

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**GENDEROVÁ SENZITIVITA V KONTEXTU
VZDĚLÁVÁNÍ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kristýna Kolaříková

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor ČJ-Dě

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Zachová, PhD.

Plzeň 2020

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a ostatních zdrojů informací.

V Plzni

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala vedoucí diplomové práce, paní doktorce Zachové, za její velké pochopení, podnětné rady i cenná doporučení a za její lidský a velmi obětavý přístup během konzultací.

ZADÁNÍ DP NECHAT VOLNÝ LIST

ANOTACE

Předložená diplomová práce se zabývá genderem v kontextu vzdělávání. Gender je v současné době stále více skloňovaným a diskutovaným pojmem nejen v odborném prostředí, ale i v oblasti médií, výchovy a vzdělávání, ovlivňuje i další oblasti běžného života. Jelikož jsem se genderem již zabývala v bakalářské práci, byť z jiného úhlu pohledu (jednalo se o literární genderovou analýzu), nyní jsem se rozhodla zaměřit se na problematiku genderu v kontextu vzdělávání. Konkrétně v prostředí druhého stupně vybrané základní školy v Plzni – vzhledem k mému zaměření na učitelství pro druhý stupeň základních škol.

Diplomová práce se skládá ze dvou hlavních částí – teoretického rámce a výzkumného šetření. V teoretické části práce jsou vymezeny klíčové pojmy a přístupy k genderu, rovněž i související pojmy - jako jsou například genderové stereotypy, genderová korektnost, genderově citlivé školství. V širších souvislostech je gender zasazen do historického kontextu feminismu, a je demonstrována jeho bezprostřední souvislost se vzděláváním a se školním prostředím. Dále jsou uvedeny vybrané oblasti vzdělávání, ve kterých se odlišný přístup k různému genderu může projevat.

Ve výzkumném šetření je prezentován charakter metodologie a popis zvolených výzkumných metod. Jedná se o feministický etnografický výzkum, analýzu části kurikula a polostrukturované rozhovory s vyučujícími. Následuje analýza získaných dat a interpretace zjištěných výsledků.

Hlavním cílem diplomové práce je analýza a vyhodnocení aktuálního stavu genderově citlivého či necitlivého vyučování na druhém stupni vybrané základní školy. Jsou uvedeny možnosti genderově vyváženého školství a jejich přínos do oblasti vzdělávání. Samotná analýza zjišťuje, zda např. vyučující vytvářejí genderové stereotypy a zda zaujímají rozdílné pozice k odlišným genderům.

ANNOTATION

This thesis deals with gender in the context of education. Nowadays gender is becoming an increasingly popular term and its issue is shifting from books and academia to the media, education and everyday life. Since I have already dealt with gender in my bachelor thesis, but from a different perspective (it was a literary gender analysis), I have now decided to examine gender in the context of education. Specifically at the second stage of selected primary school in Pilsen.

The thesis consists of two main parts - theoretical framework and research. In the theoretical framework of the thesis I will deal with gender as a concept, its definition and interconnection with other terms. Such as gender stereotypes, gender correctness, gender sensitive education. In a theoretical framework, gender will be placed in the historical context of feminism and I also demonstrate its connection with education. Then I will show all areas of education where different attitudes towards different gender can be manifested.

In the research I will first focus on the methodology and description of the research methods I have chosen. Specifically, feminist ethnographic research and observation, curriculum document analysis and semi-structured interviews with teachers. The most important part of the thesis is the analysis of collected data and interpretation of results.

The aim of this work is not to evaluate, criticize or quantitatively display data. My interest is to describe the current state of gender sensitive or insensitive teaching at the second stage of selected primary schools. I am interested in the possibilities of gender-balanced education and their contribution to education. The analysis itself determines whether teachers create gender stereotypes and whether they occupy different positions to different gender.

Klíčová slova

gender, genderové role, genderové stereotypy, socializace, výchova, vzdělávání

Keywords

gender, gender roles, gender stereotypes, socialization, upbringing, education

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 14 |
| 1. GENDER..... | 14 |
| 1. 1 GENDEROVÝ ŘÁD A STRUČNÁ HISTORIE FEMINISMU..... | 15 |
| 2. GENDEROVÉ STEREOTYPY | 17 |
| 2. 1. PŘÍKLADY GENDEROVÝCH STEREOTYPŮ | 19 |
| 3. GENDEROVÁ SENZITIVITA | 23 |
| 3. 1. GENDEROVĚ SENZITIVNÍ PEDAGOGIKA V KONTEXTU INTERKULTURNÍCH KOMPETENCÍ..... | 24 |
| 3. 2. GENDEROVÁ SOCIALIZACE | 25 |
| SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI | 27 |
| 5. VÝZKUMNÁ ČÁST | 28 |
| 5. 1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM | 28 |
| 5. 2. VÝZKUMNÝ CÍL | 28 |
| 5. 3. CHARAKTERISTIKA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU..... | 28 |
| 6. VÝZKUMNÉ METODY | 30 |
| 7. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU | 32 |
| 7. 1. STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA VYBRANÉHO PROSTŘEDÍ ZŠ | 32 |
| 8. PŘEDVÝZKUM..... | 33 |
| 9. ETNOGRAFICKÝ VÝZKUM, ANALÝZA VYBRANÉHO KURIKULA..... | 34 |
| 9. 1. ETNOGRAFICKÝ VÝZKUM | 34 |
| 9. 2. ANALÝZA VYBRANÉHO KURIKULA | 36 |
| 10. ROZHOVORY..... | 39 |
| 11. ZPŮSOB VYHODNOCENÍ A VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 42 |
| 12. EVALUACE A INTERPRETACE DAT, ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ | 46 |
| ZÁVĚR | 49 |
| PŘÍLOHA Č. 1 | 51 |
| ZDROJE..... | 52 |
| ZDROJE..... | 52 |
| INTERNETOVÉ ZDROJE..... | 54 |

ÚVOD

Pod pojmem gender si je v dnešní době možné představit již hodně významů. Tento pojem se totiž stává čím dál více populárním a je skloňován nejen v kruzích vědecké obce a mezi expertními orgány, ale také se dostává do povědomí širší veřejnosti. Ať již díky mediálnímu zájmu či právě zpopularizováním vědeckých prací, které se dnes již stávají dostupné široké veřejnosti projevující zájem o tuto tematiku.

Další oblastí, kde se s pojmem gender mohou Češi a Češky setkat, jsou zahraniční prameny. Protože v zahraničí je termín gender více etablovaný než v prostředí České republiky. Termín gender není v odborném prostředí, jak v českém, tak v zahraničním, jednoznačně vymezen, existuje množství jeho výkladů, interpretací závislých na historickém kontextu, teoretickém východisku atd. Chápeme jej především jako interdisciplinární fenomén. Zahrnuje v sobě totiž celou řadu významů a aspektů lidského života, proto je třeba si tento termín blíže vysvětlit a ujasnit si jeho možné různé výklady. V oblasti vzdělávání není problematika genderu dostatečně propracována. V rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů není těmto otázkám věnována dostatečná pozornost. Chybí např. předmět, který by se zabýval přímo specifikem genderově senzitivního vyučování a souvisejícím tématům. Genderová studia ke studiu v současné době nabízí pouze jedna katedra na FHS UK.

Zaměření na vzdělávání v kontextu s genderem a s genderovou senzitivitou se jeví jako velmi zajímavé. Škola a další výchovně vzdělávací instituce jsou jedním z prvních míst, ve kterém si děti (žáci a žákyně) začínají utvářet svůj gender a svou specifickou genderovou identitu. Proto považují za důležité gender a vzdělávání propojovat a sledovat, jakým způsobem mohou vyučující ovlivňovat a podílet se na spoluutváření genderu žactva.

Gender jako termín je sice stále frekventovanějším pojmem, ale neznamená to, že by mu všichni lidé dobře rozuměli. Naopak se může stát, že lidé, pokud získávají informace z médií a českých informačních portálů, mohou mít mylnou představu o tom, co gender ve skutečnosti je. Může k tomu docházet například při nedostatečném kritickém reflektování informací získaných z televizních zpráv a z novinových článků. Média pak v takovémto případě mohou v lidech vyvolávat až odpor k termínu gender a přinejmenším mohou vést k jeho dezinterpretaci či úplnému nepochopení tohoto konceptu.

Naopak v zahraničí (jak dokládá řada odborných zdrojů), a to zejména v západním světě¹, se setkáme s mnohem vyšší mírou informovanosti a reflexí, co se týče genderu. To může být zapříčiněno lepším přístupem k informacím o genderu a větší obecnou obeznámeností s feministickou literaturou.

Problematika feminismu a s ním spojeného genderu se v České republice ještě více komplikuje kvůli diferenciaci různých odvětví či proudů feminismu. Může tak docházet k nejistotě, jak feminismus jako takový uchopit a jak ho používat jako kritický nástroj, jehož optikou můžeme nazírat svět. V dalších kapitolách proto krátce nastíním významné proudy feminismu pro lepší pochopení celé problematiky.

Dalším důvodem, proč může gender být ne vždy akceptovatelným tématem je jeho spojitost s pojmy, jako jsou společnost, socializace, výchova, vzdělávání, sociální role, identifikace jedince, sociální statut a třída, náboženské vyznání, ale i sexualita a etnická příslušnost. Tato témata jsou již sama o sobě velmi citlivá, proto se situace v provázání genderu s nimi může komplikovat a může takto docházet k nepochopení, obzvláště když jsou feminismus a gender transdisciplinárními tématy. Dochází zde k tzv. intersekcionalitě, jež se v odborných feministických kruzích vysvětluje jako jakési nabalování či nahromadění a překrývání se společenských nerovností v kontextu jedné osoby. Lze demonstrovat na následujícím příkladu: žena, která se hlásí k lesbické orientaci, je také černoškou a disponuje nižším sociálním statutem, se setká či může setkat s diskriminací kvůli genderu, pohlaví, sexuální orientaci, barvě pleti i kvůli sociálnímu statutu.

Mezi české odpůrce feminismu a genderu často patří i lidé, zastávající „tradiční“² hodnoty. Jako jsou striktně vymezené mužské a ženské role ve společnosti, úplná heterosexuální nukleární rodina, tradiční zvyky a sociální uspořádání. Zastánci a zastánkyně těchto hodnot se proto mohou proti genderu a feminismu vymezovat, protože je

¹ Pod označením „západní svět“ rozumím země západní a severní Evropy – například Německo, Benelux, Velkou Británii, Norsko, Švédsko a dále tímto označením rozumím USA a Kanadu. Toto členění najdeme např. v publikaci *Interkulturní psychologie: MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity.* Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

² Slovo „tradiční“ je uvozené, v tomto významu vychází z kulturních a antropologických studií, které mapují vztah mezi kulturou a lidskou společností. Značná část lidských tradic je dle toho založena na společenském úzu či ustanovena mocensky patriarchálním řádem, jenž se udržuje pomocí hegemonního nastavení společnosti. Viz např. Stuart Hall (1973) nebo Chris Barker (2000).

tato problematika spojená s LGBTQ+³ otevřeností, s problematizováním heteronormativity (vnímání heterosexuální orientace jako výchozí a jedinou správnou společenskou normu) ve společnosti, ale také například s otevřenou diskusí ohledně rasismu a sexismu ve společnosti. Tato témata proto mohou vyvolávat vlnu nesouhlasu či kritiky z pozic zastánců „tradičního“ uspořádání.

V souvislosti s genderem se mnohé diskuse také zaměřují na role muže a ženy ve společnosti a na jejich femininitu a maskulinitu. Lidé mohou frekventovaně vyjadřovat názor, že feminismus odebírá ženám žensství a proměňuje je v muže. Proto je klíčové se o těchto pojmech dobře informovat, aby nemohlo docházet k takovýmto dezinterpretacím.

Velký potenciál může mít ke zvýšení míry informovanosti o problematice genderu a feminismu právě oblast vzdělávání. Již od preprimárního vzdělávání mohou mít vyučující velký vliv na případnou (re)produkci genderových stereotypů a sekundárně mohou tematiku genderu a feminismu vnést do výuky například formou mezipředmětových a interdisciplinárních vztahů a také během rozvoje žákovských kompetencí – zejména personálních a sociálních, ale také rozvojem kompetencí k řešení problémů.

Pokud vyučující využijí tento potenciál, jak informovat žactvo o problematice genderu a feminismu anebo pokud se podílejí na vyhnutí se vytváření genderových stereotypů, můžeme tak hovořit o genderově senzitivním vyučování a vzdělávání.

V rámci diplomové práce se zaměřím na to, zda se vyučující mohou v procesu genderově senzitivního vyučování na druhém stupni základní školy v Plzni podílet a zapojovat se do něj.

