

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filosofie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Gender ve škole se zaměřením na občanské vzdělávání

Gender in Education: Focus on Civic Education

Bc. Lucie Volejníková

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství základů společenských věd pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: N ZSV-D 20

2023/2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Gender ve škole se zaměřením na občanské vzdělávání* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Poděbradech 14.4.2024

**Poděkování:**

Chtěla bych vyjádřit svou vděčnost Ing. Michaele Dvořákové, Ph.D. za její vedení mé diplomové práce, cenné rady a trpělivost během procesu vypracování. Děkuji také všem informátorům, zejména panu učiteli, kteří ochotně spolupracovali a umožnili mi tak provést výzkumnou sondu. Nakonec bych chtěla poděkovat své matce a manželovi za jejich podporu během celého studia.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce „Gender ve škole se zaměřením na občanské vzdělávání“ se zabývá problematikou genderu ve školním prostředí. Teoretická část práce se zaměřuje na genderovou identitu, genderové stereotypy, genderovou rovnost a reprodukci genderových rolí ve školách. Zvláštní pozornost je také věnována osobnosti učitelů a učitelek a jejich roli v reprodukci genderu. Význam jejich postojů je analyzován v kapitole subjektivní teorie. Hlavní výzkumné otázky, které jsem si při psaní kladla byly: Jaký je postoj konkrétního učitele občanské výchovy k tématu genderu? Jak se postoj učitele občanské výchovy k genderovým tématům projevuje ve výuce občanské výchovy a jaký to má vliv na žáky a žákyně? Empirická část diplomové práce byla proto zaměřená na případovou studii začínajícího učitele občanské výchovy, kterou jsem zjišťovala prostřednictvím výzkumné sondy. Pro hlubší porozumění výzkumného problému jsem využila kombinaci tří metod, a to konkrétně polostrukturovaný rozhovor, zúčastněné pozorování a focus group.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

gender, genderový stereotyp, škola, subjektivní teorie, výchova k občanství

## **ABSTRACT**

The thesis "Gender in Schools with a Focus on Civic Education" deals with the issue of gender in the school environment. The theoretical part of the thesis focuses on gender identity, gender stereotypes, gender equality, and the reproduction of gender roles in schools. Special attention is also paid to the personality of teachers and their role in gender reproduction. The significance of their attitudes is analyzed in the chapter on subjective theory. The main research questions I addressed were: What is the attitude of a specific civic education teacher towards the gender topic? How does the attitude of a civic education teacher towards gender issues manifest in civic education teaching and what impact does it have on students? Therefore, the empirical part of the thesis was focused on a case study of a beginning civic education teacher, which I explored through a research probe. To gain a deeper understanding of the research problem, I employed a combination of three methods, specifically semi-structured interviews, participant observation, and focus groups.

## **KEYWORDS**

gender, gender stereotype, school, subjective theory, civic education

## Obsah

Úvod .....	9
Genderová identita .....	11
1.1. Pohlaví a gender .....	12
1.1.1. Úrovně genderu .....	13
1.2. Genderové stereotypy .....	14
1.3. Genderová rovnost .....	15
1.2.1. Toxická maskulinita .....	16
2. Reprodukce genderu ve školním prostředí .....	17
2.1. Fyzické prostředí školy .....	17
2.3. Učebnice .....	19
2.3.1 Učivo a obsah .....	20
2.3.2 Příklady a ilustrace .....	21
2.3.3. Jazyk .....	23
2.4. Pedagogický sbor .....	24
2.4.1. Současný podíl zastoupení žen a mužů v pedagogickém sboru .....	25
2.4.2. Důvody nerovnoměrného zastoupení žen a mužů v učitelství .....	27
2.4.3. Dopad nerovnoměrného zastoupení žen a mužů ve školství .....	27
2.5. Osobnost učitelky a učitele .....	28
2.5.1. Komunikace a chování .....	28
2.5.2. Hodnocení .....	31
3. Subjektivní teorie .....	33
3.1. Definování subjektivní teorie .....	33
3.2. Přínos subjektivní teorie .....	35
3.3. Možné překážky .....	37
3.4. Nástroje a postupy zkoumání genderových vztahů ve školách .....	38
4. Popis a cíle výzkumného problému .....	40
5. Metodologie .....	41

5.1.	Informant.....	42
5.2.	Metody sběru dat.....	44
5.2.1.	Polostrukturovaný rozhovor.....	44
5.2.2.	Zúčastněné pozorování.....	45
5.2.3.	Focus group.....	46
5.3.	Popis průběhu sběru dat.....	47
6.	Analýza a interpretace dat.....	51
6.1.	Analýza hloubkového rozhovoru – učitelovo pojetí genderu.....	51
6.1.1.	Učitelovo pojetí genderu.....	51
6.1.2.	Vnímání genderových rolí ve vzdělávacím prostředí.....	53
6.1.3.	Představy o genderové rovnosti.....	55
6.1.4.	Interpretace významu genderu v rámci vzdělávání.....	57
6.1.5.	Výuka genderu.....	59
6.2.	Zúčastněné pozorování ve třídě.....	60
6.2.1.	Prostředí školy.....	61
6.2.2.	Výukové materiály.....	62
6.2.3.	Osobnost učitele.....	63
6.3.	Analýza rozhovoru z focus group.....	65
6.3.1.	Pojetí genderu u žáků a žákyň.....	65
6.3.2.	Témata spjatá s genderem.....	67
6.3.3.	Zkušenosti s výukou genderu.....	68
6.4.	Rozvoj genderového vědomí v občanské výchově.....	69
6.4.1.	Genderové stereotypy ve výuce.....	69
6.4.2.	Zkušenosti s výukou genderu v občanské výchově.....	71
6.4.3.	Příležitosti ve výuce genderu.....	72
7.	Výsledky výzkumu.....	74
7.1.	Jaký je postoj konkrétního učitele občanské výchovy k tématu genderu?.....	74

7.2. Jak se postoj učitele občanské výchovy k genderovým tématům projevuje ve výuce občanské výchovy a jaký to má vliv na žáky a žákyně? .....	76
8. Shrnutí a doporučení .....	80
Závěr.....	83
Seznam literatury a jiných informačních zdrojů .....	85
Seznam obrázků .....	88
Seznam příloh.....	89



## Úvod

I přes snahy o lepší postavení žen je v České republice stále přítomna nerovnost mezi muži a ženami, a to jak v našich soukromých životech, tak i ve veřejném prostoru. Tato nerovnost je často udržována a reprodukována prostřednictvím institucí, ve kterých se pohybujeme po celý svůj život. Jednou z těchto klíčových institucí je právě škola. Aniž by si to většina dětí či vyučujících uvědomovala, škola hraje klíčovou roli ve formování pohledu na gender. Je často totiž místem, kde jsou genderové stereotypy běžně přijímány či nechávány bez povšimnutí. Tímto způsobem tak škola nejen ovlivňuje naši představu o tom, co je mužské a co ženské, ale také formuje naši vlastní genderovou identitu a náš celkový postoj k otázce genderu. Při psaní diplomové práce jsem se proto rozhodla zaměřit na učitele jakožto významného aktéra v procesu formování pohledu na gender. Hlavní výzkumné otázky, které jsem si při psaní kladla proto byly: Jaký je postoj konkrétního učitele občanské výchovy k tématu genderu? Jak se postoj učitele občanské výchovy k genderovým tématům projevuje ve výuce občanské výchovy a jaký to má vliv na žáky a žákyně? Pro hlubší pochopení problému, který chci ve své práci prozkoumat, jsem se rozhodla zahrnout případovou studii mladého učitele občanské výchovy. Tento postup mi umožnil nahlédnout do konkrétního prostředí a pochopit, jak se genderové stereotypy a nerovnosti projevují v každodenní výuce. Hodiny občanské výchovy jsou zvláště důležité, protože poskytují prostor pro otevřenou diskuzi a hrají tak zásadní roli ve formování názorů u žáků a žákyně.

Diplomová práce je strukturována do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. V první části jsem se zaměřila na teoretická východiska a koncepty spojené s problematikou genderu a reprodukcí genderu ve školním prostředí. Nejdříve jsem proto popsala, co a jak utváří genderovou identitu a vysvětlila také rozdíl mezi genderem a pohlavím. Pozornost jsem také věnovala významu genderových stereotypů. Druhá kapitola se poté již konkrétně zaměřuje na reprodukci genderu ve školním prostředí a popisuje, jak jednotlivé aspekty k reprodukci přispívají. V diplomové práci jsem se hlouběji zaměřila na několik klíčových aspektů spojených s genderovou problematikou ve školním prostředí. Analyzovala jsem fyzické uspořádání školního prostředí, obsah učebnic, výukový materiál a také příklady či jazyk používaný ve výuce. Zvláštní pozornost jsem také věnovala příčinám a důsledkům nerovnoměrného zastoupení žen a mužů v pedagogickém sboru. V neposlední řadě jsem se zaměřila na již zmíněnou roli učitelek a učitelů a jak jejich interakce, chování a způsob hodnocení může ovlivnit dynamiku genderových vztahů nejenom ve školním prostředí.

V kapitolách empirické části jsem se poté věnovala již konkrétní výzkumné sondě, kde jsem nejdříve popsala cíle a záměr výzkumného problému, metodologii, kterou jsem využila pro získání potřebných dat a zdůvodnila výběr informanta i zvolené metody. Po důkladné analýze jednotlivých dat, která jsem získala z polostrukturovaných rozhovorů, zúčastněného pozorování a informací z focus group jsem výsledky výzkumné sondy shrnula v sedmé kapitole, kde jsem taktéž zodpověděla stanovené výzkumné otázky. Poslední osmá kapitole je poté věnována diskuzi nad dosaženými výsledky, možnými limity práce a jejím přínosem. Do diskuze jsem také zahrnula doporučení, která mohou sloužit jako základ pro budoucí práci v oblasti genderové problematiky na školách.

## Genderová identita

Při zkoumání genderové identity je nezbytné se nejdříve zamyslet nad samotným pojmem identity. Na osobní identitu je zapotřebí nahlížet komplexně, jelikož v sobě zahrnuje několik složek. Mezi tyto složky lze zařadit například národnost, etnicitu, rasu, temperament, schopnosti či samozřejmě i pohlaví a gender. Právě genderová identita, označovaná též jako pohlavní identita, bude výchozím bodem této diplomové práce.<sup>1</sup> Předtím, než se ale ponoříme do samotné analýzy genderové identity, musíme si položit zásadní otázku – co společnost považuje za přirozené a co za naučené. Ačkoliv se totiž může zdát, že některé aspekty identity jsou pro jedince přirozené, realita je mnohem složitější.

Eriksen k otázce identity uvádí: „Opravdový člověk v nás, jak ho vnímá antropologie, se vytváří při našem zapojení do sociálního a kulturního světa; lidský charakter není výlučně individuální a není ani přirozený.“ Jinými slovy, i to, co se zdá být vrozené, je ve skutečnosti formováno sociálním a kulturním kontextem.<sup>2</sup>

Učíme se nejenom konkrétním pravidlům, jak se správně obléci při návštěvě divadla, ale samotný proces oblékání je již hluboce zakořeněný ve společenských normách a očekáváních. Podobně jako oblékání jsou i další aspekty našeho chování a projevů sociálně determinovány. Eriksen v učebnici uvádí i další příklady, které jsou často chápány jako přirozené, avšak ve skutečnosti jsou produktem sociálních konstruktů. Například, způsob, jakým komunikujeme s ostatními, naše gestikulace, mimika či způsob, jakým vyjadřujeme naše emoce. Stejně tak i způsob, jakým připravujeme potravu, a dokonce i to, co považujeme za vhodné jídlo, je formováno společenskými očekáváními a tradicemi.<sup>3</sup> Tyto příklady nám ukazují, že mnohé z toho, co považujeme za přirozené, je ve skutečnosti pouhým výsledkem společenského učení a socializace.

Thomas Hylland Eriksen zdůrazňuje, že vzájemná mezilidská interakce a přenos sdílených společenských zvyklostí jsou klíčové pro uchování a fungování společnosti. V opačném případě by jinak přestala existovat. Od všech jedinců se dokonce očekává, že budou respektovat a dodržovat určité normy, které společnost vyžaduje.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Valdřová, Jana. *Gender a společnost*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006, s. 6-7.

<sup>2</sup> Eriksen, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008, s. 57.

<sup>3</sup> Tamtéž, s. 58.

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 73.

Konkrétně genderovou identitu vymezuje česká socioložka Marie Čermáková jako osobní zkušenost s mužskou nebo ženskou existencí. Vyjadřuje skutečnost, že vše, co jedinec říká, dělá a prožívá, je propojeno se sociálním statutem daného jedince jako muže nebo ženy a je projevováno prostřednictvím mužských nebo ženských znaků. Zjednodušeně se tedy jedná o subjektivní vědomí sebe sama jakožto ženy nebo muže.<sup>5</sup>

Pro lepší pochopení problematiky genderu se následující části budou věnovat definici dalších pojmů, které jsou spojené s genderovou identitou. Jednotlivé podkapitoly se tak budou zabývat rozdílem mezi pohlavím a genderem, vymezením genderovými rolemi a stereotypy, genderovou rovností a znaky genderové diskriminace v různých oblastech.

### 1.1. Pohlaví a gender

Pohlavím se rozumí primární třídící znak, který odkazuje na biologické rozdíly mezi muži a ženami. Konkrétně se jedná o fyziologické a anatomické rozdíly, jako jsou chromozomy, genitálie a hormony.<sup>6</sup> Oproti pohlaví, které nelze na první pohled vidět, je gender vidět neustále. Pro gender, kterému se jinak také přezdívalo sociální pohlaví, je charakteristický vliv společnosti a tradice. S genderem se tedy nikdo nerodí, ale jedinec ho přijímá až v průběhu socializace.<sup>7</sup> Zjednodušeně řečeno se jedná o rysy, které vnímáme jako typicky ženské nebo naopak typicky mužské. Tyto rysy se však mohou lišit v závislosti na danou kulturu či historickou epochu. Právě v průběhu primární socializace nám jsou často i nevědomky vštípeny představy o tom, jak by ženy či muži měli vypadat, jak by se měli chovat či co by měli například dělat ve svém volném čase.<sup>8</sup> Příznačným exemplářem je tradiční rozdělení barev na dívčí a chlapecké, ke kterému dochází dokonce ještě před narozením dítěte. Při očekávání holčičky nastávající matky rozkrojí dort s růžovou barvou, vymalují pokoj do růžova, nebo například koupí růžové povlečení se srdíčky. Ani jednu z těchto variant by však převážnou většinu matek nenapadlo udělat, pokud by se jim měl narodit chlapec.

Na základě dané definice, můžeme konstatovat, že rozdělení na ženy a muže odpovídá vztahovému konceptu, který poukazuje na fakt, že ani jedno by nemohlo existovat bez druhého, Mužské (maskulinní) a ženské (femininní) vlastnosti mají význam pouze tehdy, kdy se vymezí vůči druhému. Mimo to je součástí genderu také mocenský vztah, který je však asymetrický.

---

<sup>5</sup> Valdřová, Jana. *Gender a společnost*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006, s. 6-7.

<sup>6</sup> Nešpor, Zdeněk. *Sociologická encyklopedie* [online]. Sociologický ústav AV ČR [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Pohlav%C3%AD>.

<sup>7</sup> Renzetti, Claire M. a Daniel J. Curran. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. s. 121-123.

<sup>8</sup> Petrušek, Miloslav a kol. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, s. 339.

Skoro ve všech společnostech mají totiž muži větší podíl na moci a všeobecně jsou bráni jako ti nadřazení. Nadřazeně se také přistupuje k jejich typickým vlastnostem a schopnostem.<sup>9</sup>

Rozdílné očekávání od mužů a žen zformovala německá historička a badatelka Karin Hausen, jež se začala zabývat genderovým studiem jako jedna z prvních, do tabulky, která je také součástí knihy *Gender a společnost* od Jany Valdrové. Přestože byla přehledná tabulka sestavena v roce 1976, její obsah je stále relevantní.<sup>10</sup>

<b>Muži</b>	<b>Ženy</b>
<b>Předurčení pro</b>	<b>Předurčeny pro</b>
Vnější prostor	Vnitřní prostor
Dálku	Blízkost
Veřejný život	Domácí život
<b>Aktivita</b>	<b>Pasivita</b>
Energie, síla, vůle	Slabost
Pevnost	Kolsavost
Statečnost, odvaha	Skromnost
<b>Konat</b>	<b>Být</b>
Samostatný	Závislá
Usilující, cílevědomý, ovlivňující	Pilná, přičinlivá
Dobývací	Uchovávací
Poskytující	Přijímající
Schopnost prosadit se	Přizpůsobení, sebezapření
Násilí	Láska, dobrotivost
Nepřátelství	Sympatie
<b>Racionalita</b>	<b>Emocionalita</b>
Oduševnělost	Citovost
Rozum	Vstřícnost
Myšlení	Ochota přijímat
Vědění	Víra
Abstrahovat, vynášet úsudek	Porozumět
<b>Ctnost</b>	<b>Ctnosti</b>
Důstojnost	Stydlivost, cudnost
	Zručnost
	Laskavost, takt
	Půvab, krása, schopnost činit svět krásnějším

**Obrázek č. 1: Tabulka o podobách mužství a ženství**

*Zdroj: Jana Valdrová, Gender a společnost*

### 1.1.1. Úrovně genderu

Pomocí genderu si lidé formulují nejenom vlastní identitu, ale gender jim také napomáhá ve společenské interakci. Gender jasně definuje a vymezuje společenské vztahy a říká, co je pro danou společnost v normě. Vzhledem k tomu, co bylo uvedeno výše, můžeme posoudit gender na třech úrovních: identita, interakce a instituce, přičemž text vychází z Příručky pro budoucí i současné učitelky. Příručku sestavila Irena Smetáčková a publikovala ji pod názvem *Gender ve škole*. Podkapitolu *Tři úrovně genderové analýzy* napsal pan doktor Petr Pavlík.

<sup>9</sup> Smetáčková Irena a Lucie Jarkovská. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 9.

<sup>10</sup> Valdrová, Jana. *Gender a společnost*. C. d., s. 8.

V individuální úrovni se jedinci identifikují nejčastěji buď jako ženy nebo muži a na základě této identifikace si poté vytváří vlastní genderovou identitu.<sup>11</sup> Pokud se jedinec identifikuje jako žena, má sklon formulovat svou identitu skrze společensky žádané femininní vlastnosti jako je starost o druhé a umístění sebe sama na druhou pozici. Dominance, sebestřednost a tendence k sebeprosazování naopak patří k rysům, kolem kterých vzniká identita muže. Na individuální rovině určuje feminita a maskulinita například i to, jakým způsobem by se měl jedinec správně oblékat, česat, vypadat, ale i jak bychom měli chodit, sedět, zdravit, mluvit, cítit se apod. Ženy často mají tendenci sedět se zkříženýma nohama, vyhýbat se pohledům a přímým konfrontacím atd. Obecně se snaží „zmenšovat“ v prostoru. Francouzský sociolog tuto tendenci žen označil jako tzv. somatizaci nadvlády. V případě mužů naopak mluvil o tzv. somatizaci dominance – tendence k tvrdosti, rezistenci a houževnatosti.<sup>12</sup>

Druhá úroveň upozorňuje na důležitou skutečnost, že gender není reprodukován biologickou cestou, ale je předáván mezi členy společnosti prostřednictvím společné interakce. Právě za pomoci ostatních se v rámci socializace jedinec učí, co je pro jeho gender správné. Největší vliv na genderovou identitu mají proto rodiče, kteří svou výchovou a očekáváním formulují dívku či chlapce. Rodiče chlapcům kupují na hraní autíčka s vojáčky a očekávají, že budou zlobivější, budou rádi sportovat nebo například při úrazu nebudou brečet. Kdežto dívkám dávají na hraní panenky a předpokládají, že budou slušnější a mírnější.<sup>13</sup>

V neposlední řadě hraje důležitou roli při utváření genderové identity také instituce. Společenským institucím se rozumí například rodina, škola, práce, zájmový kroužek atd. Právě tyto a další instituce mnohdy uchovávají typické představy o maskulinitě a feminitě a předávají je dál dalším generacím. Z tohoto důvodu jsou ve společnosti i nadále uznávány leckdy až zastaralé normy a hodnoty.<sup>14</sup>

## 1.2. Genderové stereotypy

Výše zmíněné zjednodušené představy o tom, jak by se muži a ženy měli chovat, vypadat a jednat lze shrnout pod jedním termínem – genderový stereotyp. Sociolog Bohumil Geist definuje genderový stereotyp v Sociologickém slovníku následovně: „Komplex představ, které

---

<sup>11</sup> Ne vždy však musí dojít k tomu, že se jedinci identifikují genderově shodně se svým biologickým pohlavím. Tito lidské bytosti se označují jako transgender osoba. Úplně mimo genderovou binaritu poté stojí jedinci nebinární, kteří svou genderovou identitou se neidentifikují jako muži ani jako ženy.

<sup>12</sup> Pavlík, Petr. *Gender: Úvod do problematiky*. In: *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006, s. 10.

<sup>13</sup> Oakley, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000, s. 131-134.

