala roli učitelky a hned spustila, že nás vítá na třídní schůzce a že nám chce sdělit, jak ty naše děti strašně zlobí, že nenosí přezůvky a špatně si vystříhaly kartičky na pracovní činnosti. Také

zmínila, že Pepíček se chová jako čuně, protože po nich háže houbou. Děti tuto činnost přijaly s velkým nadšením, proto jsem se rozhodla s nimi v této výměně rolí pokračovat a navrhla jsem, aby si zkusily být chvíli učitelé s tím, že já budu žákyně. Jedna z dívek chtěla, abych přišla k tabuli a napsala příklad, a když jsem skončila, tak mi vynadala a říká, že píšu jako kluk. Pak se mi však omluvila a ptala se, zda mi její jednání nevadilo. Děti si také vytvořily libovolné dvojice, kde jeden hrál otce a druhý matku a předváděly nám, jak to u nich doma vypadá. Bohužel jsme se nestihli v rámci hodiny pobavit o tom, proč se chovali tak, jak se chovali. Následující den jsem však u nich měla výtvarnou výchovu, a tak jsem se jich ptala, proč si myslí, že jsem psala jako chlapec, proč si dívky oblékly sukně, proč jeden z chlapců pokřikoval na dívku, ať mu donese pivo, že si zapne televizi, proč si dávali pusy na tvář. V kostce mi bylo sděleno, že jejich rodiče si dají vždy pusy, když někam odchází a že většinu chování odkoukali z televize.

Média, v současné době hlavně audiovizuální či elektronická a jejich obsahy včetně reklamy, tvoří součást našeho každodenního života. Skrze média získáváme informace o okolním světě. Média jsou také zdrojem zábavy a prostředkem pro komerční komunikaci. Média kulturu nejen reflektují, ale také ji aktivně ovlivňují a vytvářejí. Hrají důležitou roli v genderové socializaci a vnímání našeho postavení ve společnosti. Mají vliv na to, jak jsou vnímány role žen a mužů v dané společnosti, jaké hodnotové významy přisuzujeme tématům společensky spojeným s rolemi mužů a žen, také jaké jsou obsahové významy slova muž a žena. V případě vlivu médií na jedince hovoříme o sociálně-psychologických primárních efektech, o tzv. přímém ovlivněné chování či postoje jedince médii (Kubálková, Wennerholm Čáslavská 2009: 7, 9).

12. 4 Analýza učebnic

Součástí mého výzkumu byla také analýza učebních materiálů, ve kterých je formována představa o femininitě a maskulinitě. Přestože se děti ve školách vzdělávají společně, obsah, který jim je vštěpován, stejný není. Do příloh této diplomové práce jsem vložila několik obrázků z učebnic, které jsem v rámci svého bádání pořídila. Na obrázcích je vidět genderová stereotypizace. Na obrázku číslo jedna je vyobrazena žena, která stojí u kuchyňské linky a zřejmě myje nádobí. Několik dětí vypovědělo, jak jsou u nich rozdělené genderové role: *„Nádobí myje maminka, tatínek to neumí, to není jeho práce“*; jiné z dětí řeklo, že u nich doma vaří maminka, protože je doma s mladším dítětem, má tak čas a otec vydělává peníze. Dle výpovědí je patrné, že děti skrze jejich rodinné prostředí hodnotí pracovní úkony odehrávající se v kuchyni jako ty, které patří ženskému pohlaví, avšak nedochází k úplnému ztotožnění aktivit s rodem, jelikož na výše zmíněných citátech je patrný také fakt, že vaření je v domácnosti spojováno s osobou, která je momentálně doma.

Na obrázku číslo dvě jsou zobrazované děti s jejich matkou při výkonu domácích prací. Dívka pomáhá matce s praním, chlapec s věšením prádla. Z rozhovorů s dětmi jsem se dozvěděla, že praní prádla, vaření, žehlení a velký úklid děti hodnotí jako práce pro ženu, kdežto věšení prádla, nákup potravin, vysávání a vynášení odpadků podle slov dětí může dělat i muž, jelikož tyto činnosti vyžadují sílu: *„U nás vynáší koš táta, je těžkej, tak aby to mamka netahala, a někdy táta taky vysaje, třeba když chce mamka vysát pod gaučem“*; nebo: *„U nás nakupuje táta, vždycky přinese hodně dobrot a mamka mu za to nadává, že budeme mít zkažený zuby“*.