Z lingvistického pohledu budu využívat různých prostředků českého jazyka, jak zviditelnit oba gendery/pohlaví v jazyce. Český jazyk, jelikož je jazykem flektivním⁴,

³ Označení LGBTQ+ se neustále mění a narůstá s počtem nových genderových nebinárních identit, jimž se postupně otevírá diskurs společnosti. Pro potřeby mé diplomové práce uvádím tento pojem s vědomím, že může rychle zastarat. Viz např. PADILLA, Yolanda C. *Gay and Lesbian Rights Organizing: Community-based Strategies*. New York: Harrington Park Press, 2004. 235 s. ISBN 9781560232759 nebo *Programové prohlášení Výboru pro sexuální menšiny*, Rada vlády pro lidská práva, 3. 11. 2009

⁴ Flektivní je takový jazyk, který využívá flexi, ohýbání (skloňování a časování) pro vyjadřování gramatických funkcí. PROKOPOVÁ, Kateřina. *Manuál Encyklopedie lingvistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.

vyjadřuje gramatický rod. Pro zjednodušení a zrychlení mezilidské komunikace se začalo užívat například tzv. generické maskulinum, jako je - pro ilustraci - označení „žák“, pod kterým se může ukrývat i označení „žákyně“, jenže se neužije explicitně. Proto současné feministické lingvistky, zejména mohou uvést přední lingvistku Valdrovou⁵, nabízejí alternativy, jak je možné v českém jazyce zviditelnit i druhé pohlaví/gender. Také existuje možnost jazykové prostředky, které používáme „neutralizovat“, tím se rozumí používat zejména podstatná jména středního rodu, která označují jak maskulinum, tak femininum. Proto v této diplomové práci budu užívat buď kombinaci termínů například „žák/žákyně“ anebo zvolím zástupnou formu v neutru: „žactvo“.

V rámci studia dané problematiky vycházím jak z českých, tak i ze zahraničních zdrojů, zejména anglosaských. Tematika genderu a feminismu je v porovnání s českým odborným prostředím propracovanějšího charakteru.

Zároveň považuji za nutné uvést, že tato diplomová práce vzniká v sociálně konstruktivistickém paradigmatu. Sociální konstruktivismus zastává názor, že sociální realita není jedinci objektivně dána jako fakt. Není ukotvená ve vědecky ověřitelných datech, jak věří pozitivismus. Realita se totiž dle sociálního konstruktivismu neustále znovu konstruuje a rekonstruuje v ustavičném procesu řetězce sociálních interakcí a komunikace. Konstruktivismus tak stojí v opozici k „biologicky“ orientovaným vědeckým směrům, jako jsou objektivismus či naturalistické sociologické směry věřící v determinovanost sociální bytosti na základě biologické danosti.⁶

Právě díky sociálně konstruktivistickému východisku můžeme gender nahlížet optikou odlišnou od esencialismu, který obecně uvádí, že jsou muži a ženy biologicky dané role a vlastnosti, které jsou determinovány naplnit. Gender v pojetí sociálního konstruktivismu spíše hovoří o maskulinitě a feminitě, které mohou být ve vzájemné interakci a nejsou biologicky dané, ale sociologicky získané/naučené.⁷

„Maskulinita se vztahuje na společnosti, ve kterých jsou sociální rodové role jasně odlišeny (tj., od mužů se očekává, že budou průbojní, drsní a budou se zaměřovat na materiální úspěch, zatímco od žen se očekává, že budou spíše mírné, jemné a orientované

⁵ Naše řeč – *K české genderové lingvistice*. Naše řeč - Základní informace [online]. [cit. 31. 05. 2020]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7365>

⁶ BLECHA, Ivan. *Filosofický slovník*. 2. opr. a rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998.

⁷ JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007.

na kvalitu života); femininita se vztahuje na společnosti, ve kterých se sociální rodové role překrývají (tj., jak o mužích, tak i o ženách, se předpokládá, že budou nenároční, jemní a orientovaní na kvalitu života)" (Hofstede 2007, 96). Míra maskulinity je různá nejen mezi vzhledem k národnosti, ale samozřejmě i vzhledem k pohlaví, také klesá s věkem – potom narůstá femininita. Femininita bývá spojena zejména s péčí o vztahy s druhými, skromností, jemností a citlivostí, zatímco maskulinita je spojována se soutěživostí, materiálním úspěchem, asertivitou a ambiciózností. Rozdíly týkající se maskulinity a femininity ve školním prostředí, jsou uvedeny v následující tabulce (Hofstede, 2007, s. 114):

Hlavní rozdíly mezi femininními a maskulinními společnostmi – škola⁸

| Maskulinní společnost | Femininní společnost |
|--|--|
| Normou je nejlepší student | Normou je průměrný student |
| Konkurence ve třídě; snaha vyniknout | Žárlivost vůči těm, kdo chtějí vyniknout |
| Selhání ve škole je pohroma | Selhání ve škole není věcí příliš závažnou |
| Soutěživé sporty jsou součástí výuky | Soutěživé sporty nejsou součástí výuky |
| Agresivita u dětí se akceptuje | Chlapci i děvčata jsou socializováni k neagresivně |
| Studenti přeceňují svoje výsledky; posilování ega | Studenti podhodnocují svoje výsledky; ústup ega |
| U učitele je oceňována jeho brilantnost | U učitele je oceňována přátelskost |
| Volba zaměstnání je založena na možnostech kariéry | Volba zaměstnání je založena na vnitřním zájmu |
| Chlapci a děvčata studují různé předměty | Chlapci i děvčata zčásti studují stejné předměty |
| Ženy učí malé děti | Muži i ženy učí malé děti |

⁸ HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde, 2007. ISBN 978-80-86131-70-2.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části diplomové práce jsou prezentovány aktuální poznatky vztahující se k otázkám genderu v českém i v zahraničním prostředí s orientací na oblast výchovy a vzdělávání. Vycházím zejména z publikací českých feministických autorek: Smetáčková (2007), Jarkovská (2004), Plesková (2008), Valdřová (2004), ale i ze zahraničních zdrojů, např. Renzetti a Curran (2003).

1. GENDER

Pro teoretické ukotvení této diplomové práce je důležité vymezit klíčové odborné termíny, s nimiž budu dále pracovat. Nejdůležitějším a nejstěžejnějším termínem, který rámuje celou práci, je termín gender. Tento pojem pochází z anglického jazyka, kde označuje pojem „rod“ – takto se také mimo jiné překládá gender například do slovenského jazyka, ve kterém se hovoří o rodu a rodových studiích. V českém prostředí se ale více ujalo anglické označení bez překladu, protože slovo rod konotuje spojení s přirozeností, vrozeností, esenciálním pojetím rodiny, což je v protikladu s tím, co vyznávají např. některé genderové badatelky a genderoví badatelé (Pavlík in Smetáčková, 2007, s. 7).

Vymezení definice odborného termínu „gender“ není jednotná, protože existuje velké množství přístupů a feministických teorií, které s genderem pracují odlišně. Záleží na autorovi či autorce a na jejich přístupu či na paradigmatu, ve kterém provádějí výzkum. V rámci diplomové práce se přikláním k výstižnému vymezení genderu dle Jarkovské, která problematiku a nejednoznačnost pojmu deklaruje: „Je to pojem stále více pronikající do českého povědomí, ale jeho obsah zůstává pro mnohé nejasný“ (Jarkovská in Valdřová, 2004, s. 21). To znamená, že výkladů tohoto pojmu existuje mnoho. Právě ono rozrůznění a častá nepřesnost výkladů způsobuje nepochopení či dezinterpretaci.

Smetáčková (2007, s. 7): „Jedná se o kulturně-sociální koncept, který vyjadřuje představu, že lidské bytosti lze dělit na dvě skupiny – ženy a muže, jež jsou definovány protikladně a hierarchicky, přičemž jim jsou přisuzovány odlišné charakteristiky, schopnosti a další sociální atributy, které v našem kulturním pojetí vesměs zvýhodňují muže“.

Gender se často osvětluje přirovnáním k sociálnímu pohlaví. Jak jsem již výše uvedla, diplomová práce je zpracovávána v konstruktivistickém paradigmatu, stejně tak i gender vychází z teorie sociálního konstruktivismu. Totiž na rozdíl od biologického pohlaví, které v současné době představuje binaritu mezi označením „muž“ a „žena“,

gender pracuje se sociálně konstruovaným mužstvím (maskulinitou) a ženstvím (femininitou)⁹. Onen biologický determinismus odvozuje rozdílnost muže a ženy od jejich odlišných pohlavních orgánů, ale sociálně konstruovaná maskulinita a femininita je odvozována od rozdílných vzorců chování. Biologický determinismus (který věří, že je člověk přírodou předurčený na základě dědičnosti) a sociální konstruktivismus si jsou odlišné právě v pojetí mužských a ženských rolí.

Od termínu gender jsou pak odvozené další termíny, které se také týkají této problematiky. Velmi často skloňovaným pojmem jsou genderové role, které mohou být stavěny do protikladu s biologickými rolemi muže a ženy, ale také může docházet k jejich zaměňování. Genderové role totiž pramení z přesvědčení společnosti, že na základě pohlaví mají být mužům a ženám připisovány odlišné společenské role. Vězte, že tyto společenské role přiřazované na základě pohlaví nejsou ve světě univerzálně platné. Vždy se jedná o konkrétní sociálně kulturní kontext a jeho genderové uspořádání. Je možné zjednodušeně říci, že: „genderové role jsou způsoby chování, kterými se projevujeme jako muž či žena“ (Plesková, 2008, s. 5).

1. 1 GENDEROVÝ ŘÁD A STRUČNÁ HISTORIE FEMINISMU

Genderový řád, který jako první definovala australská socioložka Connell¹⁰, lze vysvětlit jako určitý soubor představ o mužích a o ženách a o jejich postavení ve společnosti a vzájemných vztazích, se vlivem historických vlivů během staletí měnil. Genderový řád se měnil během staletí v závislosti na variabilitě společenských procesů a na odlišnosti kulturních atributů. Genderový řád a jeho charakteristika i význam jsou zásadně ovlivněny sociokulturním prostředím.

Jak již bylo výše zmíněno, v naší společnosti „až do začátku 19. století byly tyto otázky spojovány zejména s odkazem na Bibli (její principy a hodnoty), jež postuluje, že Bůh stvořil muže a ženy jako rozdílné a přisoudil jim ve společnosti jiné poslání a postavení, které se má odvíjet od jejich rozdílných reprodukčních schopností. Ženy jsou stvořeny, aby rodily děti, a ve vztahu k mužům mají být ve stejně podřízeném postavení,

⁹ Maskulinitu a femininitu vysvětlují v pojetí Hofstedeho či Kimmela. HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde, 2007. ISBN 978-80-86131-70-2.

¹⁰ CONNELL, Raewyn W. *Southern Theory: Social Science And The Global Dynamics Of Knowledge*. Cambridge: Polity Press, 2007. 978-0-745-64249-9.

jako jsou muži vůči Bohu. Podobně byly vysvětlovány i další viditelné společenské rozdíly jako například vztah šlechty a poddaných“ (Pavlík in Smetáčková, 2007, s. 7).

Stručný vývoj feministického myšlení lze shrnout nástinem čtyř vln feminismu, jež proběhly v rámci posledních staletí. Těžištěm krystalizace feministických myšlenek a argumentů feministického způsobu myšlení se staly první a druhá vlna feminismu.

Feminismus se spojuje zejména s dalšími dominantními politickými ideologiemi 19. a 20. století – liberalismem a socialismem. Dále feministické myšlenky přispěly k teoretickému uchopení genderového řádu.

První vlně feminismu předchází ještě vliv osvíceneckého myšlení a univerzalita lidských práv v kontextu Velké francouzské revoluce – zde odkazují např. na autorku Olympe de Gouges a její Deklaraci práv ženy a občanky (1791). S první vlnou feminismu jsou spojována liberalistická díla Marry Wollstonecraft – Obrana práv žen (1792) a Johna Stuarta Milla – Podrobení žen (1869). Dále také socialisticky feministický Fridrich Engels a Madame Kollontaj.

Ve druhé vlně feminismu byla diskutována zejména reprodukční práva žen v kontextu s možnou mzdou za domácí práce.

Mezi první a druhou vlnou feminismu vydává Simone de Beauvoir Druhé pohlaví (1949) a na ni navazuje Betty Friedan a její Ženská mystika (1963). Zároveň v této době vystupuje i radikální proud feminismu a např. Millet a Sexuální politika (1970). V neposlední řadě probíhá kritická reflexe první a druhé vlny.

Se třetí vlnou feminismu je spojována zejména konstruktivistická teorie a také poststrukturalistické myšlení. Upozorním na Judith Butler či Michela Foucaulta.

Čtvrtá, současná, vlna feminismu přináší velmi vysokou míru diferenciací směřů a pluralitu názorů na feministické myšlení a jeho argumentaci. V rámci této vlny lze detekovat různé názorové pohledy, přístupy k genderu a jeho významu. Je možné uvést feministické směry, jako jsou ekofeminismus, náboženský feminismus, poststrukturalistický feminismus, anarchofeminismus či kyberfeminismus¹¹

¹¹ VALDROVÁ, Jana. *Abc feminismu*. Brno: Nesehnutí, 2004. ISBN 80-903228-3-2.