<sup>14</sup> Pavlík, Petr. *Gender: Úvod do problematiky*. In: *Gender ve škole*. C.d., s. 10-11.

mají příslušníci určitých skupin o sobě samých nebo o příslušnících jiných skupin. V prvním případě je označován jako autostereotyp, ve druhém se jedná o heterostereotyp.“<sup>15</sup>

Na základě pohlaví tak vzniká již u novorozenců názor, které charakteristiky a schopnosti budou mít. Mezi často přisuzované vlastnosti žen se řadí například empatie, péče, estetický smysl, klid a krása. Naopak mužským vlastnostem bývá přisuzována soutěživost, dominance, vyšší pracovitost a také neohleduplnost.<sup>16</sup> Typickými příklady genderových stereotypů je například představa o tom, že muži jsou lepší v matematice a technických oborech, zatímco ženy jsou lepší v jazykových a humanitních oborech. Dalším příkladem může být přesvědčení, že muži jsou více přirozeně schopní vedení a rozhodování, zatímco ženy jsou lepší v komunikaci a péči o mezilidské vztahy. Genderový stereotyp je také představa o mužích jakožto fyzicky silnějších a více schopných pro manuální práce, kdežto ženy jsou vnímány jako slabší a vhodné pro péči o domácnost a děti. Je nutné však poznamenat, že tyto představy nezaujímají zcela všichni a stále více dochází v současné společnosti ke splývání hranic mezi pouze femininními ženami a maskulinními muži.<sup>17</sup>

### 1.3. Genderová rovnost

„Genderová rovnost znamená stejnou viditelnost, stejné postavení a stejnou účast obou pohlaví ve všech sférách veřejného a soukromého života. Genderová rovnost je opakem genderové nerovnosti, nikoliv genderových rozdílů, a jejím cílem je prosazovat plnohodnotnou účast žen a mužů ve společnosti.“ Takto zní přesná formulace genderové rovnosti Rady Evropy.<sup>18</sup>

Ačkoliv žijeme ve společnosti 21. století, která se vyznačuje tím, že jsou si v ní všichni rovni, není tomu tak. I nadále lze vnímat nerovnost, jež ve společnosti panuje, a právě genderová nerovnost je jednou z ní. Jak již bylo zmíněno, gender se zakládá na asymetrickém mocenském vztahu mezi muži a ženami, kde muži mají větší moc. Nejenom že ženy nedosáhly rovnocenného postavení v profesní sféře, často tomu nebývá ani ve sféře soukromé. Muži častěji dominují v profesích, které jsou považovány za prestižní, vyžadují vysokou odbornost a přinášejí vysoký příjem. Důkazem tohoto úkazu může být malé množství žen zastoupených na vysokých pozicích nebo například i nízké procento žen účastnících se politiky. Jak je ale možné, že i přes větší počet studujících žen jsou právě ony ty hůře finančně ohodnocené a na nižších pozicích? Odpovědět si můžeme opět pomocí genderových stereotypů, které často

---

<sup>15</sup> Geist, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992, s. 318-319.

<sup>16</sup> Janošová, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008, s. 40.

<sup>17</sup> Valdřová, Jana. *Abc feminizmu*. Brno: Nesehnutí, 2004, s. 25.

<sup>18</sup> Asklöf, Cecilia. *Příručka na cestu k rovnosti žen a mužů*. Praha: Institut pro místní správu, 2003, s. 9.

ovlivňují rozhodnutí zaměstnavatele. Ženy mohou být vnímány jako méně kompetentní, méně ctižádostivé nebo neschopné se plně angažovat kvůli mateřství. Dalším důvodem může být například i práce v hůře placených odvětvích jako je kupříkladu práce v sociálních službách, školství či pečovatelství.<sup>19</sup>

V roce 1993 Sandra Bem představila tři genderová optická skla, které ovlivňují náš pohled na svět a formují nás: genderová polarizace, androcentrismus a biologický esencialismus. První genderové optické sklo (genderová polarizace) odkazuje na odlišnost mezi ženami a muži a říká, že právě na základě této odlišnosti je svět uspořádán. Androcentrismus vyzdvihuje muže jakožto ty více nadřazené. Poslední optické sklo poté vyzdvihuje biologické rozdíly mezi pohlavími a považuje je za legitimizující prvek předchozích tvrzení.<sup>20</sup>

### 1.2.1. Toxická maskulinita

V souvislosti s genderovou diskriminací je vhodné si definovat i další pojem, a to toxickou maskulinitu. Tento pojem odkazuje na přehnané mužské vlastnosti, které byly od nepaměti přijímány za ty správné a žádané. Konkrétně se jedná o nedostatek emocí, sílu, dominanci a samostatnost.<sup>21</sup> Toxická maskulinita v sobě nese prvky přehnané agresivity a pocitu nadřazenosti. Jedinci se soustředění na výkon a potlačují cokoli, co může působit nemužně až slabošsky. Kvůli potlačování emocí však u nich často dochází k rozvoji duševních chorob. Jelikož však vnímají návštěvu doktora či psychologa za projev slabosti, mnohdy se uchýlí k nešťastnému řešení situace – sebevraždě. Toxická maskulinita proto není nebezpečná pouze pro jejich okolí, ale i pro muže samotné. Měli bychom se proto zcela vyvarovat větám typu: „Vzmuž se.“, „Nebreč, jsi přeci chlap.“, „Nebuď baba.“ nebo „Měj koule.“<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Renzetti, Claire M. a Daniel J. Curran. *Ženy, muži a společnost*. C.d., s. 118-120.

<sup>20</sup> Valdřová, Jana. *Gender a společnost*. C. d., s. 18.

<sup>21</sup> Galla, Sean. *What Is a Toxic Masculinity Group?*. In: Mensgroup [online]. [cit. 2023-09-21]. Dostupné z: <https://mensgroup.com/menstoxic-masculinity-group/>.

<sup>22</sup> Heroine (nedatováno). *Toxická maskulinita* [online; cit. 2023-06-21]. Dostupné z: <https://www.heroine.cz/feministicky-slovník/toxicka-maskulinita->



## 2. Reprodukce genderu ve školním prostředí

Proces toho, jak se stáváme muži či ženami, a co konkrétně toto označení zahrnuje, je do značné míry formován institucemi, v nichž žijeme. Tyto instituce hrají klíčovou roli při utváření našich genderových identit a toho, co považujeme za mužské nebo ženské. Jde o místa, kde se nám předávají normy, hodnoty a očekávání týkající se genderu, a kde se tyto představy upevňují a reprodukují. Tomuto procesu, při kterém si jedinci osvojují mužské či ženské vlastnosti, se odborně říká genderová socializace.<sup>23</sup>

Škola, jako součást společenských institucí, má významný podíl nejen na předávání znalostí a dovedností, ale také na udržování a formování genderových rolí. Mimo formální kurikulum, které žákům vštěpuje již zmíněné znalosti a dovednosti, existuje tak i tzv. skryté kurikulum.<sup>24</sup> Pro lepší pochopení pojmu skryté kurikulum využiju definici z publikace *Moderní pedagogika* od Jana Průchy. Ten skryté kurikulum popisuje jako „všechny normy a postoje, jež se žáci naučí uvnitř edukační instituce, ale které nejsou výslovně uvedeny mezi vymezenými cíli dané instituce“.<sup>25</sup> Školní prostředí formuje žáky v oblasti společenských, náboženských, politických nebo například i ekonomických hodnot a představuje jim tak určité názory o postavení žen a mužů ve společnosti. Tyto hodnoty zahrnují i různé očekávání ohledně vhodného chování a vlastností mužů a žen, které ve společnosti převládají. Hodnoty se dostávají k žákům nejen prostřednictvím přímých sdělení, ale také nepozorovaně například skrze učebnice, výzdobu chodeb, interakce s učiteli a mnoha další prvků.<sup>26</sup> V následujících podkapitolách se budu věnovat jednotlivým prvkům a analyzovat, jakým způsobem přispívají k reprodukci genderových rolí.

### 2.1. Fyzické prostředí školy

Je zjevné, že v prostředí škol se často vyskytují místa, která jsou tradičně vnímána jako vhodná pro jedno z pohlaví, i když oficiální označení „pro muže“ nebo „pro ženy“ se používá jen výjimečně. Jasným příkladem tohoto striktního rozdělení jsou zejména školní záchody. Názor o nutnosti tohoto rozdělení však vyplývá především z důvodu, že zatímco ženy musí používat záchod v sedě, muži močí ve stoje u pisoárů. Setkání muže a ženy na záchodě by navíc mohlo vést k tomu, že by se někdo při takové intimní záležitosti cítil nepříjemně. Tato nutnost

---

<sup>23</sup> O'Brien, Jod. *Encyclopedia of gender and society*. California: Sage Publications, 2009, s. 359.

<sup>24</sup> Zormanová, Lucie. *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže*. In: Metodický portál RVP.cz, 2011 [online]. [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html>.

<sup>25</sup> Průcha, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 267.

<sup>26</sup> Zormanová, Lucie. *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže*. C.d.

je vlastně ale více záležitostí našich zvyků, protože doma nemáme oddělené záchody a muži se tak musí obvykle obejít bez pisoáru. Mnohdy dokonce i doma močí v sedě.<sup>27</sup>

Odlišnost v prostorách toalet není dána pouze pomocí kabinek a pisoárů, ale můžete vidět, že ženské a mužské toalety se často liší i barevným schématem. Na dívčích záchodech se často vyjímají červené nebo oranžové kachličky, zatímco chlapecké záchody jsou zdobeny spíše barvou modrou nebo zelenou. Zde se opět tedy promítá, jaké barvy společnost přisuzuje danému pohlaví. Dalším rozdílem je také umístění zrcadla zejména na dívčích záchodech. I tento malý prvek má vypovídací hodnotu o společnosti, poněvadž tímto jasným poselstvím dává najevo, že ženy by se měly více zabývat svým vzhledem než muži. Nejenom tedy barva, ale i například drobný detail jako je zrcadlo dále reprodukuje genderové stereotypy.<sup>28</sup>

Maskulinní charakter prostoru je potvrzován různými mechanismy jako je například výzdoba chodeb, učeben nebo například nástěnek, kde dominují portréty význačných osobností, a to většinou mužského pohlaví. Umělecká díla, ať už se jedná o obrazy či sochy, tak jsou většinou prací také mužů. Prostor ve škole je tedy často vnímán jako mužský, což může mít vliv na samotné žáky a žákyně.<sup>29</sup>

Toto vnímání prostoru se odráží v tom, kde se žáci v rámci školy setkávají a jaké aktivity provádějí. Kluci a dívky mají tendenci zdržovat se na různých místech, a pokud se setkají na stejném místě, často provádí různé aktivity. Dívky se často stahují na pozadí míst, která dominují chlapcům. Aby se tento dojem změnil, měli bychom uvažovat o změnách, jako je vyváženější reprezentace žen a mužů ve školní výzdobě a zohledňování potřeb obou pohlaví při vybavování různých školních zařízení a financování jednotlivých předmětových sbírek. Tímto se může systematicky ovlivnit vnímání školního prostředí a vytvořit tak místo, kde budou všichni žáci a žákyně mít rovné podmínky. Genderově rozdělený prostor totiž může evokovat dojem, že škola je především mužský prostor, kde dívky nejsou úplně vítány, ale spíše tolerovány.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> Smetáčková Irena a Lucie Jarkovská. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 16.

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 16.

<sup>29</sup> Valdřová, Jana. *Gender a společnost*. C. d., s. 29-30.

<sup>30</sup> Smetáčková Irena a Lucie Jarkovská. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 17.

### 2.3. Učebnice

Následující podkapitola se bude věnovat genderovému zatížení v učebnicích. Předem bych ale chtěla zmínit, že stereotypní představy o genderu nereprodukuje pouze učebnice, ale nepochybně i další pomůcky, jako jsou pracovní sešity, filmy, pracovní listy nebo například také různé grafy či slovní úlohy.<sup>31</sup> Dle zkušeností však můžeme konstatovat, že učebnice i nadále využívají pedagogové ve svých hodinách ze všech pomůcek nejčastěji.

- Učitelé však nemohou ve výuce používat jakékoliv učebnice, ale musí se jednat pouze o ty učebnice, kterým byla udělena schvalovací doložka od MŠMT.<sup>32</sup> Učebnice musí být v souladu s obecnými vzdělávacími cíli a kurikulárními dokumenty, stejně jako s rámcovými vzdělávacími programy. *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic* v otázce genderu přikazuje, že učebnice může být schválena pouze tehdy, pokud je v souladu s následujícími body.<sup>33</sup>
- Soulad s Ústavou a zákony ČR (zejména rovnost pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství).
- Soulad s výchovou směřující k uplatňování principu rovných příležitostí mužů a žen (učebnice neobsahuje stereotypní přístupy ve vztahu k pohlavím a vytváří předpoklady k rovnocennému formování obou pohlaví).
- Učebnice obsahuje pouze texty a grafické materiály, které nevedou k vytváření negativních stereotypů a zjednodušených zobecnění o konkrétních sociálních skupinách, národech, národnostech, rasách, pohlaví atp. a nejsou v rozporu se zákazem činnosti a propagace politických stran a hnutí a zákazem nevhodné reklamy podle § 32 školského zákona.

Bohužel, i přes pokrok v oblasti rovnosti pohlaví, je stále patrné, že mnoho učebnic nedostatečně zohledňuje genderovou rovnost a reprodukuje tradiční genderové stereotypy.

Vlivy genderových stereotypů mohou pronikat do obsahu učebnic na několika úrovních, kde se navíc tyto vlivy vzájemně prolínají a posilují. V následujících odstavcích budu vycházet

---

<sup>31</sup> Valdřová, Jana. *Gender a společnost*. C. d., s. 26.

<sup>32</sup> Babanová Anna a Jozef Miškolci. *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol*. Praha: Žába na prameni, o. s., 2007. s. 46.

<sup>33</sup> ČESKO. *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*. 2013, Čl. III., s. 3.

primárně z publikace „Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele“, kterou napsala Irena Smetáčková společně s Janou Valdřovou. Tato příručka poskytuje cenné informace o jednotlivých rovinách, do kterých pronikají genderové stereotypy, a z tohoto důvodu mi bude sloužit jako zdroj pro následující analýzu.<sup>34</sup>

### 2.3.1 Učivo a obsah

Genderová nerovnost se projevuje i v samotných školních předmětech, a to jak na symbolické úrovni, tak i v rámci zastoupení žen a mužů. Už ve školním prostředí se žáci a žákyně brzy setkávají s tím, že určité obory a předměty jsou tradičně spojovány s jedním nebo druhým pohlavím. Dokonce i ve třídách, kde jsou chlapci a dívky společně, může stále existovat tendence k segregaci v rámci výběru předmětů, ať už jsou to volitelné předměty nebo ty, které jsou rozděleny do skupin podle pohlaví.<sup>35</sup> Často se totiž předpokládá, že dívky mají větší zájem o humanitní obory, zatímco chlapci jsou více orientováni k oborům technického zaměření. Tento stereotyp potom ovlivňuje celkovou koncepci učebnic, což může způsobit reprodukci genderových rolí a předsudků.<sup>36</sup>

Například v učebnicích matematiky, fyziky či chemie proto dochází často k tomu, že mnohdy zanedbávají ženskou perspektivu a životní zkušenosti. Ženy a ženské osudy jsou v nich výrazně podrepzentovány v porovnání s mužskými tématy a v mnoha případech dokonce podrobnější dějiny žen zcela chybí (např. dějiny feministického hnutí).<sup>37</sup> Výběr obsahu učebnic je vždy ovlivněn tím, kdo jsou autoři a autorky a jak moc jsou názorově otevřeni. Pro vytvoření genderově citlivých učebnic je totiž důležité, aby autoři a autorky uplatňovali koncept tzv. gender mainstreamingu. Gender mainstreamingu je v *Příručce pro budoucí i současné učitelky a učitele* definován následovně: „Ten spočívá v tom, že u každého rozhodnutí zvažujeme jeho přímé i nepřímé dopady na dívky/ženy a chlapce/muže a usilujeme přitom o podporu rovných příležitostí.“<sup>38</sup>

Různé předměty mohou mít různé koncepty, které ovlivňují způsob, kterým jsou prezentována učební témata. Některé předměty mají tendenci být velmi striktní a uzavřené, s jasnou

---

<sup>34</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 26-28.

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 17-18.

<sup>36</sup> Zormanová, Lucie. *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže*. In: Metodický portál RVP.cz, 2011 [online]. [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html>.

<sup>37</sup> Babanová Anna a Jozef Miškolci. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* C.d., s. 44.

<sup>38</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 28.

představou o tom, co je důležité a co ne. Naopak jiné předměty se snaží zahrnovat různorodé a často protichůdné informace a podněcovat žáky k tvorbě vlastního názoru. Tento rozdíl v koncepci předmětů může mít genderové důsledky, protože různé koncepce mohou být v různé míře otevřené k genderově citlivému učivu. Argumentuje se často tím, že učební obsah, který stanovují pedagogické dokumenty, musí být krátký a jednoduchý, což může vést k zjednodušení komplexních témat. Toto zjednodušení někdy zahrnuje vnímání rovnosti mezi ženami a muži jako samozřejmé součásti širšího konceptu rovnosti mezi všemi lidmi, přičemž ženská práva jsou považována za neoddelitelnou součást lidských práv. Nicméně, pokud určitá hodnota nebyla dosud obecně přijata ve společnosti, je důležité na ni upozornit, a to neplatí pouze pro nerovnost mezi ženami a muži, ale i pro další problémové oblasti jako například rasismus, diskriminaci či mezigenerační konflikt.<sup>39</sup>

Jelikož mohou mít autoři učebnice odlišný názor na to, co by mělo být žákům pomocí učebnice předáváno, je zapotřebí analyzovat nejenom to, co v učebnicích je, ale i to, co tam není a proč to tam není. Jako příklad lze uvést dějepis, kde absence významných ženských postav je nepřehlédnutelná. Pro jejich nepřítomnost však v učebnici nenalezneme vysvětlení, což může vést k tomu, že žáci a žákyně si odnesou dojem, že ženy ve veřejném životě chybí kvůli jejich nedostatečnému zájmu nebo nižším schopnostem.<sup>40</sup> Nejenom z tohoto důvodu je důležité, aby učitelé/učitelky byli pozorní a pečliví při výběru učebnic a obsahu, který žákům/žákyním předávají.

### 2.3.2 Příklady a ilustrace

Větší pozornost by měly také mít jednotlivé příklady, které jsou v učebnicích prezentovány. V kvantitativní rovině je nutné zdůraznit, že příkladů, ve kterých jsou zobrazeny ženy, je podstatně méně než mužský příkladů. O moc lépe na tom nejsou ani učebnice po kvalitativní analýze. Příklady neustále prezentují zjednodušené tradiční představy o hegemonním mužství a ideálním ženství.<sup>41</sup> Z tohoto důvodu by bylo vhodné, aby učebnice prezentovaly ženy a muže v různorodých sociálních rolích, včetně těch profesních. Tato skutečna by poté vedla k tomu, že by si studující přestali vytvářet stereotypní spojení mezi ženami a péčí o domácnost a muži

---

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>40</sup> Smetáčková, Irena a Vlková, Klára. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005, s. 76.

<sup>41</sup> Valdřová, Jana. *Gender a společnost*. C. d., s. 27.

a veřejnou sférou.<sup>42</sup> Kdyby se v učebnicích více zdůrazňovaly ženy na vysokých pozicích, jako jsou vědkyně, právničky nebo například političky, a současně muži v rolích spojených s domácností a výchovou dětí, pomohlo by to dětem vytvořit si obraz o tom, že genderová rovnost v profesních i rodinných rolích je normální a vítanou součástí naší společnosti. Žáci a žákyně by proto měly být již od mládí vystaveny situacím, kde ženy i muži zastávají různorodé role ve společnosti, takže by pro ně obdobné situace byly naprosto běžné a přirozené.

Dalším problémem jsou celkově špatně zvolené ilustrativní příklady. Jak je již psáno výše v textu, ve společnosti stále převládá názor, že chlapcům jdou více technické obory a dívkám naopak spíše obory humanitní. Na základě tohoto přesvědčení poté i samostatní autoři vymýšlí a formulují takové příklady, které navazují na zkušenost daného pohlaví. V praxi to znamená, že příklady z oboru matematiky, fyziky, chemie a podobných oborů aktivně pracují se zkušenostmi mužů, a proto i příklady jsou vázány na mužské zkušenosti. Tato genderová nerovnováha často vede k tomu, že dívky mají obtíže porozumět některým příkladům, neboť jsou formulovány s použitím převážně mužského jazyka. Tím pádem poté mnohdy dochází k tomu, že dívky o dané předměty ztratí veškerý zájem.<sup>43</sup>

Za zmínku stojí i veškeré grafické ilustrace. I pomocí nich totiž dochází k genderové reprodukci stereotypních rolí, které se pojí s daným pohlavím. Častěji se v učebnicích setkáváme s vyobrazeními žen v domácím prostředí a při péči o druhé, zatímco muži jsou zobrazováni častěji při práci nebo při svých zálibách. Učebnicím lze opět vytknout i množství ilustrací, na kterých se nachází ženy. Pokud se totiž v učebnicích jistého oboru nachází malé množství ilustrací žen, studenti mohou dojít k mylnému závěru, že daný předmět není vhodný pro dívky.<sup>44</sup>

Při výběru učebnic by se proto každý vyučující měl zamyslet a položit si několik otázek, pokud chce zvolit genderově korektní učebnice. Zobrazují učebnice perspektivy žen a mužů, které jsou mimo tradiční rámec? Předkládají i odlišné životní scénáře pro ženy a muže a neomezují se jen na klasická genderová očekávání spojená s péčí a veřejnou sférou? Vysvětlují neúčast žen ve veřejné sféře a neúčast mužů v soukromé sféře?<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C. d., s. 28.

<sup>43</sup> Valdřová, Jana. *Gender a společnost*. C. d., s. 27-29.

<sup>44</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C. d., s. 29.

<sup>45</sup> *Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic* [online]. Praha: MŠMT, 2004 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pomuckapri-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic>.