„Vedle učiva, které vyplývá z povinných pedagogických dokumentů a má charakter očekávaných standardů, je z genderového hlediska

důležité také učivo, které konkrétní učitel či učitelka přináší do výuky, předává svým žákům/yním a ti si jej osvojují. I toto učivo může být genderově zatížené – ať už ve shodě s pedagogickými dokumenty, nebo navzdory jim“(Smetáčková, Valdřová 2006: 26).

Na jednom obrázku, který jsem pořídila během svého výzkumu, je zobrazeno osm profesí. Sedm profesí na tomto obrázku je vykonáváno muži. Jedná se o učitele, architekta, doktora, zubaře, řidiče taxi služby, farmáře a pilota. Pouze jednu profesi z těchto osmi, vykonává žena, a to profesi prodavačky. I zde je tedy možné vidět genderovou stereotypizaci. Rosaldo tvrdí, že existuje celosvětová asymetrie, genderově identifikovaných činností. Ženy jsou koncipovány téměř výhradně jako sestry, manželky a matky. Ženy spojuje s tzv. domácí sférou, muže se sférou veřejnou. Zatímco muži dosahují hodnosti v důsledku explicitního úspěchu, rozdíly mezi ženami jsou obecně považovány za produkt idiosynkratických charakteristik, jako je temperament, osobnost a vzhled (Rosaldo 1974: 23, 28, 29). Ženy budou stereotypně spojovány s činnostmi, které se týkají domu, například vaření, uklízení, nákup či péči o děti a muži s pracemi ve veřejném prostoru. V učebnicích, které jsou dětem denně předkládány, je možné vidět například ženy jako prodavačky ve veřejném prostoru, avšak se jedná o servisní činnost, která je očekávána spíše u žen. Fakt, že se jedná o potraviny, ještě umocňuje spojení s domácí sférou a přípravou jídla.

13 Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo pozorovat v praxi vytváření genderových rozdílů u žáků Základní školy v Plané. Konkrétně jsem se zaměřila na zkoumání rozdílů ve vytváření genderové identity mezi žákyněmi a žáky základní školy, kterou získávají výchovou a socializací ve školním a rodinném prostředí. Pro výzkum jsem zvolila metodu zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů.

V první části diplomové práce jsem se zaměřila na teorii, kde jsou vysvětleny koncepty genderu, dětství, genderové identity apod. Za velmi důležitou považuji kapitolu nazvanou gender, kde je vysvětleno, co je to gender, jak je prostor okolo nás genderovaný, či jak je gender reprodukován ve vzdělání.

Druhá část této práce je zaměřena na samotný výzkum daného problému. Z výzkumu vyplynuly tyto závěry. Učitelé jsou přesvědčeni většinou o tom, že se chovají k dívkám i chlapcům stejně, avšak z šetření vyplývá, že tomu tak není. Na základě zažitých genderových stereotypů učitelé často předpokládají, že chlapci mají tendenci k tomu více zlobit nežli dívky. V praxi to vypadá tak, že při udělování trestů jsou přísnější na chlapce než na dívky. Dívky jsou oproti chlapcům vnímány jako „křehké bytosti“, se kterými je třeba zacházet umírněnějším způsobem. Z pozorování vyplynulo, že toto rozdílné zacházení učitelé nedělají vědomě, ale jednají právě na základě zažitých zkušeností, které jsou předávány po generace.