2. GENDEROVÉ STEREOTYPY

Z hlediska školního prostředí se jedná o klíčový pojem, neboť právě vyučující mohou celou řadu stereotypů (re)produkovat anebo naopak stereotypům nepodléhat, předcházet jim a nabízet žactvu alternativy příkladů odlišných genderových rolí. Stereotyp je v psychologii vymezen jako: „neměnný a opakovaný soubor představ nebo gest, která se vždy vyskytují pohromadě“ a v sociologii je společenský stereotyp „typizovaný, běžně opakovaný a zjednodušený soubor představ a zároveň psychologický či společenský mechanismus, který reguluje vnímání a hodnocení, a tím názory, postoje i chování. Pro stereotyp je typické nerozlišené a paušální prisuzování určitých rysů a vlastností bez výjimek všem členům dané skupiny. Má spíše iracionální povahu, a přestože může být vytvořen na základě vlastní zkušenosti, ve většině případů vzniká přeceněním jednotlivé události či osoby a následným zobecněním na celou skupinu“¹².

Důležité pro fungování stereotypů je, že sice zjednodušují lidem sociální percepci, nicméně mohou být velmi zavádějící, jelikož v procesu stereotypizace dochází někdy k nekritickému redukování a esencializaci rozdílů. Dále mohou poškodit či změnit lidské sociální hodnoty, také ovlivňovat postoje a chování vůči stereotypizované skupině či jedinci.

Předsudky, obvykle vycházející ze stereotypů, jsou „zakořeněný úsudek či názor, který není založen na spolehlivém poznání, ale na pouhém mínění či předpokladu“. Nebezpečí v tomto zjednodušování zkušeností spočívá v tvorbě předčasného a ukvapeného úsudku, který si člověk utvoří ještě předtím, než si ověří fakta. O třech fázích předsudků pojednává Allport ve své monografii¹³.

Pod termínem genderové stereotypy si lze představit „stereotypní nahlížení, předsudky a představy o „správném“ a „přirozeném“ chování a posuzování jedinců obecně na základě jejich příslušnosti k určitému pohlaví bez toho, abychom se hlouběji zabývali otázkou, co je jim vrozené a co získali výchovou, jaké jsou jejich individuální schopnosti, představy o životě apod.“ (Plesková, 2008, s. 6). Jinými slovy, jedná se o prisuzování

¹² PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

¹³ ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. Přeložil Eduard GEISLER. Praha: Prostor, 2004. Obzor (Prostor). ISBN 80-7260-125-3.

atributů a typů chování osobě bez kritického úsudku pouze na základě jejich pohlaví/genderu.

Řada pedagogů a pedagožek může vykazovat předpojaté jednání a stereotypní postoje, což je možná mimo jiné ovlivněno jejich předchozími zkušenostmi. Je také možné, že si vyučující neuvědomují, že vůbec ke stereotypizaci jedince z jejich strany dochází. Často totiž může během vyučovacího procesu či ve školním prostředí v rámci sociální percepce obecně docházet k chybám vnímání jedince. Jako příklad uvádím sebenaplnující předpověď - dále známá pod pojmy Golemův efekt, Rosenthalův efekt a Pygmalion efekt. Jde o proces, ve kterém vlivem očekávání vyučujících žák či žákyně skutečně očekávané chování začnou vykazovat (Merton 2000). Typický může být příklad „poslušné tiché holčičky jedničkářky“ a „neposedného raubíře“ z poslední lavice. Na základě genderových stereotypů jim vyučující mohou opravdu přisoudit určitou nálepkou, která pak utvrdí vyučující/vyučujícího v jejich očekávání.

Vlivem takovéto reprodukce stereotypů může docházet (nejen) v českém prostředí k odlišné výchově dívek a chlapců. Již od velmi útlého věku, či dokonce již od prenatálního období, je k nim přistupováno rozdílně. Součástí výchovy dívek a chlapců je pak přejímání těchto stereotypů, které mají již odmalička zautomatizované.

U dívek se stereotypně může podporovat dovednost postarat se o domácnost a o rodinu, tedy hlavně aby vynikaly v soukromé sféře lidského života a staly se dobrými manželkami, matkami a pečovatelkami. Tato role je jim přisuzována automaticky, stereotypně, na základě jejich biologického nastavení rodit děti. To je také jedním z argumentů esencialistů a odpůrců genderové rovnosti, že dívky jsou k péči o dítě a domácnost „lépe“ vybavené a vlastně i determinované a předurčené. Pokud dívky tento předpoklad naplňují a následují, může docházet k tomu, že nedostanou stejnou šanci jako chlapci vyniknout i ve sféře veřejné, a to zejména pracovní a studijní. Také jim mohou zůstat málo přístupné či zcela nepřístupné některé „netradiční“ obory vit např. menší zastoupení žen zejména v oblasti STEMu¹⁴. Lze také hovořit o diskriminačním jednání např. v pracovní sféře, kde může docházet k nerovnostem ve vztahu k ženám v porovnání s muži apod.

¹⁴ STEM je zkratka užívaná pro označení Science, Technology, Engineering and Mathematics. Tedy pro vědu, technologii, inženýrství a matematiku.

Rozdíly při zaměstnávání žen a mužů stojí za rozdíly v odměňování, ale i zanedbávání profesního potenciálu žen, ukazuje aktuální průzkum¹⁵ Sociologického ústavu AVČR.¹⁶

Chlapcům může být stereotypně přisuzováno všechno, co souvisí s průbojností, soutěživostí, dravostí, racionalitou. Jsou to zejména oblasti lidského života uskutečňující se ve veřejné sféře. Chlapci tak mohou mít stereotypně více možností seberealizace oproti dívkám.

Pokud chlapec či dívka nenásledují genderový řád a nejsou konformní genderovým stereotypům, popírají tak „tradiční“ a „očekávané“ uspořádání společnosti a mohou se setkat s nepochopením, odmítáním či dokonce s posměchem.

Genderový řád prochází vlivem historických, společenských aj. faktorů změnami. I v českém prostředí lze hovořit o jisté míře genderové svobody, rovnoprávném postavení dívek i chlapců např. co se týče výběru profesní orientace atd. Přesto v této oblasti vykazuje společnost mnoho rezerv, co se týče otevřenosti, respektu a eliminace genderových stereotypů.

Je třeba si uvědomit, že mužské a ženské role nejsou konstantními kategoriemi, ale mohou se postupem času měnit, vyvíjet, jsou velmi fluidní entitou. Femininními chlapci se zajímající více o činnosti spojované s domácí, soukromou sférou a dívky dominantní povahy a dravé, které naopak zajímá veřejná sféra a soutěživý svět. Bude běžnější, aby se ony dva protiklady stále více sblížovaly a vznikaly tak nové, zcela hybridní společenské role.

2. 1. PŘÍKLADY GENDEROVÝCH STEREOTYPŮ

GENDEROVÉ STEREOTYPY V JAZYCE

Jako příklady genderových stereotypů můžeme uvést již v úvodu zmiňované genderové stereotypy v jazykové oblasti. Jazyk je základním dorozumívacím prostředkem odrážejícím lidskou žitou realitu. Je tak také naplněn nerovným postavením mužů a žen. Jako příklad za všechny lze uvést pravidlo měkkého a tvrdého *i/y* v koncovkách sloves ve

¹⁵ VOHLÍDALOVÁ, Marta. Genderové rozdíly v odměňování očima veřejnosti v České republice. Sociologický ústav AV ČR. Praha, 2017.

¹⁶ Rozdíly v odměňování žen a mužů trápí český trh práce - ČR 2030 | Magazín. Česká republika 2030 - Udržitelná ČR 2030 [online]. Copyright © [cit. 28. 06. 2020]. Dostupné z: <https://www.cr2030.cz/magazin/kvalita-zivota/rozdily-v-odmenovani-zen-a-muzu-trapi-cesky-trh-prace/>

tvaru času minulého řídící se pravidlem „byť jeden muž je mezi milionem žen a dětí, píše se i“. (Plesková, 2008, s. 12). Velmi frekventovaným jevem je tzv. generické maskulinum, kdy substantiva množného čísla rodu mužského označují souhrnně muže i ženy – dochází tak k zneviditelnění žen a zautomatizovanému zaměření větší míry pozornosti na zástupce mužského pohlaví. Pod generickým maskulinem si tak můžeme představit hromadná označení pro občany, pacienty, pasažéry, klienty, obyvatele, politiky, ale také žáky. Přestože všechna tato podstatná jména mají ženský ekvivalent, stále není tak frekventovaně užíván jako generické maskulinum. Může tak docházet k často až komickým označením, jako je například označení „vstup pro pacienty porodnice“.

GENDEROVÉ STEREOTYPY V UČEBNÍCH MATERIÁLECH

V kontextu vzdělávání je také možné hovořit o genderových stereotypech, které jsou velmi frekventovaně reprodukovány v ikonické, grafické i textové úpravě školních učebnic a žákovských pracovních sešitech či v dalších učebních materiálech. Jako příklad můžeme uvést klasickou větu již z první třídy ze slabikáře: „Máma má Emu.; Máma mele maso.“, jak poukazuje (Plesková 2008, s. 13), zde se opět setkáváme s problémem, že již malým dětem je prezentován model, ve kterém se žena-matka nachází typicky v soukromé sféře a muž-otec působí naopak ve sféře veřejné.

Z tohoto důvodu je třeba pečlivě dbát na celkové pojetí učebních materiálů a na jejich genderovou vyváženost, aby chlapci i děvčata viděli/a různorodé příklady genderových rolí a uvědomili/a si, že i „netradiční“ rozdělení genderových rolí je přirozené. V pozici vyučující osoby má pedagog/pedagožka možnost pozitivně působit na zastavení produkce/reprodukce genderových stereotypů a vhodnými způsoby je eliminovat.

GENDEROVÉ STEREOTYPY V MÉDICÍH

Další oblastí, která velmi významně formuje dětskou představu o stratifikaci sociálních rolí na základě příslušnosti k pohlaví a genderu, jsou média. Ta samozřejmě ovlivňují i dospělé osoby, nejen děti. Nebezpečí nekritického přejímání názorů a hodnot zobrazovaných v médiích spočívá v možnosti utváření nesprávných či stereotypně zatížených hodnot. Hlavním problémem s médii je jejich široce společenský vliv a nezměrný dosah. Mohou totiž lidi ovlivňovat v obrovském měřítku, dnes obzvláště prostřednictvím značného dosahu sociálních médií. Může tak docházet zejména k prohlubování společenských předsudků a genderových stereotypů prostřednictvím jak

tištěných médií – jako jsou noviny, časopisy, magazíny, tak i prostřednictvím televizních stanic, rádiového vysílání a za jisté hlavně prostřednictvím internetu.

Další oblastí jsou sociální sítě. Tam nelze zcela kontrolovat šíření stereotypů a předsudků. Zde je markantní zejména vliv reklam, jejichž poznávacím znamením je zjednodušení a zpřístupnění reklamního obsahu pro co možná největší spektrum osob za účelem zvýšení prodeje.

Často se tak setkáváme s reklamou cílenou na ženy-hospodyňky anebo naopak na muže-dobrodruhy. Nebo dochází k situacím, ve kterých se moderující strana zeptá ženy-hostky během rozhovoru „A jak to zvládá vaše rodina?“ (Plesková, 2008, 14). Mužů politiků není běžné ptát se, jak zvládá jejich rodina, když tráví hodně času v práci. Jako další příklad poslouží zjišťování detailů o oděvech a dotazování se na vkus a módu ze strany médií na adresu žen-političek, vědkyň, lékařek apod.

GENDEROVÉ STEREOTYPY V RODINĚ

Ještě před vstupem do školního prostředí se děti setkávají s ustavováním genderových stereotypů v rodinném prostředí. Rodina je pro děti klíčovou sociální skupinou, ve které se učí sociálním mechanismům, konvencím, společenským normám a přijímají za své hodnoty na základě utváření postojů.

Také proto genderové stereotypy převzaté z rodinného prostředí mají značný vliv a jsou často spojovány se „správným“ obrazem postavení muže a ženy ve společnosti. V rodině totiž děti monitorují, které sociální role plní rodiče a na základě příkladu z rodinného kruhu probíhá proces utváření genderových stereotypů.

Např. běžná dělba prací v rodině může být dle modelu matka – pečovatelka, otec – živitel. I když mají oba rodiče možnost zůstat na rodičovské dovolené, zejména na ni nastupují ženy – matky a na mužích zůstane úloha materiálního zaopatření rodiny. Tuto volbu mohou ženy činit také na základě stereotypní představy, při které je ženám přisuzována role matky, která touží pečovat a zaopatřovat, nicméně je také spojena s nižšími průměrnými výdělky žen v zaměstnání, takže zde hraje roli nejen biologická determinace, genderové stereotypy, ale také faktory ekonomického charakteru.

Netradičně se již ale dnes můžeme setkávat také s muži na rodičovské dovolené, pro něž byl stejný argument, že žena přináší vyšší výdělek. Tito otcové se také často mohou setkávat s jistými rozpaky společnosti či dokonce se stigmatizací, protože na opět

na základě stereotypů je muž vnímán jako dominantní a výbojný, nikoliv jako pečovatel a ošetřovatel.