### 2.3.3. Jazyk

Pozice žen je v učebních materiálech ovlivněna i jazykem. Právě jazyk totiž odlišuje lidi od jiných živočišných druhů. Zde se však termín „jazyk“ nereferuje ke konkrétním jazykům, jako je například čeština, němčina nebo španělština, nýbrž ke způsobům, jakými jsou lidé osloveni a označováni. Zkoumaným faktorem je proto symbolický význam slov, který je utvářen uvnitř kultur. Dříve se antropologové/antropoložky mylně domnívali, že jednotlivé skupiny jsou lingvisticky jednotné. Později se však dospělo k závěru, že i uvnitř malých skupin existuje různorodost. Thomas Hylland Eriksen ve své knize *Sociální a kulturní antropologie* konkrétně píše: „Přesto však bylo dobře doloženo, že dokonce i v rámci malých skupin existují důležité rozdíly v kulturním repertoáru, dovednostech a světonázorech, i když příslušníci skupiny sdílejí důležité kulturní charakteristiky jako například mateřský jazyk.“<sup>46</sup>

V rámci textů a příkladů se často setkáváme s používáním pouze mužského rodu v běžných formulacích.<sup>47</sup> Úlohy a věty tak mohou znít například: „Napiš, co sis zapamatoval.“, „Žáci vysvětlí příčiny první světové války.“ nebo „Studenti vytvoří skupinu po čtyřech lidech.“. Jedná se o situaci, kterou nazýváme generické maskulinum. I když texty nebo úlohy tedy zahrnují jak muže, tak ženy, často jsou osloveni pouze muži. Toto užívání generického maskulina má za následek, že dívky jsou ve vnímány jako pasivní bytosti v pozadí veřejného dění. Označení různých povolání, například pedagog, hasič, trenér atd., bývá také ovlivněno generickým maskulinem.<sup>48</sup> Tyto formulace jsou zakotveny v historii, kdy neexistovaly ženské ekvivalenty profesních názvů, protože ženám bylo často bráněno ve studiu, a tak většina profesí byla pro ženy nedostupná z důvodu absence vzdělání. Pracovní role žen byly hlavně omezeny na domácí činnosti, což vedlo k tomu, že pro ně nebylo třeba vytvářet specifická označení v oblasti veřejného života. I přes to, že ženy dnes mají stejný přístup k vzdělání a mohou vykonávat stejné povolání jako muži, tradice používání mužských názvů osob v některých profesích stále přetrvává.<sup>49</sup>

Aby se předešlo reprodukci stereotypních rolí žen a mužů, vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dokument s názvem „*Pomůcka při posuzování genderové korektnosti*

---

<sup>46</sup> Eriksen, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. C.d., s. 62.

<sup>47</sup> Zormanová, Lucie. *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže*. In: Metodický portál RVP.cz, 2011 [online]. [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html>.

<sup>48</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 29.

<sup>49</sup> Babanová Anna a Jozef Miškolci. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* C.d., s. 38.

*učebnic*“. Tento dokument nabízí rady a směrnice, jak vybrat učebnici, která není zatížena genderovými stereotypy. V rámci jazykového hodnocení poskytuje učitelům návodné otázky, které jim umožňují vybrat vhodnou učebnici. Jedná se o konkrétně následující otázky: „Používá učebnice odpovídající označení pro popisované sociální skupiny? Vyhýbá se učebnice obsahově nesprávnému a negativně citově zabarvenému jazyku při popisu genderově problematických témat (užívá například neutrální výraz sexuální obtěžování místo ironizujícího sexuální harašení)? Nespojuje vždy určité pohlaví s určitými stereotypně vymezovanými významy? Neužívá k argumentaci úsloví a pořekadla o mužích a ženách, která potvrzují „tradiční“ charakteristiky?“.<sup>50</sup>

## **2.4. Pedagogický sbor**

Ačkoliv dnes ve školství převažují ženy (viz obrázek 1) a hovoří se o tzv. feminizaci profese, situace dříve byla zcela odlišná. Předtím, než se tedy podrobně zaměříme na současnou situaci v pedagogickém sboru, je nezbytné porozumět historickým faktorům, které formovaly tuto profesní oblast a vedly k dnešnímu rozložení pohlaví v učitelských řadách.

Práce ve školství byla totiž zpočátku ženám zcela nepřístupná, jelikož vyžadovala dosažení určitého vzdělání, které ženy dosáhnout nemohly. Do čistě dominantního mužského prostředí tak začaly pronikat až ve druhé polovině 19. století. Nejprve pouze na pozici vychovatelek, později už i jako učitelky. Tyto profese se ženám otevřely především z toho důvodu, protože se od nich očekávalo, že díky svým přirozeným mateřským schopnostem budou schopny úspěšně zvládat pozici učitelky nebo vychovatelky. V rodinném kontextu byly totiž především ženy ty, které se staraly o výchovu a vzdělání dětí. Kvůli nižšímu dosaženému stupni vzdělání však pracovaly převážně na nižších stupních veřejných škol a vyučovaly předměty typu rukodělné práce apod. Na počátku 20. století byla zaznamenána markantní proměna v genderovém zastoupení pedagogického personálu, kde došlo k postupnému převládání žen nad muži ve školství. Tento vývoj naznačuje významný posun v genderové dynamice učitelské profese, který lze interpretovat jako formu feminizace.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> MŠMT. *Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic* [online]. Praha: MŠMT, 2004 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pomuckapri-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic>.

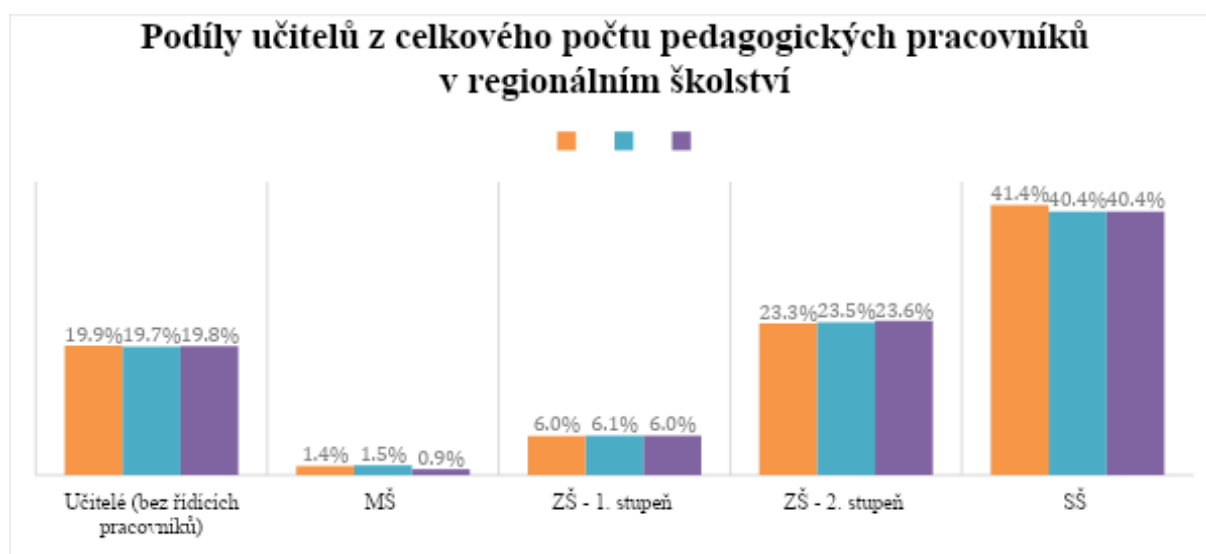
<sup>51</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 20.



### 2.4.1. Současný podíl zastoupení žen a mužů v pedagogickém sboru

Současný stav podílu žen a mužů ve školství je takový, že učitelky výrazně převyšují počet učitelů. Vycházet budu především ze šetření MŠMT, kde výzkum byl prováděn ve školách a školských zařízení regionálního školství, na které se vztahuje povinnost předávat data do ISP (školy a školská zařízení zařazená do školského rejstříku odměňující zaměstnance na základě § 109 odst. 3 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů).<sup>52</sup>

Na základě grafu lze vidět, že celkový počet učitelů oproti učitelkám je rapidně nízký. Podíl všech učitelů, kteří nejsou v žádné řídicí pozici je celkem pouhých 19,8 % (dle sběru dat z první poloviny roku 2023). Je nutné však podotknout, že v grafu (obrázek č. 2) jsou zaznamenaná data z předškolní výchovy, základních škol, středních škol, konzervatořích, vyšších odborných škol a ostatních škol (např. jazykových škol). Další informace, která lze z grafů vyčíst je ta, že nejmenší podíl mužů se pohybuje v mateřských školách (pro první polovinu roku 2023 jejich podíl činil pouze 0,9 %). Podíl učitelů na prvním stupni základních škol činí 6 %, na druhém stupni podíl roste na 23,6 % a na středních školách dokonce na 40,4 % (vše počítáno k první polovině roku 2023).



**Obrázek č. 2: Vizualizace podílu učitelů v rámci pedagogických pracovníků v regionálním školství v letech 2021-2023**

*Zdroj: Vlastní zpracování dle MŠMT*

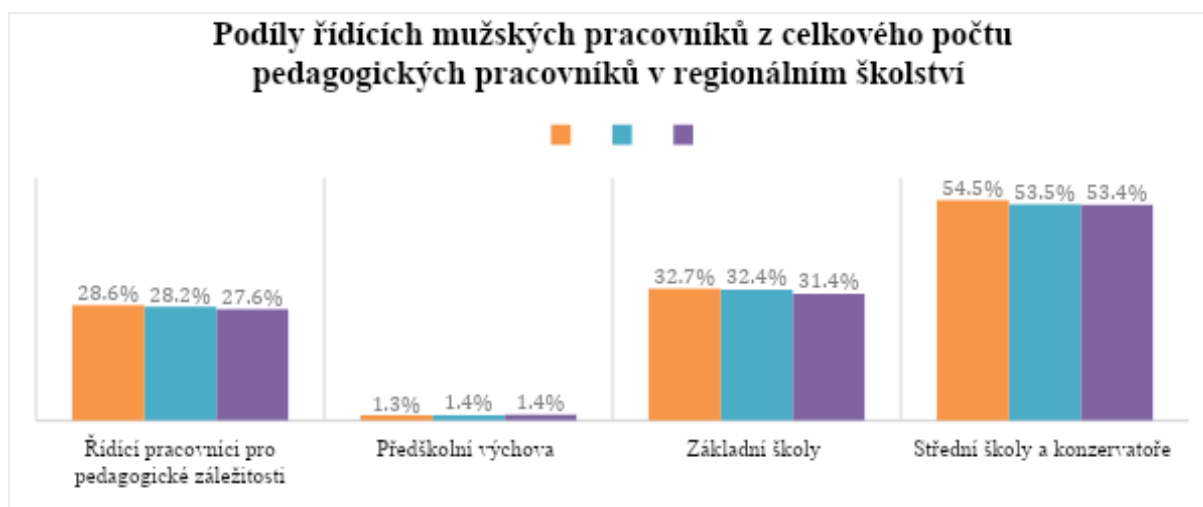
S přibývajícím stupněm vzdělání se podíl mužů a žen vyrovnává. Na vysokých školách poté podíl mužů dokonce převyšuje podíl žen. Genderově nerovnoměrné zastoupení lze vidět

<sup>52</sup> MŠMT. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>.

i na technicky zaměřených školách, kde převažují muži. Oproti tomu na školách s humanitním zaměřením se častěji studenti a studentky setkávají s ženskou vyučující.<sup>53</sup> Zde je vidět důsledek systémového problému, který reprodukuje genderovou nerovnost už od dětství.

Český statistický úřad provedl v roce 2019 šetření a zjistil, že mužští pracovníci na vysokých školách tvoří 63 % z celkového počtu 22 836 akademických pracovníc/pracovníků. Dále také zjistili, že čím byla vyšší profesní pozice, tím výrazněji se projevoval jejich podíl zastoupení. Z celkového počtu 2 509 profesorů tvořili muži 85 %, zatímco u 4 562 docentů byl jejich podíl 74 %. Jiná situace nastala při zkoumání nejnižších postavení v akademickém světě na vysokých školách. Odborní asistenti tvořili pouze 59 % z celkového počtu 11 847 a v případě lektorů dokonce pouhých 45 % z 1 225.<sup>54</sup>

MŠMT se při výzkumném šetření zaměřilo také na podíl mužů v řídicím postavení. Přestože učitelé jsou v mateřských školách, základních školách a středních školách často ve výrazné menšině. Ve vedení škol a školek tvoří muži k první polovině roku 2023 27,6 %. V praxi se tedy často setkáváme s tím, že i přes převahu učitelek v pedagogickém sboru je na vedoucí posty obsazováni muži, přestože jsou ve školním prostředí v menšině.



**Obrázek č. 3: Vizualizace podílu mužských pracovníků v řídicích pozicích (2021-2023)**

*Zdroj: Vlastní zpracování dle MŠMT*

<sup>53</sup> Smetáčková, Irena a Vlková, Klára. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. C.d., s. 73.

<sup>54</sup> *Ženy a muži v datech*. In: Český statistický úřad [online]. [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/151439704/30000420k03.pdf/88c78c65-af8f-443b-8245-626e4e9cdb26?version=1.1>.

### 2.4.2. Důvody nerovnoměrného zastoupení žen a mužů v učitelství

Faktorů, které přispívají k nerovnoměrnému zastoupení žen a mužů v učitelství je několik. V první řadě se jedná o problém minimální možnosti kariérního růstu. Tato skutečnost je jednou z hlavních důvodů, proč si muži raději vyberou jiné zaměstnání. Očekává se, že muži budou v rámci své pracovní kariéry neustále stoupat na žebříčku a získávat tak větší míru moci. Situaci nepomáhá ani nedostatečné finanční ohodnocení.<sup>55</sup>

Pro ženy je naopak učitelství považováno jako vhodné povolání, jelikož ho mohou snadno skloubit s rodinným životem. Mimo jiné tím také nevybočují z genderových vzorců společnosti o ženách, kterým připisují pečovatelské vlastnosti.<sup>56</sup> Ženy tak mohou dosáhnout v roli učitelky jisté prestiže, aniž by museli překonávat jakékoliv profesní bariéry. Jiné je to však v případě vedoucích pozic, které jsou spojovány spíše s maskulinitou. V tomto ohledu lze mluvit o tzv. efektu skleněného stropu.<sup>57</sup> Pomocí skleněného stropu je popsána situace, kdy i přes veškeré úsilí žen dosáhnout na nejvyšší možné pozice se často setkávají s neúspěchem. Na pomyslné místo dohlédnou, ale nemohou se na něj dostat, jelikož jim v tom brání neviditelný strop.<sup>58</sup> Nejedná se tedy o žádné konkrétní bariéry, které by jim v postupu bránily, ale jsou to právě ty neviditelné překážky, jež zabraňují ženám dosáhnout vysokého postavení v akademické, politické, profesní i ekonomické sféře.<sup>59</sup>

### 2.4.3. Dopad nerovnoměrného zastoupení žen a mužů ve školství

V důsledku genderové nevyváženosti pedagogického sboru jsou studenti a studentky vystaveni vlivu, který je silně femininní, což má negativní dopad na obě pohlaví. Chlapci se často mohou ocitnout v situaci, kdy jim chybí vzor, s nímž by se více identifikovali, a kde by pocíťovali vyšší míru vzájemného spojení. Dívčím je zase odepřena možnost se v rámci výuky více seznámit s maskulinními prvky a obecně mužskými sociálními rolemi.<sup>60</sup>

---

<sup>55</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 21.

<sup>56</sup> Smetáčková, Irena a Vlková, Klára. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. C.d., s. 74.

<sup>57</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 21-22.

<sup>58</sup> Český statistický úřad. *Gender: Základní pojmy* [online]. 29.02.2016 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/gender/gender\\_pojmy](https://www.czso.cz/csu/gender/gender_pojmy).

<sup>59</sup> Wright, Erik Olin. *The glass ceiling hypothesis: A comparative study of the United States, Sweden, and Australia* [online]. Duben 2000 [cit. 2023-11-11], s. 275. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/37623351\\_The\\_glass\\_ceiling\\_hypothesis\\_A\\_comparative\\_study\\_of\\_the\\_United\\_States\\_Sweden\\_and\\_Australia](https://www.researchgate.net/publication/37623351_The_glass_ceiling_hypothesis_A_comparative_study_of_the_United_States_Sweden_and_Australia)

<sup>60</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 24.

Žáci si v průběhu školních let tímto utvářejí představu, že učitelská pozice je více typická pro ženy, kdežto vedoucí postavení je naopak více vhodné pro muže. Tuto skutečnost podporuje rovněž užívání samotných pojmů „učitel“ a „ředitel“, jež obsahuje většina statistik či dokonce oficiální dokumenty školství. Ženy jsou upozadovány i v této jazykové rovině, i když, jak jsme si výše ukázali, tvoří v rámci učitelské profese většinu.<sup>61</sup>

Genderová nevyváženost v rozhodovacích funkcích může mít také za následek, že jedno pohlaví bude na úkor druhého upozadováno. Možný příklad uvádí v *Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách* Irena Smetáčková: „Příkladem může být podpora zájmových činností: například je-li ředitelem i zástupcem školy muž, navíc sportovní fanoušek, může neúměrně velké finanční částky věnovat například podpoře fotbalového družstva, a škole již nezbyvají finance na podporu aktivit, kterým se věnují častěji dívky.“<sup>62</sup>

## **2.5. Osobnost učitelky a učitele**

Posledním, avšak nesmírně důležitým aspektem, který ovlivňuje podobu genderových vztahů ve školách, je samotná osobnost učitele a učitelky. Každý vyučující totiž v sobě nese vlastní zkušenost s interpretací genderových vzorců a zejména s vlastním pojetím mužství a ženství. Během jejich života na ně totiž také působila genderově strukturovaná společnost, a ta formovala nejen jejich hodnoty, ale obecně i jejich osobnost. Tato individuální zkušenost s genderově strukturovaným světem se následně promítá do jejich každodenní interakce s žáky. I když si to učitelé a učitelky nemusí vždy plně uvědomovat, jejich interakce je jedním ze základních prvků, které reprodukuje genderové vzorce ve školství.<sup>63</sup>

V následujících částech se z těchto důvodů budu podrobněji zabývat tím, jak osobnost učitelů a učitelek formuje genderové vztahy ve školách a jakým způsobem tyto vztahy ovlivňují výsledky vzdělávání. Jsou to totiž oni, kteří svými vytyčenými cíli a postupy mají na reprodukci genderových vzorců zásadní vliv.

### **2.5.1. Komunikace a chování**

I když učitelky a učitelé nemusí explicitně vyjadřovat své postoje k genderovým rolím žen a mužů, žáci a žákyně jsou schopni nepřímo vycítit tyto postoje skrze chování vyučujících

---

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 21.

<sup>62</sup> Smetáčková, Irena a Vlková, Klára. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. C.d., s. 75.

<sup>63</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 40.

a celkově jejich interakci s jednotlivci ve třídě. Žákyně a žáci mají poté tendenci své chování a vyjadřování přizpůsobit očekáváním vyučujících.<sup>64</sup>

Tato skutečnost je patrná například v míře vzájemné komunikace mezi vyučujícím a žákyněmi a žáky. I přesto že dívky, podle průzkumu, dosahují lepších výsledků než jejich mužští vrstevníci, jsou v hodinách často pasivnější a zdrženlivější. Naopak chlapci se v hodinách zapojují častěji, a to bez ohledu na gender vyučujícího či vědomí toho, zda jsou si svou odpovědí jistí. Ukázalo se totiž, že dívky se z obavy před možnou chybou často raději nezúčastní diskuse. To však vede k tomu, že chlapci mají v hodinách mnohem větší prostor k vyjadřování. Je proto nezbytné, aby se překonaly genderové stereotypy spojené s tím, že dívky by měly být tiché a nevyrušovat a vyzývat je k aktivnější komunikaci. Nedostatečné množství komunikace vyučujících a žákyň totiž vede k tomu, že se žákyně necítí vítané v akademické diskuzi, což má za následek jejich postupnou ztrátu sebedůvěry a celkové snížení studijních ambicí.<sup>65</sup> Dalším možným řešením problematiky nízké frekvence komunikace děvčat je separace děvčat a chlapců ve vyučování. Při výzkumech se totiž ukázalo, že pokud ve třídě zůstaly samotné dívky, přestaly se tolik bát a začaly se mnohem více ptát a celkově komunikovat s učitelkou/učitelem. Tento efekt byl znát především v tzv. výlučně mužských předmětech jako je například matematika, fyzika či informatika. Aniž by dívky totiž vědomě chtěly, v přítomnosti chlapců většina nechce nabourávat tradiční genderové vzorce, a proto zůstávají v pozici toho slabšího pohlaví a raději nedominují v „mužských předmětech“.<sup>66</sup>

Jeden z důvodů častější interakce s žáky je také ten, že jsou to právě chlapci, kteří v hodinách více vyrušují. Vyučující tak neustále bezděčně směřuje pozornost k pár jedincům. V hodinách je z tohoto důvodu kladena větší pozornost na chlapce, jelikož se učitelka/učitel více bojí jejich nekázně. Mimo to se ale ještě zjistilo, že od žáků se očekává větší nadání, a proto si jich učitelky/učitelé všímají více. Navíc bylo také zjištěno, že větší pozornosti se žákům dostává i z toho důvodu, že se u nich předpokládá vyšší akademický potenciál ve srovnání s dívkami.<sup>67</sup> Při genderově citlivé výuce by se proto nemělo opomíjet uspořádání prostoru ve třídách. Pro zlepšení komunikace by bylo vhodné přesunout komunikativní jedince do zadních

---

<sup>64</sup> Babanová Anna a Jozef Miškolci. *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol*. C.d., s. 60.

<sup>65</sup> Zormanová, Lucie. *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže*. In: Metodický portál RVP.cz, 2011 [online]. [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html>.

<sup>66</sup> Valdřová, Jana. *Gender a společnost*. C. d., s. 32.