Dalším pozorovaným jevem byla negativní reakce žáků na odlišný vzhled svých spolužáků. Tento případ byl demonstrován na příkladu odlišnosti v oblékání. Děti, které se nějakým způsobem odlišují a vymykají se tomu, co je považováno za „normální“, se setkávají s posměchem, někdy až šikanou od svých spolužáků. V okamžiku, kdy jim tato odlišnost zevšední a postoj odlišného žáka se nezmění, ztratí o tuto odlišnost zájem

a přijmou ji za „normální“. To, co je dětmi považováno za „normální“, jim je již od útlého věku vštěpováno výchovou a tyto standardy jsou následně přenášeny i do školního prostředí. Z několika výpovědí rodičů jsem zjistila, že své děti ovlivňují třeba tím, že určují, s jakými hračkami si mají hrát, co je vhodné si na sebe obléknout nebo jak se má dítě vzhledem ke svému genderu chovat a jaké chování je od něj očekáváno. Klasicky oblékají dívky do růžových barev, chlapce naopak do modré barvy, dívkám kupují panenky, kočárky, chlapcům autíčka či vláčky. do Postoj rodičů je ovlivněn jejich samotnou genderovou socializací a podléhá genderovým stereotypům.

Vzhled je především pro dívky s přibývajícím věkem velice důležitý. Dívky se v tomto věku začínají více zajímat o stravu, protože se od nich očekává, že budou dobře vypadat a budou štíhlé. U oblečení dívky rovněž upřednostňují vzhled před pohodlím. Nosí U chlapců se podobné standardy a předpoklady neobjevují, je jim dána jakási volnost, co se vzhledu a oblékání týče.

Z pozorování vyplynul fenomén tzv. „mužské“ a „ženské“ práce, který vyplynul z výpovědí žáků, kteří měli popisovat to, jak jsou rozděleny domácí práce mezi jejich rodiči. Děti ve většině případů uvedly, že ženy mají na starost vaření, úklid domácnosti, praní a zašívání oděvů, které by nezvládl muž a muži plní funkci živitele rodiny a obstarávání technických věcí, které by nezvládla žena. Chlapci dále vypověděli, že ve vyučování považují za zbytečné učit se např. šít, protože tuto činnost považují za ženskou a předpokládají, že ji činnost obstarají jejich matky, popřípadě v budoucnu partnerky. Tato skutečnost je také podporována učebnicemi pro základní školy. V dnešní době již víme, že tyto archaické standardy pomalu mizí, jelikož ženy mohou např. vydělávat více peněz, než muži a mohou tak být zároveň matkou i živitelkou rodiny.

Genderové stereotypy jsou všudypřítomné, objevují se nejen v učebnicích, ale také televizi, genderové rozdíly jsou reprodukovány také rodiči. Děti mají z televize zkreslené představy o genderových stereotypoch.

Žijeme ve světě, kde jsou genderové stereotypy jen velmi ztěžka překonatelné. Náš společenský systém je vychýlený, přestože si myslíme, že máme skvělý vzdělávací systém, který umožňuje dětem se rozvíjet, opak je pravdou. Vzdělávací systém je příliš sešněrovaný genderovými stereotypy, díky čemu dává možnost rozvoje jen v rámci rigidních stereotypů – dětem, především v určitých oblastech rozvoji spíše brání, než aby jej umožňoval. Bylo by zajímavé porovnat toto malé město s velkoměstem a zjistit tak, kde se stále drží zažitá standardy a kde již vymizely.

Ve vzdělávacím systému tyto stereotypy přetrvávají, děti si je nosí z domova, proto je téměř nemožné se z tohoto začarovaného kruhu vymanit, i když zde určité snahy o vymanění se z těchto stereotypů a dosažení rovností mezi pohlavími jsou. Situaci v naší společnosti by mohly příznivě ovlivnit sociální sítě a internet, kde se promítá vliv západních společností a Spojených států amerických, zde se problematika genderu řeší mnohem více a otázka rovnosti pohlaví je jedním z nejdůležitějších problémů současnosti.

14 Seznam použitých zdrojů a literatury

BARNARD, Alan a Jonathan SPENCER. *Routledge encyclopedia of social and cultural anthropology*. 2nd ed. New York: Routledge, 2010. ISBN 9780203866474.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

BURTON, Graeme. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal, 2001. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-67-6.

CIPROVÁ Kristýna. Genderové aspekty vzdělávání v ČR. In: BABANOVÁ, Anna. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém: [sborník textů kolektivu autorek k problematice genderových aspektů školství v ČR]*. Praha: Gender Studies, 2008, s. 7–11. ISBN isbn978-80-86520-28-5.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-465-6.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.