S tradičním společenským pojetím genderových stereotypů v rodině souvisí i dělba domácích prací. V převážném počtu rodin jsou domácí práce a péče o domácnost spojeny s rolí matky. Stávají se pro ni až náplní volného času. Ačkoliv se dnes také již uvádí, že muži doma „pomáhají“. Ovšem v komparaci s volným časem žen, disponují větším množstvím času na své koníčky a odpočinek. „Při průzkumech o podílu na vykonávání domácích prací se většina (59 %) žen domnívá (oproti 9 % mužů), že v domácnosti vykonává více než spravedlivý podíl práce. 49 % mužů si myslí, že dělba práce mezi partnery je v jejich domácnosti vcelku spravedlivá, i když možná nestejně/nerovnoměrně rozložená“ (Gender, rovné příležitosti, výzkum č. 1/2004 in Plesková, 2008, s. 16). Plesková také uvádí, že tento trend zřejmě souvisí se silnou identifikací větší části české populace s názorem, že „muž má vydělávat peníze a žena se má starat o domácnost a rodinu“ (tamtéž).

Výše uvedená část kapitoly měla demonstrovat fakt, že děti přicházející do školního prostředí mohou být již vlivem rodiny zatíženy určitými genderovými stereotypy a my jako vyučující je můžeme buď prohlubovat či nabízet alternativní/variabilní pohledy, přístupy na genderové role a napomáhat identifikaci s nimi.

3. GENDEROVÁ SENZITIVITA

Označení genderová senzitivita je pojmem synonymním s genderově citlivou výchovou a vzděláváním. Východiskem pro genderově citlivou výchovu a vzdělávání je prosté uznání, že na genderu záleží, a tudíž je nutné se během výuky a vzdělávání na genderový aspekt také zaměřovat a neopomíjet jej. Genderovou senzitivitu je dále možné chápat jako určitý pedagogický přístup, který napomáhá dívkám i chlapcům orientovat se v procesu dospívání a ve zvládnutí pochopení pluralitní možnosti fluidních kategorií femininity a maskulinity.

„Feministický přístup ve vědě znamená vědomé přihlášení se ke společenské angažovanosti, jako je především snaha o zmírňování genderových nerovností a odstranění diskriminace na základě pohlaví“ (Jarkovská, 2013, s. 42). Požadavek rovnosti chlapců a dívek a zároveň zvyšující se tlak na společenskou odpovědnost – např. i vlivem EU, která má největší podíl integrace genderové tematiky do vzdělávání napříč členskými státy – se stal legitimní i z hlediska českých státních zájmů a priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Dle Jarkovské ale české prostředí vzdělávání a výchovy má v tomto směru mnohé rezervy. Autorka rovněž zmiňuje i nedostatečnou odbornost pedagogů a pedagožek.

Aby nadále nedocházelo k reprodukování genderových stereotypů a genderových nerovností, měli by vyučující reflektovat roli genderu ve výuce a posilovat genderovou senzitivitu. Ovšem termín „genderově citlivá pedagogika“ je stále diskutovaný. Co to přesně znamená a jakými metodami by se mělo rovnosti chlapců a dívek dosáhnout?

Jarkovská nabízí pohled do zahraničí, kde se uplatňuje tzv. nesexistické vzdělávání, které se opírá o teorii rolí. „Jeho cílem je resocializovat děti k nesexistické existenci prostřednictvím modelování nesexistického chování, nabídkou nesexistického kurikula – učebních materiálů (knihy, obrázky, texty) – a používáním nesexistického jazyka a rozvíjením nesexistických způsobů myšlení“ (Jarkovská, 2013, s. 42). To by znamenalo, že se během výchovně-socializačního procesu mají děti setkat s inverzí tradičně vnímaných mužských a ženských rolí – dětem může být nabídnut ikonický materiál zobrazující dívky hrající basketbal a chlapce připravující jídlo v kuchyni. Dále pak může být žactvo vedeno k tomu, aby si hrálo a vzdělávalo se ve smíšených, genderově neutrálních, skupinkách.

Tento přístup se setkává s kritikou nejen z řad feministické kritiky a teorie. Nereflektuje totiž skutečnost, že se děti, které mají internalizované tradiční vnímání genderových rolí, nezmění rychle a možná nejsou schopné svou socializaci překonat.

„Feministickým kritikám se podařilo upozornit na genderovou slepotu ve vzdělávání či genderově stereotypně zatíženou výchovu, avšak stále je zde problém normativní femininity a maskulinity, jež jsou ve výchovně-vzdělávacím procesu obsaženy“ (Jarkovská, 2013, s. 43). Tento výrok Jarkovské demonstruje hloubku a možnou závažnost genderově senzitivní pedagogiky. Zde se dostáváme k teorii dekonstrukce konstrukce a k diskursivní analýze.

Butler hovoří o performativitě genderu: „pohlaví je produkováno jako reiterace (stálé opakování) hegemonických norem, jako performativita, která je vždy odvozená. Předpoklad pohlaví, což není osamocený akt nebo událost, ale opakovaná praktika, je upevňován opakovanou performancí. Gender je tedy performativ v tom smyslu, že jako účinek ustavuje právě ten subjekt, který má vyjadřovat“ Barker in Niklesová (2011, s. 140-141).

Právě z výše ilustrovaných důvodů je problematika genderu náročná a přístup k genderu nejednotný. Úzce souvisí se sociální psychologií a filosofií. Je možné také konstatovat, že vyučující nejsou schopni se v této problematice orientovat z důvodu nedostatečné odbornosti a ochoty s uvedenou tematikou efektivně pracovat.

3. 1. GENDEROVĚ SENZITIVNÍ PEDAGOGIKA V KONTEXTU INTERKULTURNÍCH KOMPETENCÍ

Na benefity pramenící z genderově senzitivně orientovaného výukového procesu poukazují v rámci příspěvku (kolektiv autorů, Rozvíjení interkulturní kompetence 3, 2019). Upozorňují zejména na potřebu osvojení si a rozvoje interkulturních kompetencí, systému hodnot, jako jsou respekt a tolerance odlišností a rozvoje myšlení vedeného k pluralitním formám a ke kritickému usuzování.

Průcha (2010, s. 9) definuje interkulturní kompetence jako „způsobilost jedince realizovat s využitím osvojených znalostí o specifických národních/etnických kultur a příslušných dovedností efektivní komunikaci a spolupráci s příslušníky jiných kultur. Základem interkulturní kompetence je jazyková vybavenost jednotlivce a respektování kulturních specifických partnerů.“ V anglickém jazyce se pro interkulturní kompetence ustálil pojem „cross-cultural competence“. Samotný termín kompetence znamená v psychologickém a v pedagogickém smyslu způsobilost vykonávat s využitím osvojených znalostí, dovedností a zkušeností v požadované kvalitě nějakou činnost, zpravidla profesi

Průcha (2010, s. 9). Do obsahu interkulturní kompetence spadá i schopnost genderové senzitivity.

Gender nepracuje pouze s kategoriemi „muž“ nebo „žena“. Využívá i intersekcionalní teorii, přičemž tato teorie hovoří o vzájemně paralelně se překrývajících sociálních identitách. Tyto identity (etnicita, sociálně ekonomický status, vzdělání, náboženské vyznání) mohou vrstvit útlak a diskriminaci. Genderově senzitivní a poučený/á vyučující tedy může u žactva rozvíjet a posilovat interkulturní citlivost.

Americký sociolog Kimmel in Smetáčková (2007, s. 8) definuje dva pojmy, a to zaprvé genderovou rozdílnost: „V každé nám známé společnosti jsou lidé děleni na základě genderu na ženy a muže a od tohoto dělení se odvíjí jejich postavení, povinnosti i možnosti.“ Dalším pojmem je genderová dominance: „V každé nám známé společnosti jsou zdroje (symbolické, mocenské, ekonomické aj.) rozděleny mezi skupiny vymezené na základě genderu nerovně, přičemž muži jich vesměs kontrolují více.“ Definice Kimmela lze aplikovat i v rámci školy či třídy jako malé sociální skupiny. I v této skupině jsou rozdělení studující na dvě skupiny na základě jejich genderu na chlapce a dívky. Také se každému z genderů na základě běžných stereotypů přisuzují jiné atributy, vlastnosti, jiná míra pozornosti a odlišný prostor na sebevyjádření: „Výzkumy naznačují, že ve skutečnosti interagují učitelé s chlapci a dívkami odlišně (a často nespravedlivě). Jejich komunikace s žáky a s žákyněmi se liší přinejmenším ve dvou ohledech: frekvencí a obsahem.“ (Renzetti a Curran, 2003, s. 128) V takto nastavených podmínkách tedy nelze dosahovat rovných příležitostí a také nelze optimálně rozvíjet veškeré žakovské kompetence.

Vyučující mají možnost prostřednictvím genderově senzitivně orientované výuky vzdělávat a vychovávat jedince, kteří by se vyhnuli reprodukci genderových, ale i jiných typů stereotypů např. do pracovní sféry, vztahů apod. Vlivem zvýšení preprimárního a primárního vzdělávání také v oblasti teorie intersekcionality (kumulace diskriminace na základě genderu, etnicity, sexuální orientace apod.) se také může žactvo oprostít od rasismu, xenofobie, ageismu a dalších předsudků.

3. 2. GENDEROVÁ SOCIALIZACE

Gender úzce souvisí s procesem socializace. „Socializací chápeme rozvíjení dítěte jako společenské bytosti, jako jeho postupné a aktivní začleňování do společnosti (Šafránková, 2019, s. 262). Socializaci je obecně možné chápat jako permanentní proces, díky němuž jsou jedinci přijímáni do společnosti a učí se jejím normám a hodnotám, bez

kterých by ve společnosti neobstáli. Genderovou socializací rozumíme proces, kdy se jedinci od narození vzhledem ke svému pohlaví učí způsobům chování, rolím, hodnotám a vlastnostem, které jsou asociovány s maskulinitou a feminitou v dané kultuře/společnosti. Genderová socializace je proces, během něhož se jedinci stávají muži nebo ženami tj. zinternalizují si buď mužský či ženský gender.

Kapitoly o genderových stereotypch doložily, že dívky a chlapci mají rozdílné podmínky pro vývoj. „Socializace podle genderu začíná ihned po narození a k možnému rozdílnému přístupu rodičů k synům a k dcerám se mohou přidávat i další, nespočetné, kulturní vlivy, které posilují rozdíly a nerovnost mezi pohlavími. Právě proto je důležitá úloha vzdělávacího systému, kde může dojít k citlivému ošetření těchto rozdílů a k nápravě nerovnosti“.¹⁷ (Jarkovská, 2005, s. 6)

Genderovou socializaci tedy můžeme chápat jako proces přenosu sociálních informací, postojů a kulturních hodnot od socializujícího jedince k socializovanému subjektu. V kontextu vzdělávání se jedná o proces, při němž vyučující socializuje žactvo.

¹⁷ JARKOVSKÁ, Lucie. Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. 2., aktualiz. vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. ISBN 80-903228-6-7.

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části, jež je východiskem k realizaci výzkumu, jsou za pomoci odborných zdrojů prezentovány nejdůležitější poznatky týkající se problematiky genderu a genderově senzitivního myšlení, zejména v kontextu českého prostředí s ohledem na oblast výchovy a vzdělávání.

Diplomová práce je teoreticky ukotvena vymezením klíčových odborných termínů z oblasti genderu, genderových stereotypů, genderového řádu a genderové socializace.

Obsahem teoretické části práce je dále stručná historie čtyř vln feminismu, v nichž lze detekovat názorové pohledy, přístupy k genderu a jeho významu.

Kapitola o genderových stereotypch demonstruje oblasti, v nichž se genderové stereotypy mohou nejvíce projevovat. Jedná se zejména o oblast jazyka, učebních materiálů, oblast médií a vlivy rodinného prostředí.

Dále se teoretická část věnuje vymezení pojmu genderově senzitivní pedagogika a jeho provázaností s interkulturními kompetencemi a jejich rozvojem.

Hlavním cílem teoretické části diplomové práce bylo poskytnout základní vhled do sledované problematiky, vymežit stěžejní terminologii. Jsem si plně vědoma toho, že základní pojmy, se kterými operuji i v rámci výzkumné části, jsou limitovány různými přístupy a názory vybraných odborníků a odbornic. Vzhledem k šíři, citlivosti a diskutabilně zvoleného tématu nebylo možné zahrnout do textu všechny aspekty zkoumaného problému. Některé pohledy, přístupy jsou tak pouze naznačeny a odkazují čtenáře k dalšímu studiu, otevírají prostor pro další otázky, diskusi atd.

5. VÝZKUMNÁ ČÁST

5. 1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Formulace výzkumného problému vychází z teoretického rámce diplomové práce, v němž byly vymezeny zásadní proměnné, související se sledovaným tématem tj. především gender, genderová senzitivita z hlediska přístupu/výuky učitelů. Na základě interpretace teoretických přístupů byl stanoven výzkumný problém: Jaký je stav genderové senzitivity, co se týče přístupu/výuky učitelů a učitelek.

5. 2. VÝZKUMNÝ CÍL

Hlavním cílem předloženého výzkumného šetření bylo analyzovat a vyhodnotit aktuální stav genderově citlivého event. necitlivého vyučování na druhém stupni vybrané základní školy. Cíl výzkumné části byl dále zpřesněn formulací výzkumných otázek, které rovněž vycházejí z teoretických východisek práce:

- Jaké jsou možnosti genderově vyváženého školství a jejich přínos do oblasti vzdělávání?
- Jsou vyučující vzdělávání/připravování v oblasti genderové problematiky?
- Podílejí se vyučující na utváření genderově citlivé výuky?
- Pomáhají vyučující rozvíjet u žactva interkulturní kompetence ve vztahu k genderu?