<sup>67</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 32.

a postranních lavic, kde normálně sedí spíše tišší jedinci, a do předních lavic přesunout ty, kdo se do komunikace moc nezapojují. Pokud to podmínky dovolí, vyučující mohou zvolit zcela odlišné uspořádání lavic než tradiční rozvržení lavic v trojradách za sebou. Nezapomínat by se také nemělo ani na zasedací pořádek, kde nejčastěji vedle sebe sedí žáci a žákyně stejného pohlaví. Pokud vedle sebe sedí dívka s chlapcem, s největší pravděpodobností jim toto rozřazení bylo nařízeno, aby v hodinách byl klid. Nicméně, takový postoj ze strany učitele učí žáky a žákyně, že mezi muži a ženami je symbolická propast. Tím se vytváří očekávání, že osoby odlišného pohlaví by neměly mezi sebou komunikovat, protože nejsou schopni spolupráce. Podpora různorodého uspořádání se tedy může ukázat jako vhodná, avšak s důrazem vytváření pozitivního prostředí, a ne prostřednictvím trestů.<sup>68</sup>

Důležitým aspektem reprodukce genderu v rovině komunikace je poté samozřejmě samotný jazyk vyučujících. Generické maskulinum se totiž nemusí objevovat pouze v učebnicích a různých pracovních materiálech, ale používat ho může i učitelka s učitelem ve své mluvě. Nadměrné užívání výrazů typu „Všichni **žáci** by měli včas odevzdávat domácí úkoly.“, „Ozvěte se jednotlivým **učitelům**.“ či například „Vítám všechny **studenty** u mě ve třídě.“ vede k tomu, že jsou dívky vytlačovány z veřejného prostoru. Ať už si to tedy vyučující uvědomují či nikoliv, nezahrnováním žen do jejich slovního projevu podprahově posilují diskriminaci. Dívky si poté do hlavy nevědomě vštěpují, že jakožto ženské pohlaví jsou méněcenné.<sup>69</sup> Prostřednictvím komunikace také může docházet k přenosu genderových stereotypů, a to ať už pomocí různých poznámek typu „A teď něco pro holky.“ v případě, kdy se v učivu začne probírat například dějiny odívání nebo skrze přímé vyslovení genderového stereotypu. Vyučující často užívají v hodinách výroky ve smyslu: „ženy na tu matematiku prostě nemají mozek“, „ženská logika“, „chlap by nikdy neměl ukázat slabost“, „správná žena musí umět vařit“ či „chlapci jsou přirozeně zlobivější“. S těmito a mnoha dalšími podobnými stereotypními příklady se žákyně a žáci setkávají při výuce na běžné bázi. Postupem času může dojít k tomu, že těmto stereotypům začnou sami věřit a následně je i dále reprodukovat. Jazykem tak učitelé stanovují normy pro to, co je považováno za normální chování a vlastnosti u dívek a chlapců. Když se žákyně nebo žák neidentifikuje s těmito normami, mohou se ale cítit nenormálně, a proto se často snaží přizpůsobit davu a veřejně vystupovat dle stereotypních norem.<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> Tamtéž, s. 32-33.

<sup>69</sup> Tamtéž, s. 42.

<sup>70</sup> Babanová Anna a Jozef Miškolci. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* C.d., s. 33-34.

## 2.5.2. Hodnocení

Ačkoliv se na první pohled může zdát, že hodnocení slouží pouze jako měřítko akademického úspěchu, ve skutečnosti se jedná o další důležitý faktor, který ve škole reprodukuje genderové stereotypy. Učitelky a učitelé totiž mnohdy hodnotí žákyně odlišně než jejich mužských vrstevníků. V hodnocení se často projevuje tendence učitelů být mírnější, zejména pokud mají nižší očekávání v oblasti předmětu od konkrétního pohlaví. V případě fyziky to může znamenat, že dívky obvykle dostávají mírnější hodnocení, protože od nich vyučující nemají očekávání, že mají přirozený talent pro tento předmět. Chlapci jsou naopak hodnoceni v technických oborech přísněji. Dívky jsou obecně chváleny spíše za svou svědomitost, pracovitost a píli, kdežto u chlapců jsou vyzdvihovány zcela opačné vlastnosti, a to za jejich originalnost či celkovou odvahu.<sup>71</sup>

Zajímavým jevem je, že i přes konzistentně lepší akademické výsledky dívek bývá jejich postavení ve třídě často vnímáno jinak než u chlapců, kteří jsou i přes horší známky považováni za ty nadanější. Studijní úspěchy dívky jsou totiž stereotypně interpretovány tak, že výborné známky jsou považovány pouze jako důsledek jejich pečlivé a svědomité přípravy. Tento postoj vyučujících se poté odráží i na sebehodnocení dívek, jelikož jsou jejich schopnosti pod neustálou palbou kritiky, i když dosahují skvělých výsledků. V důsledku nepříznivého hodnocení od učitelů s genderovým podtextem si dívky méně věří a projevují nižší profesní ambice. To často vede k jejich umístování na pozice s nižší prestiží a horší finanční odměnou.<sup>72</sup> Tento přístup poté vede k tomu, že i dívky často přisuzují úspěchy své vlastní píli. Naopak, pokud se setkají s neúspěchem, projevují vysokou úroveň sebekritiky a hledají chyby především v sobě, což je naprostý opak přístupů chlapců. Pokud chlapci nedostanou dobrou známku, nevidí to jako selhání svého intelektu. Jelikož se od nich totiž neočekává vzorná příprava, svůj neúspěch přičítají spíše nedostatečné přípravě než svým schopnostem. Naopak jsou velmi sebevědomí a věří, že kdyby se lépe připravili, byli by schopni dosáhnout lepších výsledků.<sup>73</sup>

Irena Smetáčková ve své publikaci *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele* proto radí, jak zjistit, zda je výuka a hodnocení genderově zatíženo. Nejlepší způsob, jak dosáhnout správného vyhodnocení je srovnávat výsledky testů dívek a chlapců. Pokud

---

<sup>71</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 40-41.

<sup>72</sup> Jarkovská Lucie a Lišková Kateřina. *Genderové aspekty českého školství*. In: Sociologický časopis. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2008. s. 695.

<sup>73</sup> Smetáčková, Irena a Vlková, Klára. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. C.d., s. 61.

se hodnocení dlouhodobě liší, je potřeba zapřemýšlet, proč tomu tak je. Pro genderově citlivé hodnocení proto doporučuje, aby si vyučující vyzkoušeli opravit testy bez toho, aniž by věděli, kdo testy napsal. Po několika týdnech provedou srovnání výsledků oprav anonymních testů s výsledky normálních testů, které jsou spojeny s konkrétními jmény. Je také užitečné si občas nahrát vlastní hodinu a následně zpětně analyzovat, s kým nejčastěji komunikuje a jakým způsobem s žákyněmi a žáky komunikuje.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Smetáčková Irena a Jana Valdřová. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. C.d., s. 36.



### 3. Subjektivní teorie

Jak jsme se dočetli v předchozí kapitole, role učitelů a učitelek je velmi důležitým aspektem v životě dětí, a to nejenom v rámci procesu vzdělávání. Z výzkumů je tedy zřejmé, že aniž by své myšlenky museli vyučující explicitně vyjadřovat pomocí slov, skrze jejich chování a jednání dochází k předávání znalostí, ale i hodnot či postojů. Prostřednictvím učitelčiny/učitelovi interakce s žákyněmi a žáky se tak často bezděčně formuje jejich osobnost. V této kapitole se proto zaměřím na to, co utváří učitelčinu/učitelovu osobnost, a především také na to, jakým způsobem se její/jeho osobnost promítá do výuky.

#### 3.1. Definování subjektivní teorie

Termín subjektivní teorie označuje v oboru pedagogiky ustálené kognitivní konstrukty, které formují chování učitelů a učitelek ve výuce. Tento termín se obecně používá k popisu individuálních přesvědčení, postojů, hodnot a očekávání učitelek a učitelů. Neovlivňují tedy pouze chování vyučujících, ale také hrají zásadní roli při utváření jejich postojů a hodnot. Mimoto mají rovněž vliv i na jejich další pedagogické činnosti, jako je například učení, komunikace, hodnocení či celkově plánování vyučující hodiny.<sup>75</sup> Petr Koubek v publikaci *Subjektivní teorie a jednání učitelů* definuje termín následovně: „Subjektivní teorie učitelů jsou považovány za jev, který výrazně ovlivňuje učitelovo myšlení, sebepojetí, systém postojů a hodnot, které slouží k rozhodování, a tak ovlivňují jednání učitelů, nejen ve třídě.“<sup>76</sup>

Pro výzkum subjektivní teorie byl přelomový kognitivní obrat v oblasti psychologie, který nastal v 60. letech 19. století. Díky rozvoji kognitivní psychologie, jež v oné době dominovala na poli psychologie, se pozornost přenesla na člověka, a to konkrétně na jeho myšlení. Ústředním bodem výzkumu se tak stala mysl člověka a vše s ní spojené. Tento obrat tak měl za následek, že i v oblasti pedagogiky se bádání zaměřilo na osobnost pedagožky/pedagoga, a to konkrétně na myšlenkové procesy a vliv těchto procesů na jednání, rozhodování atd.<sup>77</sup>

Zásadní roli ve výzkumu subjektivní teorie sehrál výzkumný tým z Německa složený z Lipowského, Pauliové, Leuchterové a dalších, který se rozhodl realizovat výzkum ve Spolkové republice Německo potom, co jejich studentky a studenti naprosto propadli v mezinárodních srovnávacích zkouškách. Díky mezinárodnímu šetření PISA, které bylo vedeno celosvětově na přelomu tisíciletí, vyšlo najevo, že Němky a Němci ve věku patnácti let

---

<sup>75</sup> Koubek, Petr. *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Masarykova univerzita, 2021, s. 15.

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>77</sup> Tamtéž, s. 32-33.

byli oproti studentkám a studentům z ostatních států dost pozadu, a to hned v několika oblastech. Ukázalo se, že mají špatný postoj jak ke škole a učení, tak i k matematice, což vedlo k jejich špatným matematickým výsledkům. Za ostatními zaostávalo německé školství i v tom, do jaké míry bylo schopno vyrovnávat sociální rozdíly, aby docházelo celkově k větší společenské integraci. Výzkumný tým při pozdějším porovnání školního systému v Německu a Švýcarsku došel k závěru, že Švýcarští vyučující výrazně lépe zvládali stresující situace, více věřili svým schopnostem a měli jasnější představu o smyslu jejich práce. Tento pozitivnější přístup se správnou dávkou sebereflexe měl za následky lepší studijní výsledky i přístup ke škole. Díky tomuto výzkumu se tak začal klást větší důraz na osobnost učitelek a učitelů a začal se více zkoumat jejich vliv na výuku.<sup>78</sup>

K součástí subjektivní teorie patří rovněž způsob, jakým učitelé reagují na náročné, neočekávané a stresující situace a jejich schopnost zvládat tyto výzvy. Mezi mentální obsahy těchto teorií se řadí tedy nejen motivace, schopnost sebereflexe a odvaha, ale také různé dovednosti a kompetence. Tato sada mentálních obsahů poté ovlivňuje nejenom to, jakým způsobem ve škole interagují, ale ovlivňuje především jejich vlastní chápání sebe sama jakožto učitelky/učitele. Jejich subjektivní teorie tak řídí veškeré jejich rozhodování a jednání ve výuce.<sup>79</sup> Je důležité zmínit, že jedinečný pohled jedince na výuku, školu, hodnocení a další pedagogické aspekty se začíná formovat již během jeho studijního období. Tento pohled však není neměnný a dochází tak k průběžnému vývoji a proměnám subjektivních teorií jedince. Tyto změny jsou způsobeny různými faktory, jako jsou životní zkušenosti, nové poznatky a vývoj osobnosti, které postupně ovlivňují a modifikují subjektivní teorie.<sup>80</sup>

Podle výzkumů Jeppe Skotta, které jsou shrnuty v publikaci *Subjektivní teorie řídící jednání učitelů*, dojde u jednotlivce ke změně jeho subjektivní teorie pouze v případě, že se jedná o natolik klíčové prvky, které pro něj mají zásadní význam, až bude ochoten ke změně přistoupit. Navzdory tomu bude taková změna vyžadovat obrovské úsilí ze strany jednotlivce, a možná i pomoc podpůrného programu. Jeppe Skott tuto náročnost vysvětluje zejména silným emocionálním rozměrem. Subjektivní teorii totiž popisuje jako mentální konstrukty, které jsou

---

<sup>78</sup> Koubek, Petr. *Subjektivní teorie řídící jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. C.d., s. 21.

<sup>79</sup> Koubek, Petr a Janík, Tomáš. *Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie*. Studia paedagogica. Roč. 20, č. 3. Brno: Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty MU, 2015, s. 49.

<sup>80</sup> Dvořáková, Michaela a Pajpachová, Veronika. *Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“*. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání [online]. Roč. 3, č. 1. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019, s. 89 [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: [https://pages.pdf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/07/Gramotnost\\_01\\_2019\\_FINAL2.pdf](https://pages.pdf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/07/Gramotnost_01_2019_FINAL2.pdf).

osobního rázu a stojí tudíž na subjektivní pravdě každého z učitelek/učitelů. Myšlenkové obsahy jsou tedy hluboce provázány s emocemi každého z nich.<sup>81</sup>

V neposlední řadě bych chtěla zmínit, že ačkoliv v této práci neustále používám termín subjektivní teorie, lze ho nahradit i jinými ekvivalenty. Pro českou a slovenskou pedagogickou sféru je například více typické používat označení učitelovo pojetí výuky nebo také učitelova individuální koncepce vyučování. Naopak v angloamerické oblasti se častěji setkáme s termíny jako *teachers beliefs* a učitelova implicitní teorie. V německy mluvících zemích je pak nejčastěji užíván termín subjektivní teorie. Z tohoto důvodu je proto zapotřebí zdůraznit, že přestože se používají různé termíny, význam těchto pojmů zůstává obdobný.<sup>82</sup>

### 3.2. Přínos subjektivní teorie

Proč je tedy důležité se subjektivní teorií učitelek a učitelů zabývat? Je to přínosné a pokud ano, jaké jsou konkrétní přínosy? Tohle jsou nejvýznamnější otázky, které při zkoumání subjektivní teorie vyvstanou, a proto se na ně teď pokusím ve stručnosti co nejlépe odpovědět. Klíčovým prvkem celého konceptu subjektivní teorie je samozřejmě zjistit a popsat to, jakým způsobem učitelka/učitel jedná ve výuce a co ji/ho k tomuto jednání vede. Poté ale vyvstává otázka, zda je vůbec možné, aby měl vyučující na své jednání vliv a pokud ho má, v jaké míře je schopný ho měnit.<sup>83</sup>

Pro jednání vyučujících je totiž zásadní, jak vnímají sami sebe a jaké mají vlastní hodnoty. Tento vlastní obraz má poté vliv nejenom na výběr vzdělávacího obsahu, který chtějí žákyním/žákům předat, ale i na výběru typů cvičení, či například na způsobu hodnocení. Všechny tyto prvky se poté odráží jak na kvalitě, tak i na celkové efektivitě výuky.<sup>84</sup> Výzkumy, které proběhly v letech 2013 (Reininghaus, Castro a Frisancho) a 2017 (Weber a Vyonova), zkoumaly důvody školního neúspěchu, jenž eskaloval v předčasné odchody ze středních, ale i základních škol. Výzkumy z roku 2013 i 2017 prokázaly, že neúspěch žáků učitelky a učitelé přikládali zejména nezájmu žákyň/žáků o vzdělání, jelikož jim předávané informace nepřišli podstatné. Zjistilo se ale, že tohle nebyl jediný důvod, který vedl ke školnímu

---

<sup>81</sup> Koubek, Petr. *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. C.d., s. 17.

<sup>82</sup> Janík, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: 2005, s. 32.

<sup>83</sup> Dvořáková, Michaela a Pajpachová, Veronika. *Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“*. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání [online]. Roč. 3, č. 1. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019, s. 89 [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/07/Gramotnost\\_01\\_2019\\_FINAL2.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/07/Gramotnost_01_2019_FINAL2.pdf).

<sup>84</sup> Koubek, Petr. *Portrét myšlení a jednání učitelek občanské výchovy*. Vícečetná případová studie subjektivních teorií učitelek o didaktické transformaci. *Pedagogika*. Roč. 68, č. 2. Praha: Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy, 2018, s. 132.

neúspěchu. Zásadní vliv u těchto případů hráli i vyučující, kteří tímto způsobem smýšleli o daných žácích, a tudíž s nimi na základě těchto svých postojů jednali.<sup>85</sup>

Petr Koubek ve své další publikaci *Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje* uvádí příklad výzkumu významného slovenského pedagoga Porubského, jenž v roce 2007 realizoval výzkum o subjektivní teorii jedné zkušené učitelky. Na základě provedeného výzkumu poté sestavil výčet prvků, které dle jeho mínění mohou negativně ovlivňovat kvalitu výuky. Zařadil mezi ně například nedostatečnou samostatnost vyučujících či a nedostatečná sebeúčinnost učitele, která se nejčastěji projevuje v neúspěšné práci s obsahy a cíli výuky. Stává se to především začínajícím a nezkušeným učitelkám/učitelům. Tuto hypotézu dále rozvádí: „Nedůvěra v pedagogickou teorii omezuje učitelku/učitele v praxi zejména v tom, že nedokáže efektivně plánovat a realizovat výuku tak, aby kromě pamětního osvojování učiva došlo i k rozvoji kognitivních funkcí a tvořivého potenciálu žáků, ačkoliv k tomu osobní pedagogické předpoklady má.“<sup>86</sup> Dle Koubka se výsledky studentek a studentů se naopak zlepšovaly v okamžiku, kdy vyučující se více zamýšleli nad svou přípravou a průběh hodin reflektovali. Žákyně/žáci se dokázali lépe soustředit na výklad i na jednotlivé činnosti. Mimoto si i vyučující více uvědomovali důležitost své role, a to nejenom v procesu učení, ale také ve výsledcích, které tato role přináší.<sup>87</sup>

Zjišťování subjektivní teorie tedy nemá vliv pouze na žákyně a žáky, ale i na vyučující. V případě správné kritické sebereflexe u nich dojde k poskytnutí nového pohledu na vlastní pedagogické metody a strategie. Kritické zhodnocení vlastních hodnot a postojů může vést ke zlepšení výuky a posílení jejich pedagogických schopností. Tento proces může rovněž vytvořit možnost pro nové přístupy ve výuce a přispět k celkovému rozvoji profesionálních dovedností. Zároveň může také ovlivnit celkovou atmosféru ve třídě a vztahy s žáky a přispět tak k pozitivnímu vzdělávacímu prostředí. Díky sebereflexe se vyučující mohou alespoň částečně uvolnit od neustálého tlaku, což jim poskytne větší jistotu při svých rozhodnutích, hodnotách a obecně jim umožní lepší porozumění vlastnímu jednání.<sup>88</sup>

---

<sup>85</sup> Koubek, Petr. *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. C.d., s. 22.

<sup>86</sup> Koubek, Petr a Janík, Tomáš. *Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie*. C.d., s. 52-53.

<sup>87</sup> Koubek, Petr. *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. C.d., s. 21.

<sup>88</sup> Tamtéž, s. 26.

Kvalitní výuka byla poté identifikována na základě několika významných faktorů. Mezi ně lze zařadit například hladina hluku a rušivé elementy ve třídě. Důležitým prvkem je také vytvoření uvolněného vyučovacího prostředí bez projevů agrese, což má pozitivní vliv na celkový dojem z výuky. Vyučující, kteří dobře zvládají projevy agrese a nekázeň ve výuce, umí správně vyhodnotit situaci a rychle v ní zareagovat. Mimo to také zvládají zklidnit žákyně/žáky, najít společné řešení, se kterým souhlasí obě strany, porozumět perspektivě dětí, a především usilují o řešení situace bez zbytečného užití agrese a trestu jako odvety. Kromě toho se ukázalo, že kvalita výuky je ovlivněna i schopností učitele efektivně řídit výuku, a to jak z organizačního, tak interpersonálního hlediska. Nezvládnutí řízení výuky ze strany učitele mělo negativní dopad na průběh výuky a vnímání žáků. Při řešení problémových situacích během skupinové práce se osvědčuje, když vyučující aplikují prvky svých subjektivních teorií, například využíváním osvědčených schémat při jednání. Díky tomu jsou vyučující mnohem rychleji schopni zhodnotit situaci a dokáží okamžitě a efektivně reagovat.<sup>89</sup> Kvalitní výuka by měla také být sestavena takovým způsobem, aby předávala žákovi komplexní, ale zároveň i věkově příslušné vědomosti. Nemělo by se ani zapomínat na hledisko žáka a nabádat žáka k neustálému zamýšlení se a hledání správných možností.<sup>90</sup>

### 3.3. Možné překážky

I když jsem představila mnoho pozitivních aspektů, které zdůrazňují důležitost zkoumání subjektivní teorie, není vždy možné tuto oblast jednoduše prozkoumat a obzvláště změnit. Existují totiž určité překážky, které tomu mohou bránit. Aby mohlo dojít ke kritické sebereflexi, je zapotřebí se nacházet v bezpečném prostředí, které vám ji nejenom dovolí, ale i podpoří. Paradoxně ale prostředí školy právě takové úplně není, a to ať se jedinci nachází v roli vyučujících či studujících. Není běžné, aby bylo umožněno nahlédnout do pozadí jednání. Často nastává také situace, že výsledky žákyn/žáků nebo například provedení hodin neodpovídají tomu, co si daný vyučující vytyčil. I přes to není vždy umožněna sebereflexe, jelikož by to bylo vnímáno společností jako profesní selhání, což by mohlo poškodit nejen čest, ale i pověst jedince. Vyučující tak až někdy slepě věří tomu, že jeho jednání je správné a jedná v nejlepším zájmu svých studujících.<sup>91</sup>

---

<sup>89</sup> Koubek, Petr a Janík, Tomáš. *Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie*. C.d., s. 53.

<sup>90</sup> Koubek, Petr. *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. C.d., s. 27.

<sup>91</sup> Tamtéž, s. 26.