GJURIČOVÁ, Šárka a Jiří KUBIČKA. *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2390-7.

HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.

HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1776-3.

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Úvod do gender studies*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2007. ISBN 978-80-86708-41-6.

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

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

JARKOVSKÁ, Lucie. Školní třída. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 45–50. ISBN 80-903331-5-X.

JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ. Genderové aspekty českého školství. In: JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ a Iva ŠMÍDOVÁ. *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). s. 15-33. ISBN 978-80-7419-030-8.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

KASTEN, Hartmut. *Ženy – muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha: Portál, 2006. Spektrum (Portál). ISBN isbn807367145x.

KEDRON, Katerina. *Genderové aspekty ve slovanské frazeologii: (na materiálu běloruštiny, polštiny a češtiny)*. Praha: Karolinum, 2014. Studia philologica Pragensia. ISBN 978-80-246-2221-7.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-25-7.

KLUSÁKOVÁ, Luďa. „Namísto úvodu: “My” a “oni” – náčrt teoretické reflexe problematiky.“ In: *Obraz druhého v historické perspektivě II: identity a stereotypy při formování moderní společnosti*. Praha: Karolinum, 2003. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0603-8.

KŘÍŽKOVÁ, Alena. Česká žena v práci a rodině posledního desetiletí. In: MANSFELDOVÁ, Zdenka a Milan TUČEK. *Současná česká společnost: sociologické studie*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2002, s. 148–160. ISBN 80-7330-009-5.

KUBÁLKOVÁ, Petra a Tereza WENNERHOLM ČÁSLAVSKÁ. *Gender, média a reklama: možnosti (samo)regulace genderových stereotypů v médiích a reklamě*. Praha: Otevřená společnost – Centrum ProEquality, 2009. Analýza. ISBN isbn978-80-87110-15-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LIPOVETSKY, Gilles. *Třetí žena: neměnnost a proměny ženství*. Přeložil Martin POKORNÝ. Praha: Prostor, 2000. Střed (Prostor). ISBN 80-7260-030-3.

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

LITOSSELITI, Lia a Jane SUNDERLAND. *Gender identity and discourse analysis*. Philadelphia, PA: John Benjamins Pub., 2002. ISBN 1588112136.

MASCIA-LEES, Frances E. a Nancy Johnson BLACK. *Gender and anthropology*. Prospect Heights, Ill.: Waveland Press, c2000. ISBN 1577660668.

MEAD, Margaret. *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Most (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-036-0.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-403-6.

O'BRIEN, Jodi. *Encyclopedia of gender and society*. Los Angeles: SAGE, c2009. ISBN 9781412909167.

OKELY, Judith. Privileged, Schooled and Finished: Boarding Education for Girls. In: ARDENER, Shirley. *Defining females: the nature of women in society*. 2nd, rev. ed. Providence: Berg, 1993, s. 93–122. ISBN 9780854967278.

ORTNER, Sherry. Má se žena k muži jako příroda ke kultuře? In: OATES-INDRUCHOVÁ, Libora. *Dívčí válka s ideologií: klasické texty angloamerického feministického myšlení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998, 87–114. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-67-2.

PAŘÍZKOVÁ, Alena. Gender a aplikovaná antropologie. In: HIRT, Tomáš. *Vybrané kapitoly z aplikované sociální antropologie*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2012, s. 268–292. ISBN 978-80-261-0122-2.

POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.

REMIŠOVÁ VĚŠÍNOVÁ, Kamila. *Gender a pravěká společnost*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. Praehistorica. ISBN 978-80-246-3177-6.

RENDELL, Jane, Barbara PENNER a Iain BORDEN. *Gender space architecture: an interdisciplinary introduction*. New York: E & FN Spon, 2000. ISBN isbn0-415-17253-5.

RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.

ROSALDO, Michelle Zimbalist. A Theoretical Overview. In: ROSALDO, Michelle Zimbalist, Louise LAMPHERE a Joan BAMBERGER. *Woman, culture, and society*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1974. s. 17–42. ISBN 0804708517.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X.

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

SMETÁČKOVÁ, Irena, VALDROVÁ, Jana. Učivo a učebnice. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 26-30. ISBN 80-903331-5-X.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. Škola jako genderovaný prostor. In: *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s.17–19. ISBN 80-903331-5-X.

SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2907-7.

SOUKUP, Martin. *Terénní výzkum v sociální a kulturní antropologii*. V Praze: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2567-6.

SOUKUP, Václav. *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-432-8.

SOUKUP, Václav. *Dějiny antropologie: (encyklopedický přehled dějin fyzické antropologie, paleoantropologie, sociální a kulturní antropologie)*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0337-3.

SOUKUP, Václav. *Dějiny sociální a kulturní antropologie*. Praha: Karolinum, 1994. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7066-882-2.

STOLLER, Robert. *Sex and gender: the development of masculinity and femininity*. Karnac Books, 1984. ISBN 0946439036.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. Pedagogický sbor. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 20–25. ISBN 80-903331-5-X.

VALDROVÁ, Jana. *Gender a společnost*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-808-3.

VALDROVÁ, Jana. Je přechylování spisovné? In: MINÁŘOVÁ, Eva a Karla ONDRÁŠKOVÁ, ed. *Spisovnost a nespisovnost: zdroje, proměny a perspektivy: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané ve Vzdělávacím středisku Šlapanice 10.-12. února 2004*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3568-4.

VALDROVÁ, Jana. Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. s. 39–44. ISBN 80-903331-5-X.

VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. V Brně: Masarykova univerzita, 1992. ISBN isbn8021004584.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 9788024714288.

Internetové zdroje

AALPOEL, Rozemijn, VAN DER HEIDE, Femke. The culture and personality school: A questionable contribution to anthropological theory. *Social Cosmos* [online]. 2014, **5**(1) [cit. 3. 2. 2020]. Dostupné z: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/288690>

ARVANITIDOU, Zoi, GASOUKA, Maria. Construction of Gender through Fashion and Dressing. *Mediterranean Journal of Social Sciences* [online]. MCSER Publishing, Rome – Italy. October 2013, **4**(11) [cit. 3. 2. 2020]. ISSN 2039-9340. Dostupné z: <https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/viewFile/1276/1305>

BEM, Lipsitz Sandra. Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review* [online]. 1981, **88**(4) [cit. 28. 2. 2020]. Dostupné z: https://ahcaf.com/wp-content/uploads/2015/07/gender_schema_theory.pdf

BEM, Lipsitz Sandra. Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Schematic Society. *Signs* [online]. The University of Chicago Press. 1983, **8**(4) [cit. 3. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/3173685?read-now=1&seq=1>

BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace* [online]. 2002, **12**(4) [cit. 4. 1. 2020]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8500>

CASA. *Etický kodex České asociace pro sociální antropologii* [online]. [cit. 8. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.casaonline.cz/wp-content/uploads/Eticky-kodex-CASA.pdf>

Český statistický úřad. *Nezaměstnanost v Plzeňském kraji k 31. 1. 2019* [online]. [cit. 10. 12. 2019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xp/nezamestnanost-v-plzenskem-kraji-k-31-1-2019>

Český statistický úřad. *Statistická ročenka České republiky - 2018* [online]. [cit. 21. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/24-vzdelavani>

DAHLMANN, Jill M. *Michigan Law Review* [online]. 1994, **92**(6) [cit. 4. 1. 2020]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/1289620>

FÁROVÁ, Nina. Bez mužů to nepůjde. *Gender, rovné příležitosti, výzkum* [online]. 2015, **16**(1). [cit. 4. 1. 2020]. Dostupné z: https://www.academia.edu/20406032/Bez_mu%C5%BE%C5%AF_to_ne_p%C5%AFjde_CZ_

FÁROVÁ, Nina. „Muži do škol? Ano! Ale...: Potřeba mužů v primárním vzdělávání.“ *Gender a výzkum* [online]. 2018, **19**(1) [cit. 4. 1. 2020]. Dostupné z: https://www.genderonline.cz/uploads/74c3ce6d558e47c135d6a313826699a5749b5b08_ga-v-2018-1-stat4-farova-muzi-do-skol.pdf

FÁROVÁ, Nina. „Odlišnosti v komunikaci z genderové perspektivy: "Skutečná" dívka rovná se "slušná" dívka.“ *Antropowebzin* [online]. 2013 [cit. 4. 1. 2019]. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/art-farova.pdf>