5. 3. CHARAKTERISTIKA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Ve fázi přípravy metodologie bylo zvažováno o postupu vlastního šetření. Vzhledem k sledované oblasti a cíli byl upřednostněn kvalitativní typ výzkumu, který vychází z konstruktivistického paradigmatu (viz úvod). Jak uvádí Pelikán (2011, s. 31): „Ve společenských vědách, vyznačujících se výzkumem jevů spojených se světem člověka a jeho společenstvími, je složitost vzájemně se ovlivňujících proměnných ještě mnohem větší než v kterémkoli jiném oboru. Některé proměnné, které vstupují do hry, ani neznáme, jiné neumíme výzkumně uchopit. Proto v těchto oborech, mezi něž patří i pedagogika, prakticky nikdy není výsledkem výzkumu obecně platný algoritmus (...), ale většinou pouze pravděpodobnostní řešení, vycházející ze zjednodušených výzkumných modelů reality.“ Jsem si plně vědoma, že provedené šetření odráží pouze určitou část reality, neboť vychází z kvalitativně získaných a interpretovaných dat, cílem nemůže být zevšeobecnění zjištěných výsledků, ale snaha postihnout sledované proměnné v kontextu, jedinečnosti, neopakovatelnosti a to především s důrazem na zkušenosti respondentů/respondentek.

Kvalitativní výzkum, jehož: „jednotná neexistuje, jelikož se jedná o velice široký pojem, zahrnující značnou škálu přístupů. Nelze také jednoznačně stanovit fáze takového výzkumu, protože např. analýza dat a jejich sběr může probíhat současně, výzkumník může během sběru dat vyhodnotit, zda nepoloží v dalším kole rozhovorů jinou otázku a podobně. Teorie vzniká také během výzkumu a nikoli na jeho počátku. Zpráva z kvalitativního výzkumu zpravidla zahrnuje: popis místa konání, citace, rozhovory, poznámky z terénu a podobně“.¹⁸

Teoretická východiska diplomové práce včetně realizovaného výzkumu vycházejí z feministicky orientovaného přístupu. Přínos feministicky orientovaného výzkumu např. dle Ramanazoglu (2004) je zejména ve větší míře zapojení respondentů a respondentek. Tyto výzkumy doslova „dávají hlas“ dotazovaným a ponechávají je zvýznamňovat a tematizovat problematiku očima dotazovaných. „Feministická metodologie naznačuje, že odpovědnost za politiku a praxi výzkumu spočívá na výzkumníkovi/výzkumnici. Feministické výzkumy nezohledňují pouze zjištění, ale také proces toho, jak ke zjištěním dochází, jak je produkováno a autorizováno.“ (Ramanazoglu, 2004, s. 14).

Zjištěné výsledky se opírají zejména o zkušenosti, přístupy, pohledy ze strany aktérů/aktérek, respektují subjektivitu člověka a sociálního dění.

V rámci kvalitativního výzkumu je třeba brát na vědomí jisté limity, rizika. Např. dle Miovského (2006) se jedná o následující problematické aspekty: neschopnost rozlišit podstatné od nepodstatného (z důvodu sledování širšího kontextu), problémy spojené s vyhodnocením, systematizací a klasifikací zjištěných dat a výpovědí, rizika spojená se subjektivitou dotazovaných aj.¹⁹

¹⁸ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. přeprac. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

¹⁹ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

6. VÝZKUMNÉ METODY

S ohledem na téma a cíl diplomové práce jsem zvolila následující metodologické nástroje: diskursivní analýzu školního kurikula co se týče genderu (konkrétně analýzu vybrané učebnice vybraného ročníku druhého stupně základní školy), etnografický výzkum založený na pozorování vybrané třídy a rozhovory s vyučujícími.

Škola a další výchovně vzdělávací instituce jsou významnými činiteli v procesu socializace. Mezi tyto činitele procesu socializace v prostředí základní školy patří kurikulum. Jako kurikulum je možné chápat „obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením“²⁰. Kurikulem dále chápeme i další kategorie, v nichž se objevuje gender a genderová problematika např. průřezová témata, a to konkrétně multikulturní výchova nabízející prostor a možnost s tématem genderu, stereotypů apod. pracovat. „Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“²¹

S kurikulem úzce souvisí také další možné školské dokumenty, výukové i doplňkové materiály. Patří sem zejména učebnice, pracovní sešity, metodická doporučení, příručky pro pedagogy a pedagožky, ikonický materiál, audiovizuální výukový materiál a jiné vyučovací pomůcky.

Kurikulum chápu jako jeden z nejdůležitějších pramenů/zdrojů vhodných ke zkoumání v kontextu problematiky produkce/reprodukce genderových stereotypů a možné rozdílnosti v přístupu k dívkám a chlapcům.

Jako neoptimálnější výzkumnou metodou ke zkoumání vybraného školního kurikula se jeví metoda diskursivní analýzy. „Diskurzivní analýza je metoda kvalitativního výzkumu rozpracovaná sociálním konstruktivismem. Cílem diskurzivní analýzy je

²⁰ MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš a ŠVEC, Vlastimil. Kurikulum v současné škole. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1

²¹ 6 Průřezová témata - DIGIFOLIO. *Domů - DIGIFOLIO* [online]. [cit. 29. 06. 2020] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

pochopit význam sociální reality pro zkoumané subjekty i způsob, jakým byla vytvořena. Jedná se o obecný pojem, který označuje množství rozdílných přístupů k rozboru psaného, mluveného i znakového vyjadřování. Společnými východisky většiny typů jsou přesvědčení, že naše vědění nemůže být vnímáno jako objektivní, že naše názory jsou kulturně a historicky podmíněné, že vědění je utvářeno i přenášeno v sociální interakci, a že naše vědění vede k určitému jednání a vylučuje jiné.²² Diskurzivní analýza nám umožňuje zkoumat, jak se o věcech hovoří a jaký význam tento hovor nabírá. V učebnicových materiálech můžeme např. detekovat, zda se rozdílně hovoří o chlapcích a o děvčatech či zda jsou (mohou být) chlapcům a děvčatům přisuzovány v učebních materiálech odlišné sociální role.

Metoda etnografického výzkumu byla zvolena jakožto velmi feministická metoda umožňující respektovat zásady feministicky orientovaného výzkumu a dále nenarušující běžný chod školního prostředí. Etnografický výzkum umožňuje zkoumat aktéry a aktérky v jejich přirozeném prostředí (školní třídě). Jedná se o etnografický výzkum založený na pozorování. Pozorování probíhalo během vyučovacích hodin, sledovala jsem zejména interakce mezi vyučující a žactvem, mj. např. četnost vyvolávání dívek a chlapců, četnost přerušování dívek a chlapců v hovoru, četnost napomínání dívek a chlapců. Vše bylo zaznamenáváno do záznamového archu po celé období provádění pozorování. Viz příloha č. 1.

Rozhovory slouží jako doplňková výzkumná metoda zajišťující triangulaci metod a zároveň jako předvýzkumný a kontrolní mechanismus. Ve shodě se zásadami feministického výzkumu dávají rozhovory komunikačním partnerům a partnerkám „hlas“. Zvýznamňujeme jejich názory, postoje, hodnoty, poukazují na jejich možnou motivaci k využívání či naopak k nevyužívání genderově citlivé pedagogice.

²² VAŠÁT, Petr. *Kritická diskurzivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi* [online]. Fakulta filozofická: Západočeská univerzita [cit. 29. 06. 2020]. Dostupné z: Kritická diskurzivní analýza social.

7. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkumný soubor tvořili vyučující druhého stupně základních škol, celkem se jednalo o pět vyučujících. Jednalo se buď o vyučující, s nimiž jsem měla možnost participovat v rámci výstupových a souvislých pedagogických praxích v období 2019 – 2020 a měla tak možnost navázat s nimi užší spoluprací. Jednalo se o vyučující s delší pedagogickou praxí, důležitým kritériem byl jejich zájem o dané téma a ochota se na výzkumu podílet. Další součástí souboru byly 3 začínající pedagožky s kratší pedagogickou praxí.

Vzorek lze charakterizovat jako náhodný a do jisté míry získán metodou tzv. sněhové koule, při níž se získávají respondenti a respondentky dle společného okruhu kontaktů. Všichni respondenti a respondentky jsou z prostředí základních škol v Plzni (konkrétně z 2. stupně). Věkové rozhraní komunikačních partnerek se pohybuje mezi 24 – 50 lety. Do výzkumu se zapojilo celkem 8 pedagožek. S pěti pedagožkami byl proveden rozhovor, dvě poskytly významné podněty k diskurzivní analýze kurikula a další mě uvedla do prostředí školní třídy k provedení etnografického výzkumu založeném na pozorování.

7. 1. STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA VYBRANÉHO PROSTŘEDÍ ZŠ

Vybraná základní škola vyučuje podle ŠVP „Škola plná života“, jehož prioritou je environmentální výchova (jedno ze základních průřezových témat RVP ZV). Zvláštní důraz se také klade na výuku jazyků – anglického od prvního ročníku a německého od sedmého ročníku. Škola také nabízí velmi pestrou a širokou nabídku kroužků, mimoškolních a odpoledních volnočasových aktivit (až 40). V areálu školy se nachází i ZUŠ a zázemí sportovního klubu zaměřeného na dívčí volejbal. Škola se zavazuje vychovávat osobnosti „bohaté po stránce rozumové, mravní i citové, s pozitivním vztahem k přírodě.“

Vybrané prostředí ZŠ bylo k mému výzkumu vstřícné a součinné. V rámci vlastního výzkumu jsem se snažila nenarušit běžný chod školy.

8. PŘEDVÝZKUM

Samotnému výzkumu předcházel předvýzkum, který byl realizován ve formě rozhovoru s pěti konkrétními vyučujícími za účelem zmapování školního prostředí třídy a z důvodu ověření, zda by mohlo být celé výzkumné šetření přínosné. Bylo nutné ověřit, zda jsou vyučující ochotné se k problematice genderu vyjadřovat, zda rozumí používaným termínům a zda bude možné v daném školním prostředí výzkum provést.

Např. jsem zjistila, že není únosné z důvodů časových uskutečnit rozhovory se všemi vyučujícími pedagogického sboru, jak jsem původně zamýšlela. Dále se ukázalo, že v předmětech jako jsou cizí jazyky a český jazyk, popřípadě dějepis, lze mnohem lépe detekovat a zachytit jednotlivé nuance zamýšleného výzkumu. Naopak v předmětech, jako jsou např. hudební a výtvarná výchova nebo informatika, jak se ukázalo, nebyl na základě povahy předmětu výzkum příliš produktivní. Většina žákovských aktivit zde totiž byla prováděna individuálně (výkresy, zadaná práce na počítačích), a tak nedocházelo k příliš velké interakci mezi vyučujícími a žáky a žačkami. Právě interakce vyučujících a žactva byla vzhledem k sledovanému problému v rámci výzkumu klíčová.

Významným aspektem řešeným během provádění předvýzkumu bylo rovněž dodržení požadované etické stránky genderového výzkumu diplomové práce. Pelikán (2011, s. 35) uvádí určitá úskalí, se kterými se můžeme setkat během provádění výzkumného šetření v pedagogických vědách. Hovoří o „etických limitech“ – ty souvisejí zejména se skutečností, že pedagogické výzkumné šetření je prováděno na lidech a s lidmi. Dle Pelikána se jedná o respektování intimity lidského myšlení, citů zkoumaných osob, prekeritu sdělování výsledků výzkumných šetření v případě zájmu ze strany komunikačních partnerů a partnerek/respondentů a respondentek. Dále pak zejména citlivost u experimentů v sociálních a pedagogických vědách a důležité promyšlení možných dopadů na zkoumané osoby. V neposlední řadě může hrozit zneužití výsledků např. k manipulaci s člověkem či s celými sociálními skupinami.

Z výše uvedených důvodů jsem výzkumné šetření prováděla s vědomým vyučujících a jejich informovaným souhlasem v souladu s GDPR (obecným nařízením o ochraně osobních údajů). Všechny respondentky byly seznámeny s účelem a cíli kvalifikační práce a souhlasily s uveřejněním svých výpovědí pouze pro tyto účely.

9. ETNOGRAFICKÝ VÝZKUM, ANALÝZA VYBRANÉHO KURIKULA

Dle dělení kvalitativních výzkumů, jež v humanitních vědách: „označují různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevystupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza.“ (Maňák a Švece, 2004, s. 22) Tyto přístupy vycházejí ze dvou stěžejních paradigmat: a) hermeneutického nebo fenomenologického, b) etnograficko-antropologického. Právě etnograficko-antropologické paradigma volím vzhledem k sledovanému tématu jako výchozí pro provedený etnografický výzkum.