Situaci komplikuje i fakt, že většina lidí zažila školní prostředí jako studenti, což z něj činí všeobecně známé. Na základě vlastních zkušeností pak mnozí věří, že právě forma výuky a prostředí školy, kterou znali, je ta správná a kvalitní. Tudíž i vyučující vstupují do vysokoškolského studia již s nějakým obrazem o tom, jak fungovala výuka na základní škole a na škole střední. Už při studiu proto může být obtížné přesvědčit studující, že pro profesní růst a zlepšení kvality výuky musí dojít i ke změnám, ke kterým se mnohdy staví skepticky. Důkazem toho může být samotná kritika vysokoškolské přípravy na povolání. Hlavní nedostatek je vnímán zejména v oblasti výuky, kterou mnozí považují za příliš teoretickou a málo praktickou.<sup>92</sup>

### 3.4. Nástroje a postupy zkoumání genderových vztahů ve školách

V předchozí části práce jsem se zaměřila na konkrétní příklady dílčích výzkumů, které mi posloužily jako inspirace. Jelikož se však jedná o poměrně specifickou oblast výzkumu, je zapotřebí použít i vhodné metody pro získání relevantních dat, jež slouží k hlubšímu porozumění subjektivních teorií. Z tohoto důvodu zde uvedu hned několik vhodných metod. Jednou z technik je například **projektivní metoda**. Výzkumnému subjektu jsou prezentovány různé situace a na základě jejich řešení výzkumníkům odkrývá svou subjektivní teorii. Každý totiž jedná na základě svých dřívějších zkušeností, očekávání, hodnot atd. Druhá využívaná metoda je tzv. **reflektivní učitelská bilance**. Ta spočívá v procházení písemně zaznamenaných vzpomínek učitelky/učitele po odučených hodinách a jejich následné analýze. Možné je také analyzovat vzpomínky studentů – v takovém případě by se jednalo o reflektivní studentskou bilanci. Vhodnou metodou může být také tzv. **doplňování vět**. Vyučující v tomhle případě doplňují nedokončené věty, kde k jejich zodpovězení musí využít své zkušenosti, postoje atd. Jedná se například o věty typu: „V předmětu, který vyučuji, je důležité, aby si žáci odnesli pro další práci ve škole a život především...“ nebo „Moderní technické prostředky (video, televize, počítače) mohou ve vyučovacím procesu...“, které uvádí v odborné publikaci *Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě* Vlastimil Švec.<sup>93</sup>

Výzkum subjektivní teorie má svou neobvyklost také v tom, že spočívá na vzájemné důvěře. Cílem výzkumu je totiž odhalit niterný svět učitelky/učitele, což vyžaduje otevřenost a zejména vzájemnou důvěru. Společně totiž pracují na zjištění pravdy. Realizace výzkumu by poté měla probíhat na bázi dlouhodobé spolupráce, kdy výzkumník pozoruje subjekt při výuce, aby tak

---

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 24-25.

<sup>93</sup> Švec, Pavel. *Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě*. Pedagogika. Roč. 45, č. 2. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, s. 165-166.

mohl nahlédnout do její/jeho každodenní praxe. V průběhu výzkumu je důležité opakovaně zdůrazňovat jeho cíl a účel, což pomáhá posílit vzájemnou důvěru. Jakékoli vyhodnocení nebo doporučení by mělo být také formulováno s pečlivým zřetelem ke zkoumanému subjektu. Finální verze sepsané případové studie by také měla být nejdříve poskytnuta zkoumané osobě k přečtení. V souladu s etickými standardy by se tato osoba měla dokonce uvést ve výzkumu jako jeho spoluautor, spolubadatel či spolutvůrce.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> Koubek, Petr. *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů*. C.d., s. 58-59.

#### 4. Popis a cíle výzkumného problému

V empirické části diplomové práce jsem provedla výzkumnou sondu, která se zaměřovala na analýzu postoje konkrétního učitele občanské výchovy k tématu genderu. Cílem této sondy nebylo pouze zjistit a popsat jeho postoje, hodnoty a přesvědčení ohledně genderu, ale především s využitím teoretického rámce subjektivní teorie učitele porozumět tomu, do jaké míry se tyto postoje odrážejí v praxi výukového procesu.

Pro dosažení hlubšího pochopení subjektivní teorie učitele jsem se rozhodla použít případovou studii. Případová studie mi poskytla prostředek k hloubkovému zkoumání jednotlivých aspektů učitelovy teorie a jeho praktických rozhodnutí ve vztahu k tématu genderu ve vzdělávání. Tím jsem mohla lépe porozumět dynamice, která ovlivňuje jeho pedagogické rozhodování a přístup k výuce genderových témat.

Hlavní výzkumné otázky, které jsem si v rámci této práce kladla, byly:

- Jaký je postoj konkrétního učitele občanské výchovy k tématu genderu?
- Jak se postoj učitele občanské výchovy k genderovým tématům projevuje ve výuce občanské výchovy a jaký to má vliv na žáky a žákyně?

Tyto otázky mi pomohly strukturovat můj výzkum a lépe se orientovat při analýze získaných dat. Případovou studii chci využít jako východisko k tomu, abych na základě zjištěných informací a analýzy dat vyvodila možná doporučení. Mým cílem je totiž nejenom lépe porozumět postoji učitele k genderové problematice, ale také identifikovat potenciální faktory, které mu brání v začlenění těchto témat do výuky. Na základě toho budu moci navrhnout strategie a doporučení, jak podporovat a zlepšit integraci genderových témat do výuky občanské výchovy.



## 5. Metodologie

Jelikož se jedná o stěžejní bod mé diplomové práce, je nutné si případovou studii blíže definovat. Jak už z názvu vyplývá, případová studie důkladně zkoumá jeden konkrétní případ, ať už se jedná o problém, situaci nebo jednotlivou osobu. Podstatným rysem případové studie je tedy její schopnost poskytnout hluboký a detailní vhled do zkoumaného fenoménu. Tento výzkumný design se hojně využívá v mnoha oblastech jako je sociologie, psychologie, ekonomie, antropologie, medicína atd. Důvodem popularity případových studií je jejich schopnost zachytit komplexnost jednotlivých situací a fenoménů, což umožňuje lepší porozumění zkoumaného jevu. Provádění případové studie však není zcela jednoduché a vyžaduje tak určitý přístup ke sběru, analýze a interpretaci dat. Konkrétně se jedná o fáze plánování, projektu, přípravě a sběru dat, jejich následné analýze a v neposlední řadě také sdílení výsledků.<sup>95</sup>

Případovou studii dále můžeme dělit na několik typů podle funkcí, které mají v rámci daného výzkumu plnit. Deskriptivní případová studie má za cíl co nejvíce popsat zkoumaný jev, naopak explanační případová studie se využívá v situacích, kdy je zapotřebí nejenom popsat dané vztahy, ale i je vysvětlit. Dalším typem případové studie je studie exploratorní. Ta má za cíl rozklíčovat složité vztahy pomocí toho, že odhalí příčiny těchto vztahů. Instrumentální případová studie slouží k hlubšímu výzkumu obecného jevu. Výzkumnice/výzkumník vybírá jednoho nebo více reprezentantů a na základě podrobné analýzy se snaží odpovědět na otázky „jak“ a „proč“ v souvislosti s obecným jevem. Tato metoda se zaměřuje na hlubší pochopení fungování obecných principů. Naopak intrinzitní případová studie směřuje ke zkoumání ojedinelých případů s cílem porozumět fungování jednotlivých částí celku. Tento přístup umožňuje odhalit specifické a jedinečné charakteristiky případu. V neposlední řadě existuje také evaluační případová studie – ta nejen popisuje a objasňuje daný jev, ale také ho hodnotí na základě stanovených kritérií. Tím poskytuje komplexní pohled na výsledky a dopady sledovaného jevu.<sup>96</sup>

Jak bylo zdůrazněno ve třetí kapitole (Subjektivní teorie) diplomové práce, nejenom učitelovy znalosti, ale také jeho hodnoty, názory, očekávání i emoce hrají významnou roli v procesu učení. Je nutné ale podotknout, že i přes to, že vliv mají na své žákyně/žáky všichni vyučující

---

<sup>95</sup> Olecká, Ivana a Ivanová, Kateřina. *Případová studie jako výzkumná metoda ve vědách o člověku* [online]. 2010, s. 63 [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/309566395\\_PRIPADOVA\\_STUDIE\\_JAKO\\_VYZKUMNA\\_METODA\\_VE\\_VEDACH\\_O\\_CLOVEKU\\_CASE\\_STUDY\\_AS\\_A\\_RESEARCH\\_METHOD\\_IN\\_HUMAN\\_SCIENCE](https://www.researchgate.net/publication/309566395_PRIPADOVA_STUDIE_JAKO_VYZKUMNA_METODA_VE_VEDACH_O_CLOVEKU_CASE_STUDY_AS_A_RESEARCH_METHOD_IN_HUMAN_SCIENCE).

<sup>96</sup> Mareš, Jiří. *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. Pedagogika. Roč. 65, č. 2. 2015, s. 121.

ve všech předmětech, výchova k občanství neboli základy společenských věd zaujímají v kontextu vzdělávání zvláštní postavení. Tyto předměty totiž více než ostatní umožňují vyučujícím přenést své hodnoty a postoje na žákyně/žáky, jelikož se věnují otázkám společnosti, etiky nebo například také občanské odpovědnosti. Díky tomu vzniká v hodinách prostor pro diskuse, úvahy a celkově lze říci i formování žákovy vlastní subjektivní teorie ve vztahu ke společnosti, ale i sami k sobě. Výchova k občanství a základy společenských věd se tak stávají klíčovými prvky ve formování názorů a postojů budoucích občanů.<sup>97</sup>

Zastřešujícími cíli učitelek a učitelů výchovy k občanství a základů společenských věd je naučit žáky a žákyně utvářet si vlastní postoj i argumentovat v jeho prospěch, zároveň by se měli být schopni aktivně se účastnit diskuze, kde projevují respekt k odlišným názorům a v neposlední řadě by měli také zvládnout v případě konfrontace s fakty pozměnit svůj postoj. Tyto cíle ovšem nejsou lehké na osvojení, a proto je u nich velmi důležitá role učitelky/učitele. Snadné to není však ani pro vyučující, jelikož se od nich vyžaduje schopnost vytvářet otevřené a podnětné prostředí pro diskuzi a reflexi. Není to však pro učitelky a učitele lehké, poněvadž často musí čelit konfrontaci s obtížnými nebo dokonce tabuizovanými tématy. Tyto situace jsou výzvou pro jejich schopnost pohotově reagovat na nečekané obtíže a umět řešit potenciální konflikty. Jejich otevřenost, empatie a schopnost podporovat diskuzi jsou podstatné pro vytváření prostředí, kde se mohou všichni svobodně vyjadřovat a učit se o citlivých otázkách.<sup>98</sup>

## 5.1. Informant

Pro svou případovou studii jsem si vybrala mladého začínajícího učitele občanské výchovy, který učí na běžné základní škole ve středně velkém městě, k roku 2023 sčítá přes 7000 obyvatel, nedaleko Prahy ve Středočeském kraji. Z důvodů, které jsem popsala výše, jsem se rozhodla zaměřit výzkum na učitele občanské výchovy na běžné základní škole, kde dochází nejenom k formování osobnosti, ale mnohdy i k první větší konfrontaci názorů a postojů. Přestože je ale problematika genderu a s ní spjatá nerovnost mezi muži a ženami velmi aktuální téma, dost vyučujících otázku genderu ve výuce dostatečně neotevívá, či dokonce se jí explicitně nevěnují vůbec. Řada vyučujících totiž zastává stanovisko, že pro genderové téma není v přeplněných učebních plánech prostor, nebo v horších případech se genderem nechťejí

---

<sup>97</sup> Dvořáková, Michaela a Pajpachová, Veronika. *Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“*. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání [online]. Roč. 3, č. 1. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019, s. 88 [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/07/Gramotnost\\_01\\_2019\\_FINAL2.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/07/Gramotnost_01_2019_FINAL2.pdf).

<sup>98</sup> Koubek, Petr. *Portrét myšlení a jednání učitelek občanské výchovy*. Vícečetná případová studie subjektivních teorií učitelek o didaktické transformaci. C.d., s. 134-135.

zabývat, jelikož jim to nepřijde významné. Mnoho vyučujících se genderovou problematikou i bojí zabývat, jelikož diskutování o genderových tématech může být vnímáno jako něco, co je „proti tradičnímu“ nebo jako snaha o změnu, kterou někteří považují za hrozbu tradičním postojům. Někteří vyučující proto mohou vnímat genderové otázky jako kontroverzní. Výzvou je pro ně i zůstat neutrálním v této oblasti, zejména pokud se jedná o téma, které je pro mnohé citlivé. Vyučující jsou totiž povinni respektovat různé názory a přístupy studentů, což může být i někdy obtížné, pokud sami zastávají silné názory. Jejich vlastní postoje mohou výrazně ovlivnit objektivitu výuky.<sup>99</sup>

Při výběru vhodného adepta jsem uvažovala i nad jeho pedagogickou zkušeností. Nakonec jsem se rozhodla pro studenta posledního ročníku navazujícího magisterského studia pedagogické fakulty, který ale má již ale dvouletou pedagogickou praxi. Na základě výzkumů se totiž ukázalo, že subjektivní teorie budoucích učitelek/učitelů se nejčastěji formuje právě při studiu na vysoké škole. Vlastimil Švec ve svém článku *Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě* dokonce píše: „Protože diagnostika UPV (učitelova pojetí výuky) umožňuje odhalit nejenom představy a očekávání studentů, ale i jejich dosavadní pedagogické znalosti, lze se získanými výsledky do určité míry pracovat jako se studentským pojetím didaktického učiva.“<sup>100</sup> Podle autorova dalšího vysvětlení je klíčovým krokem ve výuce pracovat s dílčími pojetími studujících. Například je možné, aby studující přidali ke svému pojetí vlastní vysvětlení nebo okomentovali subjektivní teorii někoho jiného. Další metodou, kterou vyučující mohou využít, je prezentace subjektivních teorií zkušenějších učitelů. Představením těchto zkušeností mohou studenti získat nové perspektivy a inspiraci pro vlastní přístup k výuce. Kromě toho může být také užitečné konfrontovat studenty se srovnáním jejich vlastních pojetí výuky s pojetím progresivní výuky. V důsledku toho by si měli studující uvědomit, že existují i jiná možná pojetí výuky a celkově by je to tak mělo donutit se více zamyslet nad vlastní subjektivní teorií.<sup>101</sup>

Rozhodla jsem se také zkoumat pojetí genderu ve výuce občanské výchovy skrze perspektivu učitele, a to z několika důvodů. Zaprvé, jelikož je téma genderu vnímáno spíše jako ženské téma, chtěla jsem rozbít tuto stereotypní představu a ukázat problematiku genderu z pohledu muže. Tímto způsobem jsem se chtěla vyhnout jednostrannému pohledu a poskytnout tak celkově více vyváženou analýzu. Nejen v kontextu genderu je totiž důležité brát v úvahu

---

<sup>99</sup> Weiner, Gaby. *A critical review of gender and teacher education in Europe*. Pedagogy, Culture and Society [online]. 2006 [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681360000200091>.

<sup>100</sup> Švec, Pavel. *Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě*. C.d., s. 167.

<sup>101</sup> Tamtéž, s. 167-168.

ženský, ale i mužský pohled. Výzkumem mužského učitele jsem rovněž chtěla ukázat pestrost učitelských přístupů k tématu genderu a přispět tak k lepšímu pochopení, jak různé osobní zkušenosti ovlivňují výuku.

## **5.2. Metody sběru dat**

V rámci provedené výzkumné sondy jsem zvolila kvalitativní přístup, který je založen na snaze proniknout do komplexního a různorodého světa, kde pochopení vychází z detailního zkoumání detailů. Tato strategie umožňuje zachytit diverzitu zkoumaného jevu, což poskytuje hlubší vhled a porozumění tomuto fenoménu. Jednou z klíčových charakteristik kvalitativního přístupu je induktivní metoda. Indukce znamená, že naše poznání je odvozeno ze shromážděných dat, která průběžně analyzujeme. Na rozdíl od deduktivního přístupu, který formuluje a testuje předpoklady, kvalitativní výzkum si klade spíše otevřené výzkumné otázky. Cílem této strategie tedy není jen potvrzovat nebo vyvracet teoretické předpoklady, ale spíše objevovat různorodost světa a způsoby, jakými lidé tuto různorodost vnímají. Kvalitativní výzkumná strategie tak poskytuje prostředek pro hlubší pochopení kontextu a jedinečných pohledů jednotlivců, což přináší komplexnější porozumění zkoumanému jevu.<sup>102</sup> V rámci diplomové práce jsem aplikovala tři metody kvalitativní strategie, a to polostrukturovaný rozhovor, zúčastněné pozorování a focus group.

### **5.2.1. Polostrukturovaný rozhovor**

Ačkoliv se může na první pohled zdát, že vést výzkumný rozhovor je snadné, jelikož se v průběhu každého dne účastníme několika konverzací, realita této činnosti je náročná a vyžaduje od výzkumníka kombinaci teoretických a metodologických znalostí. K dosažení kvalitního výzkumného rozhovoru musí jednotlivec nejen znát teoretická základy, ale i vhodně používat metodologické postupy.<sup>103</sup> Získání dobrého rozhovoru vyžaduje, aby výzkumník vzbudil důvěru u respondenta a přiměl ho k otevřenosti. To znamená, že musí být schopen vytvořit důvěryhodné a bezpečné prostředí, které podpoří otevřenou komunikaci. Při rozhovoru je také nezbytné umět klást otázky, které jsou relevantní, ale zároveň respektující. Kvalitní výzkumný rozhovor také vyžaduje schopnost aktivně naslouchat. Výzkumník musí být schopen vnímat nejen samotná slova respondentů, ale i jejich emocionální podtext. Aktivní naslouchání umožňuje lépe porozumět respondentovi a zajistit hlubší a komplexnější analýzu.<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> Novotná, Hedvika; Špaček, Ondřej a Šťovičková, Magdaléna (eds.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019, s. 30.

<sup>103</sup> Tamtéž, s. 317.

<sup>104</sup> Tamtéž, s. 323.

Kvalitativních rozhovorů existuje hned několik typů. Na základě počtu informantů lze vést buď rozhovor individuální, nebo skupinový, kterému se jinak říká také focus group. Dále lze výzkumné rozhovory dělit dle formy jejich vedení. I zde máme celkem dva druhy, a to rozhovory tváří v tvář a online rozhovory zprostředkované komunikačními technologiemi. V neposlední řadě existují rozdílné typy rozhovorů, které se dělí na základě míry strukturovanosti, a to s ohledem na předem stanovené otázky a možnou flexibilitu v průběhu interakce. Největší míra strukturovanosti je přítomna v rozhovorech, které se označují jako strukturované (standardizované), přičemž právě kvůli své vysoké míře strukturovanosti a nulové flexibilitě jsou spíše považovány za součást kvantitativního výzkumu. Dalšími typy jsou také rozhovory polostrukturované (polostandardizované), nestrukturované (nestandardizované) a narativní. Pro polostrukturovaný typ je charakteristická větší volnost při kladení otázek, jelikož má výzkumník připravené spíše širší otázky či dokonce pouze tematické okruhy. Zároveň je mu také dovoleno přeskakovat pořadí otázek a v případě potřeby se dále respondenta doptávat. Je nutné zde ale také zmínit, že při realizaci polostrukturovaného rozhovoru je kladen na výzkumníka mnohem větší nárok, jelikož celý rozhovor více méně stojí na jeho schopnostech. Jednotlivé typy rozhovorů je samozřejmě možné různě kombinovat a vzájemně doplňovat.<sup>105</sup>

V rámci diplomové práce jsem využila individuální polostrukturovaný rozhovor, který byl vedený skrze komunikační technologie – konkrétně přes Google Meet. Rozhovor byl mimo jiné veden i synchronně, což znamená, že výzkumník a respondent byli přítomni a součástí rozhovoru ve stejnou dobu.

### **5.2.2. Zúčastněné pozorování**

Zúčastněné pozorování je „systematický popis událostí, chování a artefaktů v sociálním prostředí zvoleném pro výzkum“.<sup>106</sup> Klíčovým rysem této metody je, že výzkumnice/výzkumník zaujímá záměrnou, systematickou a interaktivní pozici při sledování zkoumaného jevu, a tím se liší od běžného nebo nestranného pozorování. Tato přímá interakce umožňuje výzkumnici/výzkumníkovi nejen sledovat, ale také se aktivně účastnit, což pomáhá k hlubšímu porozumění. Zúčastněné pozorování tedy neznamená pouhé sledování bez hodnocení. Naopak, výzkumnice/výzkumník přistupuje ke zkoumanému jevu kriticky – analyzuje pozorované události, chování a artefakty a identifikuje jejich význam. Během této metody je také klíčové pečlivě zaznamenávat všechny významné detaily, což může být

---

<sup>105</sup> Tamtéž, s. 231-322.

<sup>106</sup> Marshall, Catherine a Rossman, Gretchen B. *Designing Qualitative Research*, London: Sage, 2011, s. 79.

provedeno formou písemných poznámek či audio nebo video nahrávky. Právě pomocí těchto záznamů může být provedena následná analýza a interpretace získaných dat.<sup>107</sup>

Ačkoliv představuje zúčastněné pozorování jednu z nejvýznamnějších etnografických metod, která má v kvalitativním výzkumu nenahraditelné postavení, nese v sobě i jisté nedostatky, na které se nesmí při výzkumu zapomínat. Účast výzkumníka v terénu, tedy jeho osobní zapojení do zkoumaného prostředí, má nezpochybnitelný význam pro dosažení hlubšího porozumění. S tímto přímým zapojením však souvisí i určité nástrahy. Osobnost výzkumnice/výzkumníka a její/jeho subjektivní pohled mohou být klíčovými faktory ovlivňujícími výzkumný proces. Přítomnost v terénu sice umožňuje proniknout do většího hloubky zkoumaného jevu. Avšak na druhou stranu je nutné si uvědomovat, že osobnost výzkumnice/výzkumníka a jejich představy mohou ovlivnit objektivitu pozorování. Problematika subjektivity se nevztahuje pouze na zúčastněné pozorování, ale také na celý výzkumný proces, včetně samotného rozhovoru. Již před samotným výzkumem se totiž přistupuje k tématu s určitými představami a předpoklady, což může ovlivnit pozdější interpretaci a analýzu získaných dat. Je tedy nezbytné si neustále uvědomovat přítomnost svých subjektivních vlivů.<sup>108</sup>

### 5.2.3. Focus group

Další metodou, jež byla využita v rámci diplomové práce, je metoda známá jako focus group. Tato metoda, přeložená do češtiny jako skupinová diskuse či skupinový rozhovor, je charakterizována účastí více jedinců, kteří jsou současně zapojeni do rozhovoru s tazatelem či tazatelkou. Jedním z klíčových aspektů focus group je právě tato současná přítomnost více účastníků, což umožňuje aktivní interakci a vzájemnou diskusi. Tímto způsobem lze efektivněji zjišťovat a porovnávat různé názory, přístupy a zkušenosti ohledně zkoumaného tématu. V případě rozporů či nejasností mají ostatní účastníci možnost reagovat a přispět k vyjasnění otázek, což napomáhá minimalizaci chyb a dezinterpretací. Zahrnutí více účastníků totiž umožňuje získat různé pohledy a zkušenosti, což přispívá ke komplexnějšímu porozumění daného fenoménu. Z tohoto důvodu se metoda focus group často využívá nejenom při sběru

---

<sup>107</sup> Novotná, Hedvika; Špaček, Ondřej a Šťovičková, Magdaléna (eds.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. C.d., s. 355.