FATKOVÁ, Gabriela. Limity antropologie dětství. Případ „dětství“ v sociálně vyloučené lokalitě. *Lidé města/Urban people* [online]. 2013, **15**(1) [cit. 4. 11. 2019]. Dostupné z: <https://lidemesta.cuni.cz/LM-905-version1-fatkova.pdf>

Gender, rovné příležitosti, výzkum. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2000 [online]. [cit. 14. 1. 2020]. ISSN1213-0028. Dostupné z: <https://adoc.tips/informace-o-vyzkumnem-projektu.html>

JANOŠOVÁ, Pavlína. Vybrané psychologické souvislosti genderu v prostředí školní třídy. *Pedagogika* [online]. 2008 [cit. 4. 1. 2020]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1105&edmc=1105

KOHOUTEK, Rudolf. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace* [online]. 2008, 18(3) [cit. 4. 1. 2020]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>

KUDLÁČOVÁ, Blanka. Antropologia a fenomén výchovy v globalizovanom svete. *Pedagogická orientace* [online]. 2003, 13(3) [cit. 27. 1. 2020]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6806/6293>

LANCY, David F. Why *Anthropology* of Childhood? A brief history of an emerging discipline. *AntropoChildren* [online]. 2012 [cit. 27. 1. 2020]. Dostupné z: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=918>

MANIPPA, Valerio, PADULO, Caterina, VAN DER LAAN, Laura, BRANCUCCI, Alfredo. Gender Differences in Food Choice: Effects of Superior Temporal Sulcus Stimulation. *Frontiers in Human Neuroscience* [online]. 2017 [cit. 12. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2017.00597/full>

MORKES, František. Tereziánská reforma v českém školství. *Metodický portál: Články* [online]. 2006 [cit. 12. 3. 2020]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/827/TEREZIANSKA-REFORMA-V-CESKEM-SKOLSTVI.html>

MOORE, Henrietta L. Co se stalo se ženami a muži? *Cargo* [online]. 2001. https://is.muni.cz/el/1423/podzim2010/SAN301/um/Moorova_Henrieta._2001. [cit. 12. 3. 2020]. Dostupný z: [_Co_se_stalo_s_zenami_a_muži.pdf](#)

Pražská skupina školní etnografie. *O nás* [online]. [cit. 12. 3. 2020].
Dostupné z: <http://psse.hys.cz/index.php?p=onas>

SHOWALTER, Elaine. *Feministická kritika v divočině* [online]. [cit. 18. 4. 2020].
Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1423/podzim2006/GEN124/um/showalter_divocina_prac_prekl.pdf

SOKOL, Jan. Antropologie výchovy. *Pedagogika* [online]. 2000 [cit. 4. 1. 2020].
Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=2345&lang=cs>

The Lancet Public Health. *Time to tackle the physical activity gender gap* [online]. 2018, 4(8) [cit. 21. 4. 2020]. Dostupné z: [https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667\(19\)30135-5/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667(19)30135-5/fulltext)

VÁŇA, Josef. Výchova a vzdělání v českých zemích před J. A. Komenským. *Pedagogika* [online]. 1958. [cit. 28. 9. 2019]. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=6406&lang=cs>