9. 1. ETNOGRAFICKÝ VÝZKUM

Etnografický výzkum lze definovat jako „systematickou a metodickou přímou konfrontaci badatele se zkoumanou aktuální sociální a kulturní realitou se snahou co nejpřesněji zodpovědět všechny jeho výzkumné otázky, s cílem co nejdůkladnějšího porozumění této realitě, aniž by do ní ale svojí přítomností výrazněji zasahoval“ (Doušek, 2014, s. 11). Etnografický výzkum provedený v rámci výzkumného šetření diplomové práce byl založený na pozorování vybrané třídy a interakcí v rámci výukového procesu se zaměřením na genderovou senzitivitu, postoje spojené s genderovými předsudky atd.

Výchozí třídu jsem měla možnost poznat v rámci výstupových i souvislých pedagogických praxí, celkem období 6 týdnů. Třída mě tedy dobře znala a již mě nepovažovala za rušivý či nežádoucí element ve svých výukových hodinách. Byť moje přítomnost mohla školní kolektiv ovlivnit. Šetření probíhalo v reálném a přirozeném prostředí.

Jednalo se o pozorování delší povahy, které pomohlo detekovat mechanismy produkce/reprodukce významu genderu a genderových stereotypů i genderově (ne)senzitivní výuky. Celkem jsem ve třídě po odučení 10 a 15 hodin provedla 8 a 5 hodin výzkumného šetření – pozorování. Mezi kritéria pozorování patřilo následující: četnost vyvolávání chlapců a dívek, četnost přerušování projevu dívek a chlapců, četnost pochval a napomínání dívek a chlapců, Viz záznamový arch v příloze č. 1.

Cílem realizovaného pozorování bylo zjistit, jak se vyučující mohou podílet na utváření genderových stereotypů v každodenním chodu třídy, a zda se vyučující snaží či mohou snažit o genderově citlivou pedagogiku.

Etnografický přístup umožňuje porozumět úkazům běžného života třídního kolektivu a prisuzovat mu význam. Zachycení konkrétního sociálního života a možného

pokusu o genderově senzitivní výuku v rámci školní instituce nejlépe koresponduje se zvolením etnografické případové studie.

K výzkumnému šetření byl zvolen devátý ročník – tedy jedna konkrétní třída. Devátá třída představuje určitý přelom v životě žactva. Ukončuje povinnou školní docházku a připravuje se na budoucí volbu možného dalšího sekundárního vzdělávání a na volbu povolání. Také se zde, v devátém ročníku, již vytvořily silné sociální a kulturní vazby, jak mezi spolužáky a spolužačkami, tak mezi žactvem a vyučujícími. Monitorované interakce se tedy jeví jako méně náročné na detekování. Počet žáků a žaček v této konkrétní pozorované třídě se pohyboval mezi 20 – 25 – v závislosti na jejich absenci ve škole. V této konkrétní třídě lehce převažoval počet chlapců.

„Pokud je smýšlení vyučujících zatíženo stereotypy, budou se pravděpodobně odrážet v neformálním kurikulu²³“ Smetáčková (2006, s. 27). Dále se stereotypy mohou promítat také do oblasti komunikace mezi žactvem a vyučujícími, v takovém případě hovoříme o genderově zatížené komunikaci. Může docházet k projevu postojů a hodnot vyučujících, které nejsou v souladu s hodnotami genderově pozitivní pedagogiky. Takoví/takové vyučující pak mohou re/produkovat genderové stereotypy a přenášet jejich postoje a hodnoty na žactvo. Jako příklady je možné uvést posilování dělby mužského a ženského světa, klasifikace vycházející z postoje vyučujících k ženskému/mužskému zaměření výukových předmětů, pochvaly, napomenutí, kárání, tresty, sexuální podtext a flirtování, odlišný přístup dle fyzické stránky a vzhledu žáka/žákyně blíže viz dělení dle Smetáčkové (2006, s. 40). Interakci této povahy mezi vyučující a žactvem jsem se snažila detekovat a uvést do souvislostí s možnou tvorbou genderových stereotypů a s možností genderově senzitivní pedagogiky.

Jako další kritérium sloužila i např. četnost vyvolávání dívek a chlapců (Smetáčková i další autorky a autoři uvádějí, že vyučující mohou mít tendenci sice více vyvolávat dívky, protože se domnívají, že dívky více ví, ale chlapce méně mohou méně přerušovat v mluveném projevu).

Veškerá zjištění výzkumného šetření byla zapisována do terénních poznámek, které sloužily jako terénní deník v podobě záznamového archu. Viz příloha č. 1.

²³ Neformální kurikulum: „zahrnuje aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole a domácí studium, úkoly, přípravu žáků na vyučování“ viz WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6

Výzkum, jak bylo zmíněno, vychází z feministické perspektivy, jedná se tedy o odmítnutí tradičního pozitivistického paradigmatu s absencí reflektování moci výzkumníka/výzkumnice a nabádá komunikační partnery k diskusi a spolupodílení se na výzkumu. Vyučující měla „volnou ruku“ v tom, co, jak, kdy bude učit. Postupně se mezi námi vytvořil takřka přátelský vztah, který dovoľoval ptát se na větší množství otázek, s více detaily a vyučující se stávala uvolněnější během výuky.

Feministický výzkum dále klade požadavek na prospěšnost na obou stranách výzkumného šetření. Feministický výzkum by měl vždy přinášet užitek oběma stranám a být prakticky orientovaný. Z mé strany jsem tedy kladla iniciativu pomoci vyučující s drobnými úkony během výukového procesu.

9. 2. ANALÝZA VYBRANÉHO KURIKULA

„Genderové aspekty má také učivo. Bez patřičné reflexe se i to, co se ve škole žákyně a žáci učí, může stát nástrojem reprodukce genderových stereotypů“ uvádí Strnadlová (2012, s. 26). Dále hovoří o absenci tématu genderu explicitně uvedeného v RVP ZV 2007. Nicméně navrhuje jeho výskyt a uplatnění ve třech vzdělávacích oblastech: „Člověk a jeho svět – očekávaným výstupem je uplatňovat ohleduplné chování k druhému pohlaví a projevat toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, žák vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a děvčaty; Člověk a společnost – si klade za cíl mezi jinými odhalovat kořeny společenských jevů, utváření vlastní identity a identity druhých lidí, rozpoznávat názory a postoje ohrožující lidskou důstojnost a svobodu. Mezi klíčové kompetence patří utváření pozitivní vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, vnímání předsudků v nazírání a roli žen ve společnosti; Člověk a zdraví – žáci optimálně reagují na fyziologické změny v období dospívání a kultivovaně se chovají k opačnému pohlaví.“

Také na průřezových tématech je možné demonstrovat absenci explicitně vyřčené problematiky genderu, ale implicitně je genderově senzitivní problematika obsažena téměř ve všech průřezových tématech např.: „rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií, učí žáky respektovat svá práva a práva druhých lidí, pomáhá překonávat stereotypy a předsudky, vede k porozumění sobě samému a druhým aj.“ Strnadlová (2012, s. 27)

Souhlasím se Strnadlovou, jenž uvádí, že „naplnění průřezových témat, výukových cílů a rozvoj žákovských kompetencí vždy závisí na přístupu konkrétních učitelů a učitelek.“ Strnadlová (2012, s. 27)

Proto jsem se v rámci etnografického výzkumu zaměřila na detekci toho, zda vyučující vybírají možnost využití výše zmíněných témat, kompetencí, cílů a výstupů, popřípadě, jakým způsobem je naplňují.

Pokud se zaměříme na problematiku učebnic, jež jsou zcela nosným a zásadním zdrojem informací pro žactvo, zjistíme, že všechny texty jsou psány v generickém maskulinu, věty mají mužský podmět a s femininem se nesetkáme. Strnadlová (2012, s. 27) také uvádí, že: „v učebnicích oborů považovaných za spíše mužské schází vazba na ženy a jejich životní zkušenost. (...) Způsob zobrazování bývá stále tentýž, ženy a muži se vyskytují vždy stereotypně v týchž doménách.“

Kvůli stereotypní povaze učebnic byla od roku 2004 zavedena jako jedna z dalších podmínek pro získání doložky MŠMT genderová korektnost. „Projekt Posuzování genderové stereotypnosti učebnic, na kterém se podílely autorky Valdřová, Smetáčková – Moravcová a Knotková, byl jedním z projektů většího rozsahu, který se v České republice zabýval problematikou rovných příležitostí mužů a žen.“ Strnadlová (2012, s. 28)

Smetáčková (2007) zdůrazňuje celkem šest následujících oblastí, na které je třeba se zaměřit při výběru učebního materiálu: vhodný výběr učiva, prezentace žen a mužů v učivu, doprovodné ilustrace využívající žen a mužů, příklady pro výklad a procvičování učiva, oslovování žáků a žákyň, jazykový popis.

Výše uvedené oblasti jsem zvolila jako kritéria genderové analýzy učebnice prostřednictvím analýzy diskurzu. Vybrala jsem učebnici Český jazyk 6 pro základní školy a víceletá gymnázia od nakladatelství Fraus, vydanou v roce 2012, opatřenou MŠMT.²⁴ Je možné tvrdit, že vzhledem k tomu, že Fraus je nakladatelství plzeňské, jedná se o nejrozšířenější učebnici na základních školách a víceletých gymnáziích v Plzni (z ekonomických, logistických a praktických důvodů). Učebnici jsem zvolila, protože jsem měla možnost provádět výzkumný rozhovor s vyučující šestého ročníku, která uvedenou publikaci ve výuce využívá a také pro zajímavý přechod mezi prvním a druhým stupněm

²⁴ KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ a Helena CHÝLOVÁ. *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-403-7.

základní školy. Právě v tomto vývojově náročném období si žáci a žákyně začínají více uvědomovat rozdíly mezi pohlavími, učí se spolu vycházet v heterogenním kolektivu, přicházejí do období prepuberty a puberty. Genderová identita se v tomto období stává velmi důležitou složkou osobnosti jedince.

Samotná učebnice je rozdělena na tvarosloví, skladbu, zvukovou stránku jazyka, jazykovědu, komunikaci a sloh. V každé této části najdeme několik kapitol. Nechybí ani kompetence a očekávané výstupy, souhrnná cvičení a rejstřík.

Příklady jazykových úkolů, které také mohou reprodukovat genderové stereotypy (s. 7): politici zvolili, sportovci zvítězili, náš známý je reportér – všechna tato povolání řadíme do veřejné sféry a všechna podstatná jména jsou pouze mužského rodu.

Jedinými ženskými autorkami, o nichž se žactvo v učebnici dozví, jsou J. K. Rowling a Božena Němcová. Naprosto převládající prostor zaujímají mužští autoři. Jedinou další ženskou osobností vyobrazenou v učebnici je Marie Terezie.

Ikonický text lze hodnotit jako vhodný, např. můžeme vidět muže, který v kuchyni vaří a děvčata vyobrazená ve škole a při sportu. Na druhou stranu nalezneme obrázky, ilustrace ženy, která křičí, protože se bojí myši a dále pak malý komiks, ve kterém stojí, že dívka: „ráda chodí do školy“ a chlapec naopak v komiksu povídá, že „rád chodí před školu nebo chodí za školu“. Zde opět vidíme stereotypní spojení vlastností s pohlavím: dívka je svědomitá a pilná studentka, chlapec je „raubíř“ vyhýbající se škole.

Je ale nutné konstatovat, že tato učebnice již vyšla s doložkou MŠMT po kontrole genderové korekce, a tudíž v ní nenajdeme mnoho dalších stereotypizací, což vnímám jako pozitivum.

10. ROZHOVORY

Rozhovor jsem zvolila jako doplňkovou metodu k metodě genderové analýzy učebnice a etnografickému výzkumu pro dosažení triangulace metod a zvýšení objektivitu výzkumného šetření. Rozhovor je metodou kvalitativně orientovaného výzkumu. Zpravidla se používá jako jedna ze základních metod v sociologii a příbuzných vědách. Jedná se o výzkumnou i diagnostickou metodu spočívající v dotazování. Velkou výhodou rozhovoru jako metody je možnost navázání kontaktu a vztahu mezi osobou provádějící výzkum a osobou zkoumanou. Ve feministické metodologii je metoda rozhovoru hojně využívána pro možnost zvýznamnění postojů, hodnot, názorů, emocí a myšlenek komunikačních partnerů a partnerek. Dále dává šanci feministickým výzkumnicím a výzkumníkům reflektovat svou mocenskou pozici a kriticky k ní přistupovat.

Uskutečněné rozhovory byly se souhlasem respondentek nahrány na zvukový záznam, poté přepsány a řádně kódovány dle zvoleného interpretačního klíče. Zvolila jsem variantu polostrukturovaných rozhovorů. Vychází se z předem připravených okruhů otázek (spíše témat, která nás zajímají), ale zároveň je ponechán otevřený a dostatečný prostor pro respondentky.