<sup>108</sup> Fritzová, Marie. *Zúčastněné pozorování a rozhovor v terénní praxi*. AntropoWebzin. 3(4), 106-95. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016, s. 95-96.

názorů na společensky palčivé otázky, ale také při provádění marketingových průzkumů a výzkumu skupinové dynamiky.<sup>109</sup>

Důležité je ale také zmínit, že přítomnost více lidí může nést i negativní důsledky pro výzkumné šetření. V případě, že se většina účastníků totiž shodne na určitém stanovisku, může respondent či respondentka podlehnout tlaku skupiny a raději se přizpůsobit většinovému názoru. Při využívání metody focus group je proto vhodné mít na paměti možnost zkreslení dat způsobené skupinovou konformitou.<sup>110</sup> Dokonce i samotná realizace procesu získávání dat a jejich následné vyhodnocení představuje náročnou úlohu, která vyžaduje pečlivé plánování a provedení. Úloha tazatelky či tazatele není lehká, neboť vyžaduje schopnost formulovat relevantní otázky a vhodně vést diskusi. Je proto nezbytné, aby tazající se byli dobře připraveni a mohli tak efektivně komunikovat s účastníky a zajistit relevantní data.<sup>111</sup>

### 5.3. Popis průběhu sběru dat

Hloubkový rozhovor s vybraným učitelem byl uskutečněn na konci června roku 2023 přes platformu Google Meet a jeho průběh byl zachycen diktafonem v mém mobilním telefonu. Na začátku jsem se učiteli představila a seznámila jsem ho blíže s výzkumem pro diplomovou práci, což znamená, že jsem mu sdělila její téma a cíl. Také jsme se dohodli na realizaci naší spolupráce pro nadcházející zúčastněné pozorování. Respondent následně udělil svůj informovaný souhlas s účastí v průzkumu a zároveň poskytl základní informace o sobě.

Proces zjišťování subjektivní teorie byl strukturován do tří hlavních částí. Začala jsem zkoumáním jeho vnímání genderu a postojů k genderovým tématům. Tato fáze měla za cíl hlouběji pochopit, jak učitel začínající svou profesionální dráhu reflektuje a interpretuje otázky spojené s genderovou problematikou. Následně jsem se zaměřila na jeho představy o tom, jak se jeho osobní vnímání genderových otázek promítá do praktického výukového procesu. Tímto způsobem jsem se snažila identifikovat, jak jsou jeho teoretické přesvědčení a hodnoty reflektovány ve skutečné výuce.

Výzkumná analýza ale nekončila pouze u zjištění představ a postojů, ale směřovala dále k získání informací o jeho praktických zkušenostech při výuce, s důrazem na genderová témata.

---

<sup>109</sup> Novotná, Hedvika; Špaček, Ondřej a Šťovíčková, Magdaléna (eds.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. C.d., s. 332-333.

<sup>110</sup> Konformita, termín též označovaný jako konformismus, reflektuje psychosociální fenomén, kdy jedinec upravuje své názory, postoje nebo chování tak, aby byly shodné s převažujícím názorem. Jedinci se tak často ze strachu vyčlenění ze skupiny raději přikloní k většině.

<sup>111</sup> Institut politického marketingu. *Slovník politického marketingu: Focus group* [online]. 2013 [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: <https://politickymarketing.com/glossary/focus-group>.

Tím bylo možné nahlédnout do toho, jak se jeho teoretické přesvědčení a postoje promítají do konkrétních situací ve třídě a jak se s nimi v praxi vyrovnává.

### **První oblast: Vnímání genderu**

1. Jak vy byste definoval gender?
2. Jaká témata spojená s genderem jste v poslední době zaznamenal?
3. Jaký máte názor na genderová témata?
  - Je pro vás důležité téma genderu (genderové rovnosti)? (Proč ano/ne?)

### **Druhá část: Gender ve výuce – představy**

1. Myslíte si, že se váš postoj k genderu promítá do výuky?
  - Jakým způsobem?
2. Kolik prostoru zabírají témata genderu ve vaší výuce?
3. V rámci jakých témat se genderovou otázkou zabýváte?
  - Jakým způsobem témata propojujete?
4. Co si myslíte, že by si žáci měli z hodin OV o genderu odnést?
  - Jaké jsou vaše cíle ohledně výuky genderových témat ve škole?
5. Jak vnímáte svou roli a zodpovědnost jako učitel občanské výchovy v předávání informací o genderu (a genderové rovnosti)?

### **Třetí část: Gender ve výuce – zkušenosti**

1. Jakým způsobem se o genderu s žáky bavíte?
  - Je pro vás v rámci výuky o genderu něco složité/nepříjemné/náročné?
  - Je pro vás v rámci výuky o genderu něco snadné/příjemné?
2. Zdá se vám, že žáky zajímá problematika genderu?
  - Jaké téma je nejvíce zajímavé a jak se to projevuje?
  - Proč si myslíte, že je to nezajímavé a jak se to projevuje?
3. Jaké jsou vaše zkušenosti s diskuzemi o genderových tématech ve třídě?
  - Setkal jste se při výuce genderu s nějakými kontroverzemi/negativními reakcemi?



4. Jak hodnotíte svou připravenost na výuku genderových témat?

- Co konkrétně vám pomohlo, že se cítíte připravený?
- Co konkrétně by vám pomohlo, abyste se cítil více připravený?

Po analýze dat z prvního hloubkového rozhovoru jsem se rozhodla provést další doplňující rozhovor, který proběhl přibližně po osmi měsících od našeho prvního setkání. Tímto druhým rozhovorem jsem si také mohla vyjasnit některé neúplné informace, které jsem zjistila při analýze prvního rozhovoru. Zaměřila jsem se především na analýzu tematického plánu a jeho možnosti v rámci výuky o genderu. Stejně jako u prvního rozhovoru i tento druhý proběhl přes platformu Google Meet a byl zaznamenán pomocí diktafonu v mobilním zařízení.

**Zúčastněné pozorování** ve školních třídách bylo prováděno od konce června 2023 do listopadu 2024. Během tohoto období jsem pravidelně navštěvovala vyučovací hodiny občanské výchovy učitele, abych získala hlubší vhled do jeho výuky a interakce s dětmi. Jelikož učitel vyučuje občanskou výchovu pouze v 6. a 7. ročníku, mé pozorování probíhalo právě v těchto třídách. Během pozorování jsem sledovala různé aspekty výuky, jako jsou témata v hodinách, metodiky používané učitelem, interakce mezi učitelem a žáky/žákyněmi, reakce a zapojení dětí na probíraná témata, oslovování jednotlivců, četnost vyvolávání a celkovou atmosféru ve třídě. Snažila jsem se tak zaznamenat nejen samotný obsah výuky, ale také charakteristiky přístupu učitele, které mohou odrážet postoj učitele k tématu genderu a jeho přístup ke vzdělávání obecně. Toto pozorování mi poskytlo bohatý materiál k analýze, který byl důležitým zdrojem pro porozumění vztahu mezi osobními postoji učitele a jeho pedagogickou praxí v kontextu genderové problematiky.

Na konci března roku 2024 proběhla poslední část mé výzkumné sondy, konkrétně **focus group**. Tento výzkumný přístup, známý také jako ohnisková skupina, představoval diskuzní setkání s cílovou skupinou, kterou tvořila sedmičlenná skupina školních dětí ze 7. ročníku. Skupina zahrnovala tři dívky a čtyři chlapce. Účastníci a účastnice byli pečlivě vybíráni s ohledem na jejich časové možnosti, neboť setkání probíhalo v rámci jedné dopolední vyučovací hodiny, a to v průběhu dějepisného semináře, který vede právě učitel. Pouze jeden žák nenavštěvoval danou hodinu učitele a byl „zapůjčen“ z jiného semináře, jelikož v jeho hodinách výchovy k občanství je velmi aktivní. Mým požadavkem na složení ohniskové skupiny bylo totiž nejenom vyvážené genderové zastoupení, dvě dívky se nakonec z důvodu nemoci diskuze nezúčastnily, ale i různorodost z pohledu jejich participace při výuce občanské

výuky. Dopředu jsem proto požádala učitele, jestli by nebylo možné vytvořit takovou skupinku, která by byla složená jak z aktivních žáků a žákyň, tak ale i z těch pasivnějších žáků a žákyň.

Důležité je ale zdůraznit, že mi bohužel nebylo dovoleno zaznamenat průběh diskuse prostřednictvím diktafonu. Nemožnost nahrát diskuzi na diktafon byla způsobena pravidly stanovenými paní ředitelkou, která kvůli nezletilosti dětí a obav z nesouhlasu rodičů mi nedovolila použít nahrávací zařízení. V důsledku toho jsem nucena se spoléhat výhradně na ruční záznamy provedené během setkání. Výsledky a poznatky z focus group budou tudíž prezentovány a analyzovány pouze na základě zaznamenaných poznámek, které budou podrobně rozebrány v této části práce. Pro účely analýzy jsem využila jak mé vlastní poznámky z průběhu diskuse, tak i poznámky učitele, který byl přítomen v místnosti a ochotně souhlasil s asistencí při zaznamenávání obsahu debaty. Tento spolupracující přístup umožnil zajištění co nejpřesnějšího a komplexního záznamu diskuze, což přispělo k celkové kvalitě výzkumných dat.

Na začátku setkání jsem se dětem představila a sdělila účel mé návštěvy. V úvodu jsem také zdůraznila několika základních pravidel, které by bylo dobré pro úspěšnou diskuzi dodržovat. Prvním důležitým bodem bylo pravidlo, že v průběhu diskuze hovoří pouze jeden člověk. Dále jsem připomněla, že každý názor je přínosný, a proto neexistují špatné odpovědi. Pokud účastníci nemají zájem odpovídat na otázku nebo nejsou schopni poskytnout odpověď, je jim umožněno tento fakt oznámit a na dotaz se nemusí vyjadřovat. Také jsem jasně stanovila, že během diskuse není tolerováno přerušování ostatních účastníků nebo používání urážlivého jazyka v případě nesouhlasu s jejich názorem. Tato pravidla byla navržena s cílem vytvořit prostředí pro otevřenou a respektující komunikaci mezi dětmi.

V dalších částech práce se zaměřím na detailní analýzu získaných poznatků ohledně zkušeností dětí s genderovou problematikou. Během diskuse jsem systematicky zkoumala několik klíčových oblastí, které zahrnovaly:

- Pojetí genderu a genderových stereotypů
- Zkušenosti s výukou genderových témat
- Zhodnocení genderové nerovnosti

## **6. Analýza a interpretace dat**

V této kapitole jsem se podrobně zabývala analýzou dat, která jsem získala z polostrukturovaných rozhovorů, pozorování a informací z focus group. Během této analýzy jsem identifikovala několik klíčových témat, na nichž jsem detailněji zkoumala učitelovo pojetí genderové problematiky. Mým cílem bylo porozumět tomu, jak učitel reflektuje a interpretuje různé aspekty genderu ve vzdělávání, a identifikovat hlavní prvky jeho přístupu k této problematice. Pomocí této analýzy jsem se pokusila rozkrýt složitost jeho názorů, hodnot a postojů k genderové rovnosti a jejich vliv na jeho pedagogickou praxi.

Abych docílila co nejkomplexnější případové studie, v empirické části diplomové práce jsem nejdříve vyhodnotila informace, které jsem získala z rozhovorů s učitelem. Tyto rozhovory mi poskytly hlubší vhled do jeho perspektivy, praktik a postojů vůči genderovým otázkám ve výuce. Dále jsem se zabývala daty z mého zúčastněného pozorování ve třídě. Tím jsem získala konkrétní pohled na to, jak se genderové rozdíly projevují v reálném vyučovacím prostředí. Následně jsem shrnula informace z rozhovorů se žáky a žákyněmi, stejně jako z dalšího rozhovoru s učitelem ohledně možností začlenění genderových témat do tematických plánů. Tento krok mi umožnil lépe porozumět postojům a zkušenostem žáků a žákyně v kontextu genderových otázek. Z druhého rozhovoru s učitelem jsem zároveň získat i náhled na to, jak a kde učitel vidí příležitosti pro začlenění genderových témat do výuky. Až poté jsem provedla celkové srovnání a vyhodnocení případové studie. Cílem tohoto srovnání bylo poskytnout komplexní pohled na téma a lépe porozumět tomu, jak se genderové otázky projevují v učitelově praxi a jaký je jejich vliv na žáky a žákyně.

### **6.1. Analýza hloubkového rozhovoru – učitelovo pojetí genderu**

Nejprve zhodnotím výsledky dat z polostrukturovaného rozhovoru, které jsem realizovala s použitím otevřeného kódování. Tato analýza mi umožnila systematicky kategorizovat získaná data do několika klíčových oblastí – konkrétně se jedná o učitelovo pojetí genderu, vnímání genderových rolí ve vzdělávacím prostředí, představy o genderové rovnosti, interpretace významu genderu v rámci vzdělávání a výuky genderu v občanském vzdělávání.

#### **6.1.1. Učitelovo pojetí genderu**

Vyučující vymezil gender jako „Definování identity každého jedince, která ale nemá nic společného s biologickými vlastnostmi člověka, je to vlastně něco, jak se definují žáci sami. K jakému pohlaví se vlastně hlásí.“ Téma genderu tedy spíše pojí s procesem definování identity samotnými žáky/žákyněmi, ať už se jedná o jejich sexuální orientaci nebo identifikaci

s různými genderovými kategoriemi, které překračují tradiční binární chápání mužství a ženství. Tento jeho pohled na gender je totiž formován především mediální sférou. Sám říká, že téma genderu v médiích zaznamenává právě v souvislosti s tím, že se někteří jedinci identifikují jinak než muž či žena. Vysoký výskyt genderových témat v médiích vnímá jako „výrobek moderní doby“ a spíše jakousi „nutnost, která k dnešní době patří“. Ačkoli osobně nevidí problém v tom, že se o genderu ve společnosti diskutuje, vyjadřuje obavy z negativního vlivu médií, které podle něj ovlivňují veřejné mínění a formují názory společnosti. Mediální vliv dle jeho výpovědi chápe tedy spíše negativně, i přestože říká: „Osobně v tom vlastně nevidím nějaký problém, ale mělo by se to asi dělat nějakým způsobem v tom ohledu, že by měli být ovlivňováni ti lidé, kteří tím ovlivňováni chtějí být.“ Několikrát ve svém rozhovoru totiž poukázal na skutečnost, že ne pro všechny může být otázka jiné než tradiční identifikace příjemná. Odkazuje tím zejména na starší jedince či zastánce konzervativních hodnot.

Téma genderu v poslední době také zaznamenal v oblasti pracovního života. Svůj pohled na gender v pracovní sféře tedy zaměřil především na tři hlavní oblasti: přijímací proces, mateřství a starost o nemocné děti. Ve všech aspektech pracovního života poté uvedl i několik případů znevýhodnění žen. Ačkoliv správně podotknul, že ženy jsou často znevýhodňovány v pracovních pohovorech kvůli možnému mateřství a obecně i výchově dětí, úplně opomenul znevýhodnění, kterým ženám musí mnohdy čelit i po získání práce. Mezi ně lze zahrnout například nižší finanční ohodnocení, předsudky, rozdílný přístup či efekt tzv. skleněného stropu, který popisuje neviditelné bariéry bránící ženám kariérně růst.

O genderu se v neposlední řadě vyjadřuje také v souvislosti se školstvím, které definuje jako prostředí, kde dominují spíše ženy, jelikož učitelek je daleko více než učitelů. Ve své výuce občanské výchovy však zatím neviděl žádnou příležitost pro genderové téma, a tak uvedl témata, kterými se zabýval v hodinách dějepisu. Konkrétně se jednalo o dělení moci v antickém Řecku, vývoj volebního práva a postavení žen za první světové války. Téma vhodné do výuky občanské výchovy spojil pouze se sexuální výchovou a sexuální orientací. Uvádí ale jeden příklad, kterým se snaží žáky a žákyně vyprovokovat k diskuzi. Konkrétně se jedná o to, že „někteří kluci to berou tak, že ty holky by podle jejich názoru měly stát za plotnou“. V rozhovoru se vyučující zmiňuje mnohdy o stereotypním spojení žen s biologickou rolí mateřství a tradičními domácími povinnostmi. Tyto předpoklady jsou často zakořeněny v tradičních genderových rolích a očekáváních, která ženy definují primárně jako matky a hospodyně.

Oblast genderu ve škole vnímá také skrze přístup k dětem: „Když učím, tak dávám stejnou šanci jak mužům tak ženám a v případě trestů, když se nějakým způsobem žáci proviní vůči školnímu řádu, tak přistupuji taktéž úplně stejně k ženám a mužům.“ Právě objektivitu a stejný přístup ke všem totiž považuje za hlavní hodnotu, kterou by si žáci a žákyně z jeho hodin výchovy k občanství měli odnést, a to nejenom v rámci genderových témat.

### **6.1.2. Vnímání genderových rolí ve vzdělávacím prostředí**

Další kategorie, kterou se budu zabývat je učitelův pohled nejenom na žáky a žákyně, ale i samotní vyučující. Jelikož se totiž jedná o úzce provázaná témata, rozhodla jsem se tyto dvě skupiny od sebe neoddělovat. Jak již bylo zmíněno v předešlé podkapitole, v rozhovoru poukázal na fakt, že školství je spíše žensky dominantní prostředí. Přesilu nevnímá pouze v jejich početní převaze, ale i v mocenské sféře. Školství doslova označil za „místo, kde spíše rozhodují ženy“ a muži (učitelé) tedy v prostředí školy dle jeho názoru nemají příliš velkou moc nebo dokonce žádnou. Tato výpověď mě upřímně velmi zaujala, jelikož právě učitelská profese je charakteristická tím, že přestože se jedná o oblast spíše ženskou (zejména na základních školách), je stále častější, že právě těch pár mužů zastává vyšší pozice. Konkrétně se jedná o ředitele či zástupce ředitele. Jeho pocity tedy spíše pramení z osobní zkušenosti, kdy právě v jeho škole jsou tyto nejvyšší pozice obsazeny opět ženami. V období výzkumu (červen 2023 - březen 2024) totiž patřil k jednomu ze dvou učitelů, kteří na jejich základní škole učili.

Je také zajímavé, že ačkoliv vnímá učitelky jako ty, které mají ve škole větší moc, v případě výuky a interakce se studujícími je staví do nižší pozice. Stereotypně označuje totiž právě učitele jako ty, kteří mají u dětí větší autoritu. Vyšší autority dosahují učitelé dle jeho názoru i u rodičů, což demonstruje na frekvenci stížností z řad rodičů: „Myslím si, že pro rodiče je mnohem jednodušší si stěžovat na učitelku ženu než na učitele muže. Ti muži jsou v tomhle pevnější.“ Uvědomuje si však, že ne vždy tomu tak opravdu je: „Mnoho žen si dokáže zjednat respekt daleko lépe než mnoho mužů.“ Přestože si je i této skutečnosti vědom, z jeho výpovědích jednoznačně vyplývá, že respekt si dokáží získat spíše učitelé než učitelky. Tento postoj reflektuje jeho představu o drsných a tvrděáckých mužských učitelích, kteří jsou respektováni a obávaní žáky a žákyněmi, zatímco na mírné a slabé učitelky si dovolují dokonce i rodiče.

Právě tento důvod využívá jako argument pro vyšší poměr mužů v pedagogickém sboru. On osobně se v rozhovoru staví netečně k otázce, zda by chtěl větší množství učitelů: „No mě je to asi jedno. Upřímně. Spíš to konstatuji jako fakt. Já to osobně nevidím jako nějaký velký problém.“ Za několik okamžiků se jeho výpověď rozchází: „Ale myslím si, že na mnoho

předmětů by byli muži vhodnější. Třeba na tělocvik. Kluky by třeba měl mít na tělocvik muž a zase holky by měly mít ženu. Jak z hlediska nějakého vciťování, co vlastně ti žáci zvládnou. Muž lépe pochopí, že chtějí kluci hrát fotbal, naopak učitelka pochopí, že by holky chtěly na tělocviku dělat spíše nějakou gymnastiku nebo něco podobného.“ Zde opět dochází k genderově stereotypnímu přiřazení klučích a holčích sportů, vlastností atd. Gender vyučujících v jiných předmětech nakonec uvedl jako irelevantní. Výjimkou se stala pouze sexuální výchova. Zde se naopak vyjádřil ve prospěch učitelek, které bere v tomhle ohledu jako ty více vhodné k výkladu látky. Osobně mu totiž přijde divné, kdyby sexuální výchovu měl učit muž. V takovém případě by muselo opět dojít k rozdělení na chlapce a dívky, přičemž učitel by učil sexuální výchovu pouze v chlapecké skupině.