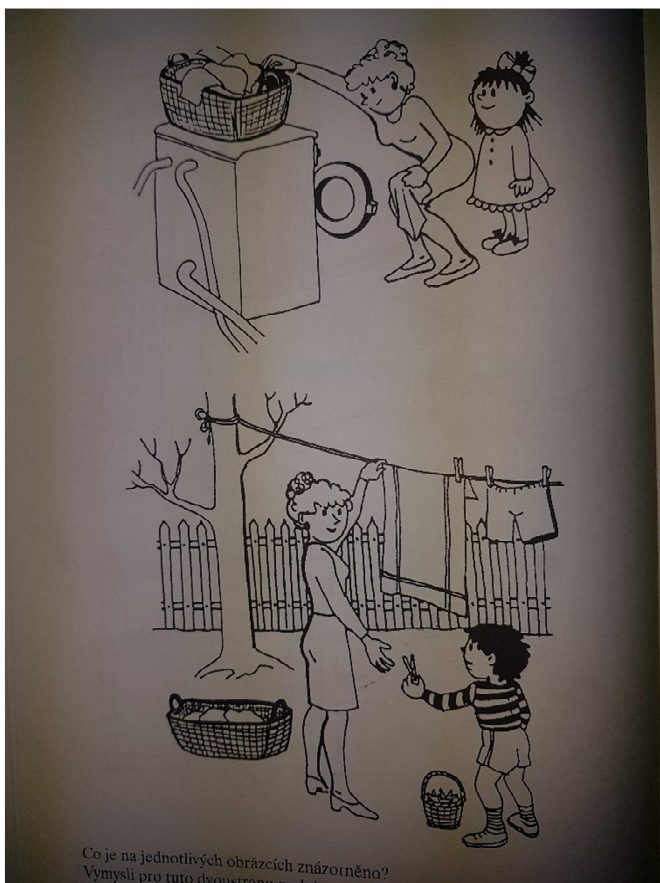
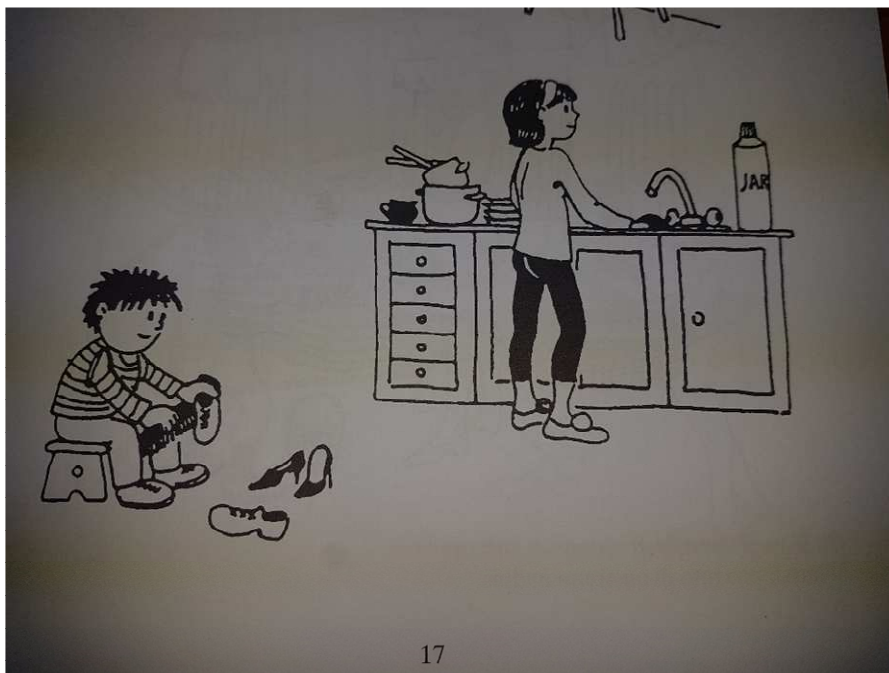
VORLÍČEK, Radek. Utváření sociálních pout ve školním kolektivu na základě genderového, etnického a sociálního vymezení. *Lidé města/Urban people* [online]. 2018, 20(3) [cit. 4. 1. 2020]. Dostupné z: <https://lidemesta.cuni.cz/LM-1091-version1-vorlicek.pdf>

ZORMANOVÁ, Lucie. Gender ve vzdělávání dětí a mládeže. *Metodický portál: Články* [online]. 2011 [cit. 12. 3. 2020]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html>

15 Resumé

In this diploma thesis I observed the creation of gender differences in the pupils of the Primary School in Planá. Specifically, I focused on examining the differences in the creation of gender identity between pupils of primary school, which they acquire through education and socialization in the school and family environment. In the theoretical part of the work I dealt with the concept of gender, gender identity, gender stereotypes, etc. For the research, I chose the method of participatory observation and semi-structured interviews.

16 Přílohy



Look, listen and repeat.

architect

teacher

doctor

dentist

taxi driver

farmer

shop assistant

pilot

Look, match and write sentences into your notebook.