Hendl popisuje kódování v kvalitativním výzkumu následovně: „Kódování znamená stálé srovnávání fenoménů, případů, pojmů atd. a formulaci otázek ohledně textu (proces nepřetržitého srovnávání). Přitom se k částem empirického materiálu přiřazují označení neboli kódy, které jsou nejdříve pojmově velmi blízké textu a později se stávají stále abstraktnější.“²⁵ Zaznamenané rozhovory jsem prvně přepsala, později vytiskla a poté kodovala, následovala analýza a interpretace výsledků. Proces otevřeného kódování nám umožňuje označit a kategorizovat pojmy od nejkonkrétnějších k abstraktním. Nejprve nacházíme jednotlivé jevy, které posléze můžeme seskupovat dle souvislostí, po uvedení do souvislostí vzniknou kategorie – dojde k procesu kategorizace: „Proces seskupování pojmů, které se zdají příslušet stejnému jevu.“ (Strauss, 1999, s. 45)²⁶

Pět provedených rozhovorů v rámci výzkumného šetření bylo uskutečněno s vyučující deváté třídy, v které byl rovněž realizován etnografický výzkum (jedná se o vyučující, ženu, 50 let) a další rozhovory s vyučující šestého ročníku (také žena, 25 let).

²⁵ Hendl, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN, 80-246-0030-7.

²⁶ 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.

Obě jsou již z praxe. Aniž by jejich předchozí vzdělání přinášelo informace o problematice genderu, něco již o pojmu genderu obě věděly nebo slyšely. Ale shodně přiznaly, že neznají přesnou definici či ukotvení genderových teorií.

Okruhy otázek, které byly předem připravené, jsou následující:

1. Znájí vyučující feministické myšlenky, hodnoty a postoje?
2. Domnívají se vyučující, že se v interakci s dívkami a chlapci chovají stejně?
3. Jsou vyučující obeznámeny s problematikou genderově senzitivní výuky?
4. Rozumí vyučující mechanismu utváření a reprodukce genderových stereotypů?
5. Je dle vyučujících možné realizovat přístupy genderově senzitivní pedagogiky v procesu běžně nastavené výuky?
6. Vnímají vyučující genderové stereotypy ve výuce anebo z doslechu od svých kolegyň a kolegů?
7. Měly a mají vyučující možnost pregraduálního studia problematiky genderově senzitivní pedagogiky?
8. Mají vyučující možnost a příležitost navštěvovat kurzy, semináře, přednášky a workshopy zabývající se problematikou genderu a genderové senzitivity?

Přehledná tabulka se strukturovanými, kategorizovanými odpověďmi na jednotlivé otázky je zařazena do kapitoly č. 11, tam přehledně interpretuji získaná data.

Vyučující reflektovaly jisté rezervy v možném využití genderově senzitivního přístupu ve vzdělávání. První, starší, uváděla, že již má „zavedený systém“ výuky a celého procesu a tento systém se těžce mění. Nicméně v rozhovoru uváděla svůj stejný postoj k dívkám a chlapcům, gender hodnotila jako přínosný a smýšlela pozitivně o alternativních přístupech k socializaci a utváření genderové identity.

Další vyučující jako protipól naopak učit začala v nedávné době a uváděla, že je jí genderově senzitivní smýšlení sice blízké, nicméně má ještě problémy zvládat všechny úkony „normální“ výuky, proto s genderem explicitně nepracuje.

I když vyučující hodnotily výzkumné šetření jako přínosné, dozvěděly se mnoho nových informací o možnostech alternativního vedení výuky s genderově senzitivní orientací, uvedly, že se domnívají, že takováto výuka „by neprošla“ u všech ostatních vyučujících. Další komunikační partnerka uvedla, že se jí „gender hodí do občanské výchovy“, ale nevidí možnost explicitní práce s ním např. v hodinách českého jazyka.

Obsahem realizovaných polostrukturovaných rozhovorů se dále staly postřehy a zpětná vazba poskytnutá vyučujícími v procesu provádění genderové analýzy učebnice. Jednalo se např. o reakce na genderovou vyváženost, korektnost výukových materiálů.

Dále se do prováděných rozhovorů promítly i zkušenosti nově začínajících vyučujících, které se v nedávné době potýkaly během náslechoých a výstupových praxí s odlišnými názory vedoucích vyučujících a jejich na výukový proces. Např. hlučnost u děvčat se jevila starším vyučujícím jako nepřijatelná a dívky/praktikantky byly nabádány děvčata více kárat, aby byla slušná a tichá. Zde se přímo jedná o posilování patriarchálního řádu, ve kterém může být dívkám přisuzována soukromá sféra, a chlapci mohou být prosazováni ve sféře veřejné.

Jako nejvíce zajímavý se jevil případ žáka/žačky projevující touhu po změně pohlaví. Vyučující uvedla, že „se radila již s maminkou“, jak k takovéto žačce/žákovi přistupovat. Uvedla, že si hledala informace a materiály o této problematice a že se velmi snaží žákovi/žačce pobyt ve škole, výukový proces a sociální interakce co nejvíce ulehčovat. Hovořila ale také o svých předsudcích a o snaze je odbourat.

Jisté rozpory panovaly mezi vyučujícími v problematice internalizace stereotypů a jejich citlivosti detekovat, zda se i ony podílejí na jejich utváření. Některé z nich uváděly, že se snaží rozdíly mezi chlapci a děvčaty nedělat, přistupovat ke všem žákům a žákyním bez rozdílu a podporovat je v jejich individuálním osobnostním růstu a v procesu utváření genderové identifikace. Na druhou stranu, ale také uváděly, že i ony samy si zřejmě nesou stereotypy z rodiny a je pro ně těžké je překonávat. Samy vyučující tedy připouštějí svou míru genderové zatíženosti a rezervy v genderové senzitivitě.

Vyučující projevily relativní ochotu se do budoucna v problematice genderu a genderové citlivosti vzdělávat, ovšem podotkly, že by toto vzdělávání nemělo kolidovat s běžným chodem výukového procesu.

11. ZPŮSOB VYHODNOCENÍ A VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru výzkumného šetření jsem si plně vědoma značného omezení a náročnosti ve způsobu třídění a vyhodnocení získaných výpovědí. Potvrdilo se, že do námi sledované problematiky zasahuje velké množství proměnných, rovněž i subjektivní vnímání jednotlivých aktérů/aktérek. Určitým omezením byl rovněž omezený počet respondentů/ respondentek a limity zvolených metodologických nástrojů. Individualita a subjektivita výpovědí výrazně komplikuje formu zpracování. Již v přípravné fázi výzkumu jsem zvolila postup tzv. kódování tj. roztrždit jednotlivé výpovědi dle četnosti a podobností do obecnějších kategorií, poukázat na hlavní a významné přístupy v uvažování respondentů/respondentek ve vztahu k výzkumnému problému.

Výsledky výzkumného šetření odrážejí stav konkrétní vybrané třídy, co se týče genderové problematiky na konkrétní základní škole. Nelze tedy generalizovat celé šetření např. na celý plzeňský kraj či na celou Českou republiku. Považuji tedy tento vzorek za jakousi možnou reprezentaci určité skupiny vyučujících. Výsledná zjištění byla mimo jiné jistě ovlivněna rozličnými zkušenostmi, odlišnými hodnotami, postoji atd. respondentů/respondentek.

Hlavní cíl práce – zjištění, jaký je stav genderové senzitivity na druhém stupni vybrané základní školy se podařilo naplnit. Stav není ani vyhovující, ale také není alarmující. Potvrdilo se již výše argumentované, vždy záleží na kontextu konkrétní školy a zejména na postojích, hodnotách, názorech, osobnosti jednotlivých vyučujících k genderu a genderové senzitivitě. Genderová senzitivita je významně ovlivněna zejména osobnostní charakteristikou učitele, jako je zejména schopnost empatie, tolerování odlišnosti, zvědavostí atd. Lze detekovat jistý posun a ochotu mezi některými vyučujícími ovšem můžeme monitorovat i odmítavý či rezervovaný postoj ke změnám orientovaným k genderově senzitivní pedagogice.

Mezi zásadní výzkumná zjištění patří dle četnosti výpovědí zejména následující: třída jako kulturně-sociální prostor je viditelně prostorově diferencována mezi dívky a chlapce. Ve věku 14, 15 let chtějí dívky navazovat přátelství se svými vrstevnicemi, stejně tak jako chlapci touží po svých kamarádech. Dále hraje roli pubertální stud před opačným pohlavím. Vyučující během výukového procesu diferenciaci většinou prohlubovala a

potvrzovala, když zadávala pokyny typu: „Dívky si utvoří dvojice, chlapci si utvoří dvojice“.

Další markantní proměnnou podporující genderové stereotypy je generické maskulinum, nejčastěji používané jako oslovení celé třídy pro zjednodušení a zrychlení procesu komunikace. Mezi tato oslovení patřilo např. „miláčkové, vážení, inteligenti, žáci a děti“. Je možné, že užíváním takovéhoto oslovení vyučující zneviditelnuje děvčata a nedává jim prostor sebeidentifikace jako členky třídy, sociální skupiny.

Generické maskulinum je dále hojně zastoupeno v učebnicovém materiálu, ve veškerém školním kurikulu. Často se také vyskytuje při pokynech vyučující: „Zavřete sešity, otevřete knihy, pojdte si pro známky k tabuli, mlčte, neřečňte, žáci“.

Četnost interakce mezi vyučující a chlapci a dívkami se také lišila. Jak bylo uvedeno, děvčata byla opravdu vyvolávána častěji, nicméně jim vyučující více skákala do řeči (zřejmě za účelem zpřesnění jejich vyjadřování, protože dívky obecně v pubertálním období ztrácejí vlivem tělesných a psychických změn sebejistotu, dále mohou být socializovány k pasivitě, tichosti, klidnosti a k menšímu projevování se). Oproti tomu chlapci byli vyvoláváni méně, ale mnohem více se hlásili, byli aktivnější a iniciativnější. Pokud např. vyučující vyvolávala dobrovolníky/dobrovolnice, většinou se jednalo o chlapce.

Chlapcům také byly přiřazovány odlišné úkony než děvčatům, co se týče běžného chodu třídy. Např., když byl požadavek donést krabice s ovocem do třídy, vyučující vždy pověřovala chlapce. Naopak děvčata měla za úkol donést lísteček se vzkazem jiné vyučující atp. Vyučující tedy, přestože uvedlo v rozhovoru, že věří v rovnost pohlaví a stejné příležitosti, mohla podvědomě přistupovat odlišně k zadávání úkolů pro dívky a chlapce na základě jejich odlišných biologických znaků a predispozic.

Genderovanost učebnic se také do výzkumu promítla. I když v současné době učebnice musí splňovat podmínky jisté genderové korektnosti, aby získala doložku MŠMT, stále mohou být ve školách používány učebnice staršího data, které neprošly kontrolou genderové senzitivity. Záleží tak na konkrétních vyučujících, jak bude s možnými stereotypy pracovat, zda je bude dále reprodukovat anebo se pokusí žactvo poučit o odlišných přístupech, postojích či vnímání genderu.

Naprostá většina genderových stereotypů byla ale vyučující během výzkumného etnografického šetření reprodukována bezděčně. Po rozboru hodiny a seznámení vyučující s detekovaným pozorováním vždy uváděla, že „v tu chvíli si to neuvědomuje a že jí to mrzí.“ Setkala jsem se tedy s vyučující otevřenou ke změně svého pedagogického přístupu, ale nebyla si jistá, jak takovou změnu integrovat do výukového a výchovného procesu, aniž by byly kompromitovány ostatní potřebné složky výuky.

Mnoho dalších stereotypů také spíše reprodukovalo žactvo samo od sebe. Domnívám se, že tato skutečnost je významně ovlivněna zejména rodinným prostředím, kde dochází k internalizaci genderových stereotypů.

| | |
|---|--|
| 1. Znalí vyučující feministické myšlenky, hodnoty a postoje? | Lze říci, že vyučující byly převážně obeznámeny s pojmem feminismus a gender, ale neznají/nejsou si jisté/nechápu rozdíl mezi těmito pojmy či jejich přesné vymezení. |
| 2. Domnívají se vyučující, že se v interakci s dívkami a chlapci chovají stejně? | Většina dotazovaných odpověděla, že se k žákům i k žákyním snaží chovat stejně, nedělat mezi nimi rozdíly. Kategorie genderu pro ně nesehrává žádnou roli. Přesto ale některé upozorňují na „přirozené“ biologické rozdíly mezi chlapci a děvčaty a nutností na tuto skutečnost reagovat ve výuce. Při etnografickém výzkumu se potvrdilo, že vyučující někdy skutečně dělá rozdíly mezi ch. a d., ale často nevědomě. |
| 3. Jsou vyučující obeznámeny s problematikou genderově senzitivní výuky? | Vyučující před provedením výzkumného šetření neznaly pojem „genderově senzitivní pedagogika“, spíše znají „genderovou vyváženost“ a nevěděly přesné vymezení pojmů. Byly ale ochotné se informovat. |
| 4. Rozumí vyučující mechanismu utváření a reprodukce genderových stereotypů? | Generalizovaně lze říci, že nerozumí. Jisté skutečnosti berou jako samozřejmost, generační záležitost. Nicméně se snaží nedělat rozdíly a podporovat kariérní i osobnostní rozvoj všech jedinců bez ohledu na kategorii genderu. |
| 5. Je dle vyučujících možné realizovat přístupy genderově senzitivní pedagogiky v procesu běžně nastavené výuky? | Byly by ochotné vyzkoušet některé techniky, postupy, cíle, metody, ale spíše např. v občanské výchově než např. při ČJ nebo M. .Není to prioritou. V tomto ohledu shledávám ve výukovém procesu mnoho rezerv. |
| 6. Vnímají vyučující genderové stereotypy ve výuce anebo z doslechu od svých kolegyň a kolegů? | Před poučením je spíše nevnímaly, genderové problematika vyžaduje jistý proces „zcitlivění“ a trénink d detekování. Posléze již ano, více si uvědomovaly proces tvorby stereotypů. |
| 7. Měly a mají vyučující možnost pregraduálního studia problematiky genderově senzitivní pedagogiky? | Neměly a nemají. V současné době není genderově senzitivní pedagogika předmětem pregraduálního studia. Samotnému tématu genderu a souvisejícím otázkám není v obsahu přípravy budoucích vyučujících věnována dostatečná pozornost. |
| 8. Mají vyučující možnost navštěvovat kurzy, semináře, přednášky zabývající se problematikou genderové senzitivity? | Nevěděly o nich, ale možnost by se vyskytla. Jde o relativně nový, začínající přístup. Je nutné zvýšit dostupnost a míru informovanosti. |

12. EVALUACE A INTERPRETACE DAT, ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ

Zjištění detekovaná provedením výzkumného šetření není možné generalizovat na celkový stav smýšlení o genderově senzitivní pedagogice v celé České republice. Jedná se pouze o zachycení a zvýznamnění názorů, postojů a hodnot vybraných vyučujících, které nám nabízí jakési sociální zrcadlo a možnost reflektování vlastních postojů, hodnot, norem a interkulturních kompetencí. V duchu feministického výzkumu jsem poskytla prostor k vyjádření pouze vyučujícím za účelem zjištění jejich konkrétních postojů, hodnot a názorů na možnost začlenění genderově senzitivní pedagogiky do výukového a výchovného procesu.