Osobnost učitelek celkově spojuje více s tématem rodiny a domácnosti. Na základě biologických faktorů opět určuje ženu za přirozeně vhodnější pro starost o děti. Uvádí, že právě vrozená mateřská láska, je stěžejním důvodem většího zastoupení žen v nižším stupni školství: „Tím, jak jsou ty děti mladší, tak pro ně je vlastně vhodnější ženská ruka. Žena má ty mateřské instinkty a dokáže lépe pochopit, když malé dítě brečí než třeba muž.“ Jakkoliv vnímá matky jako jádro rodiny, které je pro život všech členů nepostradatelný, paradoxně se tím stávají znevýhodňovány na pracovním trhu. Uvádí, že zaměstnavatelé mohou preferovat muže, protože předpokládají nižší pravděpodobnost, že zůstanou doma se svými nemocnými dětmi. Tato představa je založena na předsudcích o tradičních rodinných rolích, kde se o domácnost starají spíše ženy. Zaměstnavatelé mohou preferovat muže, protože se zdá, že nebudou narušovat pracovní harmonogram kvůli rodinným záležitostem tolik jako ženy. Mohou se tedy na ně spolehnout více než na ženy, za které se musí často suplovat. Dokonce se o mužích vyjadřuje v pracovním ohledu jako o cenných zaměstnancích. Z perspektivy mužů uvádí ale i druhou stranu v oblasti učitelství, a to nedostatečné platové ohodnocení, což pro proklamované živitele rodiny není jednoduché. Opět se jedná o předsudek, že muži jsou ve většině případů považováni za hlavního živitele rodiny. Což může často vést k předpokladu, že budou více oddaní své práci a méně náchylní k absencím z důvodu rodinných povinností. Taková situace vede k tomu, že muži mají lepší příležitosti v profesním růstu, což může být vnímáno jako další benefit spojený s jejich mužským pohlavím. Tento mechanismus zesiluje genderové nerovnosti a přispívá k dalšímu upevňování genderových stereotypů.

Na základě vlastních zkušeností poté dále uvádí, že v jeho výuce jsou mnohem aktivnější žáci než žákyně. Žákyně obecně vnímá více jako pasivní posluchačky, které se nechtějí zapojit. A pokud se už některé dívky v jeho hodinách zapojí a snaží se oponovat chlapcům, chlapecká

přesila je natolik silná, že se nakonec vzdají. Hlavní důvod jejich pasivity přisuzuje skutečnosti, že se více zdráhají bavit s ním, protože je to muž. Při mé konfrontaci, když jsem mu sdělila, že já jsem žena a se mnou se v hodinách více baví a zapojují chlapci, pronesl: „To si myslím, že je zase dáno věkem, že víc ti kluci budou komunikovat s mladou učitelkou a víc se před ní předvádět než třeba před starou učitelku.“

### **6.1.3. Představy o genderové rovnosti**

V kontextu předchozí diskuse ohledně názoru učitele na mužskou minoritu ve školním prostředí je vhodné dále zkoumat jeho komentáře a názory v oblasti rovnosti. Osobně vnímá, že přestože jsou v současné době velké snahy o to, aby se dosáhlo genderové rovnosti, v mnoha ohledech rovnost neexistuje. Dokonce říká, že v některých oblastech ani nikdy existovat nebude: „Myslím si, že tohle je problém, který se sice zmírní, ale stále budou nějaké odvětví nebo situace, kdy bude jedna skupina zvýhodněna a druhá znevýhodněna.“ Nerovnost ve společnosti tedy nevidí pouze pro ženy, ale i pro muže. Jednu z oblastí, kterou vidí nakloněnou ženám, představuje právě školství. Svůj komentář týkající se dominantně ženského prostředí doplnil: „Řekl bych, že mužští učitelé mají celkem znevýhodněnou pozici v této oblasti, že ty ženy s nimi moc nekomunikují, myslím tím ženy jako dívky jako žákyně a kolegyně.“ Znevýhodnění v učitelské profesi vidí především ve společenském očekávání – práci vyučujících označuje za vhodnou především pro ženy, jelikož ji mohou dobře skloubit se starostmi o děti a domácnost. Jak jsem již ale zmiňovala v předešlé podkapitole, své znevýhodněné postavení vnímá zejména skrze výrazně nižší zastoupení mužů v pedagogickém sboru a nejspíše i absenci mužského pracovníka v řídicí funkci. I přes tuto skutečnost by však situaci zásadně měnit nechtěl – „myslím si, že to je povolání, které je právě tím zajímavý“.

Přestože uvedl, že si myslí, že muži jsou ve školství spíše znevýhodňováni, později paradoxně uvedl, že patřit k minoritě má i své výhody. Jako příklad popsal přijímací řízení, kdy zaměstnavatelé mnohem raději zaměstnají muže, a to z několika důvodů: „Mnoho firem raději většinou přijmou muže, protože neodcházejí na mateřské dovolené a jistým způsobem mají delší praxi, která je právě ženám upírána na té mateřské dovolené.“ Jako další důvod uvedl také stabilnější pracovní nasazení u mužů, jelikož oni nebývají těmi, kteří zůstávají doma a starají se o své nemocné děti. Takto se přesně projevuje paradoxní povaha genderových stereotypů a očekávání v rámci vzdělávacího systému. Na jedné straně jsou ženy ve školství vnímány jako přirozené a vhodné učitelky díky jejich stereotypně přisuzovaným vlastnostem (jako je péče, empatie a citlivost). Nicméně na straně druhé jsou tyto stereotypy využívány k tomu, aby byly ženy limitovány v profesním růstu. Aniž by si to tedy učitel uvědomoval, tento stereotypní

vzorec sám přejímá. Tento přístup je dobře vidět i na jeho odpovědi na otázku, zda ho štve, že ve společnosti panuje i nadále v některých ohledech genderová nerovnost. Na dotaz totiž odpověděl: „Upřímně na sobě genderovou nerovnost nepocítuji, jelikož jsem příliš mladý na to, abych pocítoval to, jestli mě chtějí v práci, jelikož jsem muž nebo ne. Možná právě že jsem muž mi nahrává to, že vlastně jsem učitel, jelikož moc mužů to nechce dělat.“ Učitelův postoj k genderové nerovnosti je zjevně ovlivněn subjektivně a hodnotí problematiku genderu pouze z pohledu svých osobních zkušeností.

Mezi oblastmi, o kterých se často zmiňuje v návaznosti na genderovou rovnost, patří domácnost a to zejména kuchyně. Dle jeho mínění v hodinách apeluje na žáky a žákyně, aby si uvědomili, že je zapotřebí dosáhnout rovnost. Jako příklad uvádí posun od pravěku, kde práce byla rozdělena na výlučně mužskou a ženskou. Muži dnes by měli být schopni se o sebe postarat sami a nenechávat veškeré vaření a starost o domácnost na ženách. Otevřeně se vyjadřuje i o tom, že by mu nedělalo problém zůstat na rodičovské dovolené s dítětem, pokud by jeho žena vydělávala výrazně více nežli on. Zároveň stále upozorňuje na dané biologické faktory, kdy žena má k dítěti blíže. „Musíme samozřejmě dbát na to, aby ta rovnost nějakým způsobem byla vymáhána v té společnosti, ale neměli bychom úplně zapomínat na ty biologické aspekty, které vlastně jsou předurčeny k tomu, aby to nějak bylo.“ V tomto kontextu opět naráží na rovnost skrze předsudky o genderových rolích. Jeho interpretace podporuje genderové role jakožto produkty biologie, na základě kterých dochází k přirozenému uspořádání společnosti.

Otázkou rovnosti se nejspíše z tohoto důvodu zabývá obzvláště v hodinách dějepisu než výchovy k občanství. Diskuzi o současné situaci genderové nerovnosti začíná sporadicky a pokud tak učiní, jedná se o nerovnost v domácnosti a na trhu práce. Ačkoliv v hodinách dějepisu nechává genderu větší prostor, jedná se spíše o jakési náznaky porovnání historického vývoje ženských práv. Nedostatečné zastoupení genderových témat ve výuce může to být způsoben tím, že se tomu ve školním tematickém plánu nevěnuje dostatečná pozornost, nepřijde mu to důležité nebo si nemá dostatečné vědomosti o problematice genderu. Tím, že jsou důležitá témata o genderové rovnosti opomíjena však dochází k prohlubování genderové nerovnosti.

Téma genderové nerovnosti v poslední době také zaznamenal v oblasti pracovního života. Problematiku znevýhodnění žen vidí nejenom v tom, že ženy jsou mnohdy finančně hůře ohodnoceny než muži, ale i v přijímacím řízení. K této problematice se vyjadřuje následovně: „Mnoho firem raději většinou přijmou muže, protože neodcházejí na mateřské dovolené a jistým způsobem mají delší praxi, která je právě ženám upírána na té mateřské dovolené.“



V této oblasti zmiňuje také předsudky, které o ženách ve společnosti přetrvávají. Konkrétně se jedná o to, že zaměstnavatelé automaticky u žen předpokládají, že chtějí děti a jednou je také budou mít. Nepočítají ale s těmi, co děti mít nechtějí či nemohou. Jak již bylo zmíněno v předchozí části, učitel zcela opomenul i další témata znevýhodnění, která jsou s nerovností na pracovním trhu spojována. Obecně lze ale říci, že pracovní prostředí vnímá spíše nepřátelsky vůči ženám. Přestože zde vidí jistou nespravedlnost, stále vidí ženy jako ty, které jsou více předurčeny o starost o děti. Tento pohled na pracovní prostředí reflektuje určité ignorování širšího spektra témat spojených s genderovou nerovností v pracovním životě. Zatímco některá témata, jako je finanční ohodnocení a přijímací proces, jsou často diskutována, další aspekty, jako je nerovnost ve zvládnání rodinných povinností, mohou být přehlíženy. I když tedy učitel uznává určitou míru nespravedlnosti v pracovním prostředí vůči ženám, stále zastává tradiční pohled v genderových rolích, které přisuzují ženám primární roli ve starost o děti.

Pokud bych měla jeho výpovědi shrnout, genderovou rovnost proklamuje především v rámci jeho přístupu k dětem, což mu přijde nejdůležitější. Říká, že ke všem má rovnocenný přístup a chce, aby si právě tento jeho postoj žáci a žákyně osvojili. Chce, aby si uvědomovali rozdílnost svých názorů, ale zároveň aby je uměli respektovat. Snaží se tedy vytvořit takové prostředí, ve kterém jsou rozdílné názory respektovány, což věří, že povede k rovnoprávné společnosti. Na základě jeho výpovědi však lze konstatovat, že v jeho hodinách jsou ze stran zejména žáků převážně prezentovány genderové stereotypy. V hodinách tak probíhají spíše až jednostranné diskuze, ve kterých jasně dominují chlapci se svými genderovými předsudky. Je nutné ale zmínit, že ne všichni s nimi souhlasí.

#### **6.1.4. Interpretace významu genderu v rámci vzdělávání**

Podle předešlých výpovědí lze konstatovat, že genderová problematika není věnována dostatečná pozornost ve výuce učitele. Tento nedostatek vyplývá z jeho vlastního přiznání, že dosud „nepocíťoval nutnost tuto problematiku nějakým způsobem řešit“. Hlavním důvodem, který uvedl, je omezený prostor pro začlenění genderových témat do tematických plánů vyučování občanské výchovy, kterou dosud vyučoval pouze v 6. a 7. ročníku. Toto stanovisko naznačuje, že genderová problematika je vnímána pouze skrze již předem definovaná témata, která mají určitý explicitní genderový rozměr. To znamená, že genderové aspekty jsou reflektovány pouze v rámci těchto konkrétních témat, ačkoli genderová problematika prostupuje mnohem širším spektrem školního prostředí a výuky. Genderová reprodukce není omezena pouze na obsah výuky, ale zahrnuje i další faktory, jako je fyzické prostředí školy, způsob hodnocení žáků, používaný jazyk ve třídě, obsah učebnic, chování a postoje učitelů

a učitelek, využívání genderově stereotypních příkladů a mnoho dalšího. Tento úzký pohled na genderovou problematiku vede k opomíjení mnoha rovin genderové nerovnosti a to bez vědomí vyučujících.

Absence potřeby zahrnovat témata genderu do výuky je podporována jeho přesvědčením, že osobně nepociťuje genderovou nerovnost. Jelikož tedy není sám přímo postižen tímto problémem, necítí potřebu věnovat se mu ve své výuce. Z tohoto hlediska není gender pro něj prioritním tématem a nevnímá ho jako důležitou součást vzdělávacího procesu. Celkově lze tedy říci, že jeho nedostatek zájmu o genderovou problematiku ve výuce je založen na jeho osobním přesvědčení, že genderová nerovnost není pro něj důležitým tématem. Tím pádem se genderovým tématům ve své výuce nevěnuje dostatečnou pozornost, ačkoliv by mohl potenciálně ovlivnit povědomí a porozumění dětí genderovým otázkám a nerovnostem.

Celkově podotýká, že vesměs genderové otázce nedává velký prostor také z tohoto důvodu: „Protože nejsem tolik vlastně seznámen s tou výukou té občanské výchovy, a tudíž nemůžu vlastně jednat v rozporu s učebními plány.“ Tento svůj argument doplňuje o tvrzení, že si myslí, že by se vyučující genderem více zabývali, kdyby ve školství byly zpřístupněny nové metodiky, učebnice a postupy, kde je gender více zahrnut. Vzhledem k tomu, že dostupný výukový materiál často nezahrnuje problematiku genderu, mají vyučující omezené možnosti, jak tato témata začlenit do své výuky. Dále také uvedl, že si myslí, že kromě toho také často dochází k nedostatečné přípravě vyučujících v oblasti genderové problematiky, což vede k jejich následné nejistotě při začleňování genderových témat do výuky. Vyučující tak mohou mít například omezené znalosti nebo se mohou cítit nepřipraveně diskutovat o genderových otázkách s žáky. Tyto faktory tak mnohdy vedou k jejich vyhýbání se této problematice.

V závěru rozhovoru však na otázku, zda se cítí připraven se problematikou genderu ve výuce zabývat, odpověděl kladně. Uznal sice, že prostor pro zlepšení mají vždy všichni a ve všem, o cíli školení se ale vyjádřil následovně: „Tady si myslím, že je problém spíše toho, že to školení by mělo učitele motivovat, aby byl objektivní a spíše jak k tomu přistupovat, když žák odpoví takhle anebo takhle.“ Tímto způsobem vyučující opět zdůraznil důležitost objektivity ve výuce a schopnost respektovat různé názory a postoje. Z jeho perspektivy je proto nejvíce důležité, aby se žáci naučili být objektivní a respektující. Přestože se jedná o zásadní principy, které by měly být cílem každého učitele a učitelky, opět se do odpovědi promítá učitelova nedostatečná příprava v oblasti genderu. Je totiž důležité, aby zmíněná školení zahrnovala i problematiku genderu a poskytovala tak vyučujícím potřebné znalosti, dovednosti a nástroje k úspěšnému začleňování této problematiky nejenom do výuky, ale i do jejich přístupu.

### 6.1.5. Výuka genderu

V rozhovoru učitel uvedl, že momentálně nepociťuje potřebu začleňovat genderová témata do svých hodin, protože osobně nepociťuje žádné znevýhodnění. Současně má dojem, že genderová problematika zabírá pouze 10 % času ve své výuce. Kromě již zmíněných témat, které otevírá v hodinách dějepisu, se při občanské výchově zaměřuje zejména nerovnost v rodinném životě. Téma otevírá spíše nahodile: „Jdu ve výuce proti proudu, proti těm zažitým dogmatům, kdy vlastně se jim to snažím vyvracet.“ Snaží se svým přístupem především vyburcovat žáky a žákyně k diskusi, a proto mnohdy prohlásí možná až kontroverzní tvrzení ve smyslu, že by muži bez žen nic nezvládli. Ačkoliv se dle svých slov považuje za poměrně konzervativního člověka, tuhle svou stránku se snaží ve škole neprojevat, a naopak je jeho cílem u ostatních rozbít konzervativní myšlení.

Tento svůj nahodilý přístup nakonec však nehodnotil příliš kladně, jelikož se opakovaně stává, že mnohem rychleji zareagují žáci a svým názorem dívky úplně roznosou. Ve třídách vnímá u mnoho dětí stereotypní názory (zejména u chlapců), a tak dochází k dost nevyrovnaným diskuzím, kdy na jedné straně je skupinka přibližně deseti chlapců, kteří „posílají ženy k plotnám“ a na straně druhé pouze dvě dívky, které se s nimi snaží dohadovat. Z tohoto důvodu uvádí, že dívky v takových situacích nemají šanci se ubránit. Zkušenosti má tedy takové, že žáci a žákyně se do debat o genderu moc nezapojují (dívky se zapojují mnohem méně), takže si myslí, že je daná problematika příliš nezajímá.

Zároveň ale uvedl, že pokud se otázka genderu ve třídě otevře, v hodinách vždy proběhnou spory. Například v sedmých ročnících se spor týkal soudního vypořádání u rozvodu. „Holka říkala, že ženy jsou znevýhodňovány, ale ti kluci říkali, že to žena většinou odchází od soudu s větším majetkem než ten muž a mají větší právo na výchovu těch dětí. Že spíše soud dá za pravdu matce než otci.“ V návaznosti jsem se proto ihned zeptala, zda někdy chlapci uznali, že ženy jsou v nějakých ohledech znevýhodňovány. Na což odpověděl: „Já myslím, že ženy určitě uznaly, že ano a kluci zase že ne.“ Další kontroverzní oblastí častých sporů ve třídě je přijetí rozdílné sexuální orientace. I v tomhle případě uvedl, že se objevují ze stran chlapců více kontroverzní a nepodporující názory, kdežto dívky jsou více chápavější. „V některých případech kluci přímo nevyjádřili k tomu podporu, ale řekli, že to je věc toho druhého člověka.“

Ohledně zájmu studujících se vyjádřil následovně: „Myslím, že tak 25 % to zajímá a zapojují se, 25 % lidí to zajímá a nezapojují se a 50 % je pasivní.“ Jak již zmiňoval dříve, v jeho hodinách nastává zásadní problém pasivity ze stran dívek. Nejvíce aktivní studenti jsou tedy žáci, kteří však často zastávají stereotypní názory typu „ženy patří do kuchyně“. Ačkoliv i on sám se proti

daným výroky ohradí a chlapce musí často usměrňovat, do diskuze s chlapci se zapojí minimum dívek. Ačkoliv učitel aktivně podněcuje debatu o genderových tématech ve třídě, což je pozitivní, poněvadž tím vytváří prostor pro otevřenou diskuzi, diskuze se nikdy nevyvíjí podle jeho představ. Tento jev jasně dokazuje, že genderové stereotypy stále přetrvávají, a to nejenom ve školním prostředí, ale i ve společnosti obecně a mají vliv na formování názorů a chování dětí. I přes snahu učitele vytvářet prostředí pro otevřenou a obohacující diskuzi si uvědomuje, že v praxi se tato snaha nerealizuje v plné míře. Chybu však vidí zejména v pasivitě dívek. Zároveň ale i uvádí, že jejich pasivita může plynout z genderové bariéry mezi nimi a jím. Tato bariéra může způsobovat, že žákyně mají vyšší zábranu se ve výuce projevit, zejména pokud se jedná o citlivá témata jako jsou genderové otázky.

V závěru rozhovoru jsem se věnovala i jeho praktickým zkušenostem s výukou týkající se genderových otázek, a proto mě zajímalo, zda v průběhu výuky o genderových tématech osobně čelí nějakým výzvám. V odpovědi se odkazoval na výuku sexuální výchovy, která v jejich škole probíhá jako součást výchovy k občanství. Osobně by byl rád, kdyby sexuální výchova byla vedena externím odborníkem, a to v rámci výukových bloků a nikoliv jeho hodin. V případě, že by došlo k situaci, kdy by bylo v hodinách sexuální výchovy odděleno učení chlapců od dívek, nebylo by pro něj tak problematické vést tuto hodinu pouze v rámci chlapecké skupiny. Téma sexuality vnímá velmi citlivě, a proto si myslí, že by to měl učit někdo cizí a nezaujatý, kdo nezná tamější žáky. K situaci se vyjadřuje následovně: „Jako kdybychom jsme se bavili v případě prevence, tak třeba říct, jak používat kondom, tak to by asi nebyl problém to samé říct holkám, jak užívat antikoncepci.“

Svou připravenost na výuku o genderových tématech vcelku hodnotí kladně. Cítí se připraveně, ačkoliv říká, že se na výuky o genderu zatím nijak zvlášť nepřipravuje. Do budoucna ale počítá s tím, že bude muset podstoupit důkladnější přípravu, až bude učit přímo o genderu. Chtěl by se obzvláště zaměřit na to, aby měl přichystané argumenty a příklady podporující obě strany. Svou nutnou připravenost vysvětlil následovně: „Budu muset krotit kluky v jejich argumentech a zároveň i umravnit ženy, že jsou profese, kde znevýhodňovány nejsou.“ Pokud jde o možné školení, týkající se genderových otázek, je otevřený a zdůrazňuje, že vždy existuje prostor pro osobní rozvoj. Očekává, že takové školení by mělo poskytnout dovednosti, jak být objektivní vůči všem a jak adekvátně reagovat na citlivé otázky.

## **6.2. Zúčastněné pozorování ve třídě**

V průběhu několika měsíců jsem měla možnost navštívit celkem čtyři třídy 6. a 7. ročníků, a to celkem osmkrát. Důležité je zdůraznit, že všechny třídy byly smíšeného charakteru, kde

nikterak výrazně početně nepřevažovali chlapci ani dívky. Tato vyváženost pohlaví je důležitá, protože mi umožnila získat komplexní pohled na interakce a dynamiku mezi dětmi bez výrazného zkreslení v důsledku nerovnoměrného zastoupení jednoho pohlaví. Jedna třída průměrně sčítala 22 žáků a žákyň. Aby nedošlo k narušení objektivity výsledků, nebylo dětem předem sděleno, proč jsem výuku navštěvovala. Toto rozhodnutí bylo záměrné, aby se zachovala přirozenost a autentičnost interakcí. Průběh hodin a interakce mezi vyučujícím a dětmi byly převážně obdobné, a proto je možné tedy usoudit, že se jednalo o jeho typické hodiny výchovy k občanství. Tento fakt potvrdil i sám učitel, který sdělil, že jeho hodiny a interakce se opravdu řídí stejnými principy, které jsem měla možnost vidět.