Je třeba dále reflektovat počet respondentek/respondentů a počet náslechlů – z časových a logistických důvodů jich bylo provedeno střední množství. Domnívám se, že pro potřeby diplomové práce a výzkumného šetření je tento počet dostačující. Do průběhu a délky trvání etnografického výzkumu bohužel také zasáhla koronavirová epidemie, přičemž jsme se potýkali/y se zavřením základních škol.

Považuji za nutné reflektovat i výběr metodologických nástrojů a upozornit na slabá místa výzkumu – jisté rezervy spatřuji ve schopnosti vyhodnotit data získaná metodou rozhovorů s vyučujícími. Přestože jsou rozhovory velmi frekventovaným feministickým výzkumným nástrojem - protože dávají možnost komunikačním partnerům vyjádřit se, projevit své postoje, hodnoty, názory – je velmi obtížné zachovat výzkumnou objektivitu a odlišit podstatná zjištění od nepodstatných. Dále je tato výzkumná metoda velmi časově náročná. Nepodařilo se mi z časových a logistických důvodů realizovat větší počet rozhovorů s větším počtem komunikačních partnerů/partnerek.

Přes počáteční ochotu a zájem participovat na výzkumu v rámci kvalifikační práce se původní zamýšlený vzorek výrazně zmenšil z důvodu citlivého tématu, jemuž se celé práce věnuje. Pouze menšina vyučujících byla ochotna odpovídat na citlivé otázky ohledně genderových stereotypů, rolí obou pohlaví apod. Proto bych v rámci výzkumného šetření diplomové práce příště zvolila spíše rozsáhlejší analýzu školního kurikula a nevolila bych interakci s komunikačními partnery/partnerkami.

Získaná data lze interpretovat v sociálně konstruktivistickém paradigmatu, které pokládá za základní konstruování procesu sociální interakce. Proto se také celý výzkum zaměřuje na význam jednotlivých situací, při kterých dochází či může docházet ke konstruování genderové identity žáků a žaček. Jak jsem argumentovala již v teoretických

kapitolách o genderové socializaci, vyučující jsou spolu s rodinným prostředím nejvýznamnějšími aktéry a aktérkami v procesu žákovské genderové socializace a mohou se přímo podílet na utváření žákovské genderové identity. Tento proces souvisí s působením na hodnoty a postoje žactva a s rozvíjením interkulturních kompetencí. V rámci školního kurikula mají vyučující implicitní možnost využívat cíle průřezových témat a výstupy žákovských kompetencí pro práci s genderem a mohou se tak snažit nabízet žactvu alternativní pohled na genderový řád.

Zjištění přineslo poznatek, že i přestože se vyučující explicitně nebrání možnosti genderově senzitivní pedagogiky, často si možná neví rady, jak zásady genderové senzitivity inkorporovat do procesu výukového a výchovného.

Mohou se tak tedy podílet i nevědomky na utváření a reprodukování genderových stereotypů, které si dle zjištění mj. žactvo již utváří v rodinném prostředí, a tak tyto stereotypy vyučující mohou legitimizovat. V procesu výběru povolání a tvorby genderové identity se tato skutečnost později může jevit jako problematická.

Analýza vybrané učebnice také nabídla reflexi, zda genderové stereotypy mohou být přítomné v kurikulu a školních dokumentech. Odpovědí je, že ano. Ale již detekujeme snahu genderové stereotypy z kutikulárního diskurzu postupně odstraňovat, např. nutnost genderové korektnosti učebnice, aby získala doložku MŠMT.

Dále je nutné uvést, že také záleží na prostředí a zázemí konkrétní školy, kde je prováděno výzkumné šetření.

Dalším zjištěním je také absence možnosti pregraduálního vzdělávání pedagogů a pedagožek v oblasti genderové problematiky a genderově senzitivní pedagogiky. Ve studijních programech Fakulty pedagogické. ZČU v Plzni chybí např. samostatný předmět zaměřující se na tuto problematiku. V tomto směru shledávám velké rezervy.

Také bych doporučila školám více spolupracovat s neziskovými organizacemi, jako je např. hnutí Nesehnutí, Adra, Člověk v tísní aj., které se danou problematikou zabývají, organizují genderově orientované semináře jak pro žáky a žákyně, tak pro vyučující, zabývají se tvorbou vhodných interaktivních výukových materiálů apod. Vedení základních škol má v současné době možnost nabízet vyučujícím školení, semináře, přednášky a workshopy zaměřené na genderově senzitivní pedagogiku.

Dále je možné doporučit vyučujícím zařazování vhodných výukových materiálů do procesu výuky např. publikace *Výchova k toleranci a proti rasismu* (Šišková, 2008).²⁷ Dále doporučuji projekt *Varianty* (2011), jehož tvůrcem je *Člověk v tísni*, velmi inspirativní je publikace *Ženy, muži a společnost* Renzetti (2005).

Také je velmi vhodné zařazovat do výuky řadu aktivizujících výukových metod a organizačních forem např. rolové jednání, narativní techniky (práce s příběhy), projektové, kooperativní vyučování a další. Žactvo se tak naučí kriticky myslet, spolupracovat, kooperovat, reflektovat svou pozici ve skupině, rozvíjí interkulturní kompetence, postoje a hodnoty.

²⁷ ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se zabývá problematikou genderu a genderově senzitivní výuky v kontextu výchovy a vzdělávání na druhém stupni základních škol.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretického rámce, v němž jsou definovány pojmy, jako je gender, genderová senzitivita, genderový řád, genderové stereotypy a genderová socializace. Tento rámec slouží k ukotvení teoretických pojmů a k demonstraci jejich provázanosti s praxí v prostředí základních škol. Vymezení klíčových pojmů je dále propojeno se stručnou historií čtyř feministických vln a s nástinem genderového myšlení, teoretických východisek a nejednotností přístupů k genderu.

V teoretické části také objasňují propojení genderově senzitivní pedagogiky a pojmů vztahujících se k genderové tematice s interkulturními kompetencemi a průřezovými tématy, dále také s implicitní přítomností genderové tematiky ve školním kurikulu, jako je RVP ZV, ale i např. učebnice a jiné učebnicové materiály.

Ve druhé části diplomové práce prezentuji charakter zvolené metodologie a postupů výzkumného šetření. Mezi zvolené metody patří etnografický výzkum, genderová analýza učebnice (školního kurikula) a rozhovory s vyučujícími.

Celkově vychází diplomová práce z konstruktivistického paradigmatu korespondujícím s etnografickým a sociologickým přístupem.

Cílem diplomové práce byla analýza školního prostředí s ohledem na problematiku genderově senzitivně vedeného vyučování. Jednalo se o zjištění, zda se vyučující podílejí na utváření a re/produkci genderových stereotypů anebo zda mohou využívat principů a postojů genderově senzitivní pedagogiky. Dále, jaké jsou jejich názory, postoje a přesvědčení k problematice genderu a pojmů s ním souvisejících. Zda zmiňovanou problematiku považují za důležitou a z jakého důvodu. Pokud zastávají genderově stereotypní názory, tak proč a zda se podílejí na utváření prostředí genderově nezatíženého.

V části výzkumného šetření následuje evaluace a interpretace zjištěných výsledků a jejich následné propojení s teoretickým rámcem práce. Dále uvádím možná doporučení k dalšímu rozvoji genderově senzitivně orientované výchovy a vzdělávání nejen v kontextu druhého stupně základních škol, ale také v oblasti pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů a učitelek.

Přínosem předložené diplomové práce je otevření diskurzu o problematice genderově senzitivní pedagogiky a monitorování genderově citlivého či necitlivého vzdělávání na vybrané základní škole.

PŘÍLOHA Č. 1

ZÁZNAMOVÝ ARCH – ETNOGRAFICKÝ VÝZKUM – POZOROVÁNÍ

| | | | |
|-------|--|---------|--|
| Datum | | Předmět | |
|-------|--|---------|--|

| | | | |
|---------------------|------|-------------------|---------|
| Skupina respondentů | 9. B | Počet respondentů | 20 - 25 |
|---------------------|------|-------------------|---------|

| | CH | D |
|-----------------------------|----|---|
| Četnost vyvolávání | | |
| Četnost přerušování projevu | | |
| Četnost pochval | | |
| Četnost napomínání | | |

Konkrétní výroky vyučujících, které mohou reprodukovat genderové stereotypy:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Genderová analýza diskursu s ohledem na užívání generického maskulina, zástupných výrazů a pokynů pro žactvo zneviditelňující dívky:

.....

.....

.....

.....

ZDROJE

ZDROJE

ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. Přeložil Eduard GEISLER. Praha: Prostor, 2004. Obzor (Prostor). ISBN 80-7260-125-3.

BLECHA, Ivan. *Filosofický slovník*. 2. opr. a rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.

CONNELL, Raewyn W. *Southern Theory: Social Science And The Global Dynamics Of Knowledge*. Cambridge: Polity Press, 2007. 978-0-745-64249-9.

DOUŠEK, Roman. *Úvod do etnologického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6883-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. přeprac. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

Hendl, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN, 80-246-0030-7.

HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde, 2007. ISBN 978-80-86131-70-2.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

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. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. ISBN 80-903228-6-7.

Kolektiv autorů. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019. ISBN 978-80-261-0932-7.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ a Helena CHÝLOVÁ. *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-403-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš a ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1

MERTON, Robert King. *Studie ze sociologické teorie*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-92-3

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

NIKLESOVÁ, Eva. *Gender v kontextu edukačním a literárním*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2011. ISBN 978-80-87510-06-3.

PADILLA, Yolanda C. *Gay and Lesbian Rights Organizing: Community-based Strategies*. New York: Harrington Park Press, 2004. 235 s. ISBN 9781560232759

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

PLESKOVÁ, Kateřina. *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů: (pracovní sešit)*. 3., aktualiz. vyd. Ilustrovala Kateřina BÍLKOVÁ. Brno: Nesehnutí, 2008. ISBN 978-80-87217-01-6.

PROKOPOVÁ, Kateřina. *Manuál Encyklopedie lingvistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-4129-0.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1

RAMAZANOGLU, Caroline a Holland, Janet. *Feminist methodology: challenges and choices*. London: SAGE, 2004. ISBN: 9780761951230

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

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. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-01-0.

STRNADLOVÁ, Alice. *Problematika genderu v základních školách: studijní text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-198-5.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

VALDROVÁ, Jana. *Abc feminismu*. Brno: Nesehnutí, 2004. ISBN 80-903228-3-2.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: JEMU, 1994. ISBN 80-210-0846-6

INTERNETOVÉ ZDROJE

6 Průřezová témata - DIGIFOLIO. *Domů - DIGIFOLIO* [online]. [cit. 29. 06. 2020] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

Naše řeč – *K české genderové lingvistiky*. Naše řeč - Základní informace [online]. [cit. 31. 05. 2020]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7365>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 30. 6. 2020]. Dostupné z: <http://msmt.cz>.

Rozdíly v odměňování žen a mužů trápí český trh práce - ČR 2030 | Magazín. Česká republika 2030 - Udržitelná ČR 2030 [online]. [cit. 28. 06. 2020]. Dostupné z: <https://www.cr2030.cz/magazin/kvalita-zivota/rozdily-v-odmenovani-zen-a-muzu-trapi-cesky-trh-prace/>

VAŠÁT, Petr. *Kritická diskurzivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi* [online].
Fakulta filozofická: Západočeská univerzita [cit. 29. 06. 2020]. Dostupné z: Kritická
diskurzivní analýza social.