Pro lepší orientaci v informacích jsem se rozhodla text rozčlenit do tří kategorií – prostředí školy, výukové materiály a osobnost vyučujícího, přičemž největší důraz budu klást zejména na poslední zmíněnou kategorii. Jsem si vědoma toho, že učitel nemá vždy možnost ovlivnit prostředí školy, přijde mi však důležité několik základních aspektů zmínit, jelikož i ty ovlivňují jeho výuku.

### **6.2.1. Prostředí školy**

Při spěšné analýze prostředí školy jsem odhalila několik klíčových prvků, které mohou nevědomě ovlivňovat atmosféru a dynamiku ve třídách. Během zúčastněného pozorování jsem navštívila několik učeben, které byly uspořádány tradičním způsobem, tj. tři řady po několika lavicích, kde žáci a žákyně seděli převážně po dvojicích. Pozoruhodné bylo, že většina dívek tvořila dvojici často s chlapci. Navzdory tomu, že žáci seděli ve smíšených dvojicích, nezaznamenala jsem výrazné projevy komunikace mezi nimi. Mnohem častěji spolu komunikovaly a tím pádem i „vyrušovaly“ dvojice homogenní. Jelikož však dívky z velké většiny opravdu seděly společně s chlapci, zeptala jsem se vyučujícího, zda tento zasedací pořádek je dobrovolný či daný. Na tuto otázku však nebyl schopný odpovědět, jelikož tomu sám nevěnoval pozornost. Nezáměr učitele naznačuje, že si možná není vědom vlivu této rozsazující praxe. Na základě pozorování tudíž usuzuji, že tato praxe představovala spíše jakousi formu trestu než jako záměrnou strategii pro podporu spolupráce mezi žáky a žákyněmi. Jak bylo zmíněno v teoretické části diplomové práce, žáci a žákyně si tímto způsobem již od školního věku vštěpují, že komunikace mezi ženou a mužem je náročnější než s jedincem stejného pohlaví, jelikož od nich vyučující očekávají, že spolu budou méně vyrušovat.

Negativně jsem vyhodnotila i další aspekt zasedacího pořádku – rozmístění aktivních a pasivních jedinců. Aktivnější jedinci v hodinách byli zároveň i ti, kteří hodinu svým chováním narušovali, a proto byli umístěni do předních lavic. Toto rozmístění však pouze podporuje jejich

aktivitu. Zadní polovina třídu tak tvořili pasivní jedinci, kteří se do hodiny zapojovali výjimečně.

Pozornost jsem dále zaměřila i na výzdobu jednotlivých tříd, jelikož i ona mi poskytla zajímavý pohled na dynamiku třídy. I když třídy nebyly nijak zvlášť zdobené, často obsahovaly výtvary dětí, což může naznačovat, že žáci mají určitou míru zapojení do vytváření atmosféry ve třídě. Zaznamenala jsem také, že na nástěnkách byly uvedeny informace o třídě, jako je rozvrh hodin a další relevantní informace. Pozoruhodné však pro mě bylo, že ve dvou třídách byla jedna nástěnka věnována výhradně sportovním úspěchům, která má samozřejmě za cíl u dětí vzbudit větší zájem o sportovní aktivity. Nicméně, je důležité zdůraznit, že na nástěnkách byly prezentovány pouze úspěchy chlapců. Tato nerovnováha v zobrazení sportovních úspěchů může mít negativní vliv na vnímání genderových rolí a může to vést k posílení genderových stereotypů. Nedostatek zastoupení zájmů dívek může dále posilovat dojem, že sport je hlavně oblastí pro chlapce, a může odradit dívky od účasti v těchto aktivitách. Aby škola podporovala rovné příležitosti pro všechny žáky a žákyně, je důležité, aby se zohledňovaly a reprezentovaly zájmy obou pohlaví v rámci školních aktivit.

### **6.2.2. Výukové materiály**

Učitel při svých hodinách často využíval prezentace jako hlavní prostředek pro sdělení informací. Ve svých hodinách příliš nepoužívá učebnice výchovy k občanství, a to z důvodu jejich neaktuálnosti. Jeho přístup k výuce byl primárně frontální, kdy se snažil zapojit žáky a žákyně tím, že se je často vyptával na různé dotazy a názory. Tento přístup mohl poskytnout dětem příležitost k interakci a aktivnímu zapojení se do výuky. Opět zde ale narážíme na problematiku uspořádání zasedacího pořádku, který plně nevyužívá potenciální zapojení více osob. Tento přístup, který se zaměřuje především na použití prezentací a frontální výuky, tak může být omezující, zejména z toho důvodu, že nebere v úvahu rozdíly v učebních stylech. Absence jiných materiálů a aktivit může hrát klíčovou roli v podpoře zapojení i těch studentů a studentek, kteří nemají přirozenou tendenci mluvit před třídou. Jiné materiály a aktivity totiž nabízejí alternativní způsoby projevu, jež jsou méně zaměřené na verbální komunikaci. To může být zvláště užitečné pro ty žáky a žákyně, co jsou spíše introvertní, mají obavy z projevu před třídou či například nemají potřebu se do výuky zapojovat. Často se totiž stává, že pokud se vyučující ptá celé třídy, do diskuze se zapojují převážně stejní jedinci – ti, kteří jsou extrovertní, vždy aktivní nebo tzv. „třídní šašci“. Mezi možností materiálů a aktivit, které lze při výuce využít patří například práce ve dvojicích/skupinách, tvorba projektů, práce s textem, neverbální vyjádření názoru (např. škály), role play atd. Nejenom zde vyjmenované

aktivitu a materiály poskytnout prostředí, ve kterém se mohou žáci a žákyně cítit pohodlněji a mají tak více prostoru vyjádřit své myšlenky a názory. Tímto způsobem dojde k podnícení k aktivnímu zapojení do výuky, a to bez zbytečného vystavení tlaku, jenž si žáci a žákyně mnohdy spojují s verbální prezentací před třídou. Použití pouze prezentací a frontální výuky může dále podporovat tradiční představy o vzdělávání a genderových rolích, což může posilovat existující genderové stereotypy. S ohledem na genderově determinovanou výchovu a socializaci, kde ve společnosti je často vnímáno, že chlapci by měli být spíše aktivní a energičtí, zatímco dívky jsou častěji spojovány s klidem a umírněností, se ukazuje, že tyto materiály a aktivity častěji rezonují s chlapci. Je důležité v hodinách tedy využívat takové materiály, aby vzdělávací prostředí bylo citlivé k potřebám a preferencím obou pohlaví a aby podporovalo různorodost v učení a zapojení všech. Kromě frontální výuky dával učitel žákům také příležitost pracovat samostatně, například při opakování látky. Při hodině zaměřené na jejich město měli za úkol vypsát významné architektonické památky, které se nachází v okolí školy a přiřadit jim odpovídající umělecké styly.

Při prezentaci architektonických památek učitel zároveň zmiňoval pouze mužské stavitele, aniž by jakkoliv reflektoval absenci žen. Tímto zanedbáním mohli tak žáci a žákyně získat mylný dojem, že ženy nehrály v architektuře žádnou významnou roli. To by si mohli žáci a žákyně mylně vysvětlit například tak, že ženy nebyly dostatečně schopné či neměly zájem působit v oboru stavitelství. Tento nedostatek komentáře ze strany vyučujícího tak posiluje stereotypy o genderových rozdílech a historické nerovnosti. Což může ovlivnit pohled žáků na roli žen. Později v hodině, při prezentaci významných osobností města, byli muži zastoupeni v poměru 2 ku 1 ve srovnání s ženami. Tato nerovnováha v zastoupení pohlaví může signalizovat historické trendy a předsudky, které mohou ovlivnit vnímání rovnosti a genderových rolí ve společnosti. Je důležité však ocenit snahu učitele zahrnout do prezentace alespoň jednu ženu. Tento krok totiž může mít pozitivní dopad tím, že pomůže žákům a žákyním si uvědomit důležitost a roli žen ve společnosti.

### **6.2.3. Osobnost učitele**

Jak jsem již dříve psala, v hodinách učitele je patrný výraznější projev chlapců než dívek. Dívky se do výuky obecně příliš nezapojují. I když se v každé třídě vyskytne alespoň jeden ojedinělý případ dívky, která do hodiny vstupuje častěji a na dobrovolné bázi, nenajdeme mezi nimi žádnou, která by byla oproti chlapcům výrazná. Častější zapojení chlapců než dívek se odráží nejenom v jejich aktivním zapojení, ale i ve vyvolávání. Aby byla situace přehlednější a statisticky více uchopitelnější, uvedu příklad jedné vyučovací hodiny, kde jsem

zaznamenávala počet vyvolávání bez hlášení i s hlášením. Během jedné vyučovací hodiny byli chlapci vyvoláni na základě jejich hlášení celkově dvacetšestkrát a dívky pouze čtyřikrát. Mnoho dětí není bez hlášení vyvoláváno, i tak zde ale opět převládá četnost u chlapců – jedenáctkrát vyvolal bez hlášení chlapec, přičemž dívky bez hlášení vyvolal jednou. Z hodin je tedy zřejmé, že chlapci byli vyvoláváni a hlásili se vícekrát než dívky. Ve třídách bylo vždy patrné stereotypní chování a rozdělení rolí, kde chlapci vykazovali aktivitu a dívky se chovaly spíše pasivně. Nejenom frontální výuka, která více vyhovuje chlapcům, ale celkově i nedostatečná pozornost vůči většímu zapojení dívek do výuky, přispěly k tomu, že v hodinách výlučně dominovali chlapci. Tato nerovnováha v zapojení může mít dlouhodobé důsledky na sebevědomí a sebepojetí dívek, kdy mohou mít pocit, že jejich příspěvky nejsou tak ceněny jako příspěvky chlapců. Postupně dokonce může dojít k naprostému vymizení dívčích názorů.

V návaznosti na předchozí odstavec musím dále podotknout, že učitel žáky vyvolával, aniž by se hlásili z toho důvodu, že s nimi v minulosti měl v hodinách výchovné problémy. Očividně to tedy bral jakousi formu preventivního trestu. V hodinách, kde jsem byla přítomná, se však ani jeden z hochů nechoval nevhodně, ba naopak se do výuky zapojovali dobrovolně. Žáci i žákyně ve vzdálenějších lavicích naopak unikli učitelské pozornosti, i když se občas bavili s ostatními. Někteří dokonce nebyli za celou hodinu ani vyvolaní oproti jedincům v předních lavicích. Tento příklad konkrétně ilustruje situaci, kterou jsem popsala v teoretické části, kde jsem diskutovala o tendenci vyučujících více věnovat pozornosti problematičtým jedincům. Aniž by si toho byli mnohdy vědomi, více prostoru dávají tak chlapcům. Dívky, které jsou obecně více klidnější a hodnější, jsou často v hodinách přehlíženy a jejich případné prohřešky jsou jim více prominuty než chlapcům. Tento rozdíl ve vnímání a zacházení může výrazně ovlivnit prostředí v třídě a formovat postavení jednotlivých žáků a žákyní v učebním procesu. Pokud se v hodině dívka dopustila většího prohřešku, učitel vždycky zasáhl (příkladem může být donucení vyplivnout žvýkačku).

Pro mě poněkud pozoruhodný jev, který jsem v hodinách viděla, bylo samotné oslovení dětí. Učitel ve většině případů žáky i žákyně oslovoval jejich příjmením. Konkrétní podoba zněla „pane Procházko“ či „slečno Procházková“. Výjimečně se stalo, že žáci či žákyně byli osloveni svým křestním jménem. Pokud se tak ale stalo, jejich jméno bylo vždy uvedeno v základním tvaru nikoliv zdrobnělin (např. Petr, Václav, Adéla). Tato forma komunikace může vést ke vzniku odstupů mezi učitelem/učitelkou a dětmi a může tak omezit možnosti navázání osobnějších vztahů ve třídě. Omezená variabilita oslovení může také přispět k méně uvolněné atmosféře ve třídě, což následně může ovlivnit míru zapojení dětí do výuky. Je totiž zajímavé,



že pouze asi pět dětí se aktivně zapojovalo průběžně po celou hodinu. Tato skutečnost by mohla být spojena právě i s tímto formálním a až autoritativním stylem komunikace.

Dle mého názoru, učitel v hodinách projevoval minimální míru radosti a pochopení. Z tohoto důvodu i jeho pochvaly nevyznívaly příliš optimisticky. Zaznívaly ve stylu „výborně Petře“ atd. Pokud někdo odpověděl špatně, reakce učitele bývala velmi strohá, často pouze "ne, další", což neposkytuje dostatečnou podporu pro ty, kteří neradi vystupují před třídou nebo se obávají chybovat před ostatními, což jsou často právě dívky. Tento přístup opět přispěl k tomu, že do hodin se aktivně zapojovali především ti jedinci, kteří se necítili dotčeni takovýmto stylem komunikace. Ve třídě jsem se kvůli zmíněným faktorům necítila příliš pohodlně. Atmosféra mi nepřišla uvolněná a spíše jsem vnímala napětí či jistou zdrženlivost od většiny třídy.

### **6.3. Analýza rozhovoru z focus group**

V této podkapitole se hlouběji zabývám analýzou informací, které jsem získala během rozhovoru s menší skupinkou žáků a žákyň ohledně jejich zkušeností s genderovou tematikou. Cílem tohoto rozhovoru bylo získat nejenom pohled a názory dětí na problematiku genderu ve škole, ale i mimo ni. Pro dosažení tohoto cíle jsem pečlivě kategorizovala jejich odpovědi do několika klíčových oblastí.

První z těchto oblastí se zaměřuje na jejich povědomí o genderu. Konkrétně jsem se snažila porozumět tomu, jak respondenti vnímají a definují samotný pojem genderu a genderových stereotypů. V další kategorii jsem shrnula informace o tom, kdy a při jakých konkrétních tématech se respondenti s genderem setkali. Poslední kategorií, na kterou jsem se zaměřila, jsou zkušenosti s genderovou nerovností a výukou o genderu. Tato oblast analýzy mi poskytla vhled do toho, jak žáci a žákyně vnímají genderové nerovnosti ve svém okolí, stejně jako jejich pohled na výuku se zaměřením na gender.

#### **6.3.1. Pojetí genderu u žáků a žákyň**

Během zkoumání první části, kde jsem se zaměřila na pojetí genderu mezi žáky a žákyněmi, jsem zaznamenala, že většina z nich přisuzuje genderovému pojmu primárně biologický rozměr spojený s pohlavím. Tato představa genderu jako synonyma pohlaví se projevovala ve většině jejich odpovědí. Pozoruhodné nicméně bylo, že většina dětí také zmínila, že gender je více než pouhé ženské a mužské pohlaví. Tento pohled ukazuje na určitou míru informovanosti a otevřenosti k rozmanitosti genderových identit. Avšak, když jsem se dotazovala na rozdíl mezi genderem a pohlavím, nikdo z dětí nebyl schopný zformulovat alespoň nějakou odpověď. Tři ze sedmi dětí navíc nebyly schopny poskytnout žádnou odpověď při mé otázce na význam

slova gender. Tento výsledek tak poukazuje na nedostatečné porozumění konceptům genderu a pohlaví, což je nejspíše důsledek nedostatečného množství informací o genderu. Je důležité také zmínit, že jeden chlapec v rozhovoru ihned zdůraznil, že téma genderu se netýká pouze biologického pohlaví, ale i sociálních a kulturních nerovností mezi nimi. Tento názor našel podporu i u zbytku skupinky. Přestože tedy někteří nebyli schopni formulovat své představy o genderu, všichni uvedli, že pojem gender již párkrát slyšeli. Tato skutečnost nám opět poukázala na složitost zkoumaného problému a zároveň upozornila na důležitost správného porozumění pojmu. Žáci a žákyně by si měli uvědomovat, že gender není pouze otázkou identity. Porozumění genderové složitosti je klíčové pro vytvoření podpůrného prostředí ve školách, kde by se nikdo neměl bát zapojit do diskuse nebo vyjádřit svůj názor. Je pozoruhodné, že mnoho dětí sdílelo podobné názory jako jejich učitel. Stejně jako žáci a žákyně během rozhovoru i učitel ve svém předchozím vyjádření definoval gender zejména skrze hledisko identity.

Poté, co jsem se s žáky a žákyněmi v rozhovoru podrobněji zabývala tématem genderu, začala mě zajímat i jejich představa o genderových stereotypech. Ihned zpočátku se však ukázalo, že termín „genderové stereotypy“ neznají, a tak jsem jim poskytla dva ilustrativní příklady, abych termín lépe vysvětlila. Posléze, co jsem jim poskytla tyto příklady, už neměli žádné potíže, aby uvedli další příklady genderových stereotypů.

Co se týče představ o ženách, většina spojovala ženy s kuchyní, prázdnou peněženkou, domácími pracemi, líčením a oblečením. Jedna dívka však uvedla i asociace typu slabost. Pro ženy tedy uváděli příklady, které byly v obecném měřítku více spojovány s emocemi. Pokud jde o muže, stereotypními příklady byly těžké fyzické práce, sporty typu fotbal a hokej, zájem o auta a zároveň i nemožnost projevit emoce. Zajímavým zjištěním bylo, že všichni chlapci se shodli na tom, že v průběhu svého života sami několikrát slyšeli, že jsou to kluci a neměli by proto brečet. Avšak s tímto tvrzením spíše nesouhlasili. Přestože se stereotypními příklady spíše nesouhlasili, v průběhu rozhovoru však většina ve svých odpovědích skrývala značnou míru stereotypních představ. Někteří například uvedli, že brek nemusí znamenat slabost, ale měl by být vyhrazen pro vážné situace, jako je například rozbití auta, nikoliv zlomení rtěnky.

Výpovědi jednotlivých žáků a žákyň mi poukázaly na skutečnost, že genderové stereotypy jsou hluboce zakořeněné v naší společnosti a mají vliv na to, jak vnímáme osoby opačného pohlaví. Tyto stereotypy jsou nebezpečné, jelikož mohou omezovat možnosti jednotlivců a stavět je tak do předem definovaných rolí. Popsaný mechanismus vede k předsudkům a diskriminaci na základě pohlaví. Je proto nezbytné, abychom si byli všichni vědomi existence těchto

stereotypů a jejich vlivu na naši společnost. Pouze pokud si totiž uvědomujeme jejich existenci a účinky, můžeme aktivně pracovat na jejich odstranění.

### **6.3.2. Témata spjatá s genderem**

Všichni účastníci a účastnice rozhovoru také zmiňovali, že v poslední době se setkávají s tématy genderu převážně prostřednictvím sociálních sítí (konkrétně na Instagramu, TikToku a platformě X). Z jejich vyjádření vyplývá, že na sociálních sítí nejvíce zaznamenali témata, která se týkala otázky možnosti manželství pro všechny. Dále také zmiňovali témata souvisejících s rodičovstvím, přičemž nejvíce zaznamenali diskuzi, která se týkala možnosti adopce.

V rozhovoru také vyjádřili zájem o téma platového ohodnocení, které se stalo dalším důležitým bodem jejich diskuse o genderových nerovnostech. Nejenom téma platové nerovnosti mezi muži a ženami uvedli jako často diskutované téma, ale s ním i spřízněné nepříznivé pracovní podmínky. Všimli si, že ženy často pracují na pozicích, kde berou nižší plat než muži. V diskuzi o platové nerovnosti a nespravedlivém zacházení na pracovišti se však projevil nedostatek hlubšího vhledu do problematiky. Žáci a žákyně se sice zabývali vnímanými nerovnostmi a nespravedlnostmi, avšak nedokázali proniknout pod povrch a porozumět složitosti této problematiky. Při rozhovoru také jeden chlapec otevřel téma poměru zastoupení učitelek a učitelů na základních školách. Z jejich diskuse vyplynulo, že si nerovnoměrnosti všimají, avšak nechápou její příčinu. Více mužů by v pedagogickém sboru uvítali zejména chlapci, současná situace jim ale nijak zvlášť nevádí.

Také žáci a žákyně mluvili o genderových nerovnostech, jako je nízké zastoupení žen v politice. Tato skutečnost naznačuje, že jsou si vědomi nejenom společenských, ale i politických aspektů genderové nerovnosti. V návaznosti na nerovnoměrné zastoupení žen v české politice se ve třídě strhla debata o tom, zda tomu tak je i nadále. Někdo naopak totiž vnímá, že v české politice je dost výrazných političek a karta se tak pomalu obrací na stranu žen. I v tomto případě si lze všimnout jisté absence hlubšího porozumění příčin menšího zastoupení žen v politice ČR. Do diskuse o nerovnoměrném zastoupení žen v politice se však zapojili pouze dva chlapci, ostatní se nijak nevyjadřovali.

Ze všech těchto informací je patrné, že sociální sítě poskytují mladým lidem nejenom platformu pro sdílení, ale také důležitý zdroj informací a názorů týkajících se genderových témat. Jsou to právě tato média, která formují jejich genderovou představu.

### 6.3.3. Zkušenosti s výukou genderu

Z předchozí části lze vyčíst, že žáci a žákyně se setkávají s tématem genderu především prostřednictvím sociálních sítí či jiných masmédií. V rozhovoru potvrdili, že ve škole se s genderem téměř vůbec neseťkávají, s výjimkou přibližně tří hodin občanské výchovy, kde se tématem genderu zabývali. V ostatních předmětech se téma neobjevovalo a ani si nevzpomínají na jiné hodiny občanské výchovy, kde by se genderem alespoň částečně zabývali. Hodiny, které proběhly, však žáci a žákyně hodnotili spíše negativně, neboť podle nich výuka postupovala příliš monotónně. Většinou pouze seděli, poslouchali a opisovali si zápisy z prezentace. V jedné hodině navíc pracovali s krátkým videem.

Později uvedli, že ve třídě občas v rámci občanské výchovy probíhá diskuze o problematice genderu, do diskuze se však nikdo moc nezapojuje. Zejména chlapci uvedli, že se neustále vyjadřují a zapojují stejní jedinci a dívky často pouze sedí a mlčí. Tato informace se shoduje s tím, co v rozhovoru zmiňoval učitel. Pasivitu dívek si chlapci nedokážou vysvětlit a v současné době k ní přistupují už automaticky. I v průběhu rozhovoru podotkli, že nejvíce se vyjadřují pouze dva jedinci a ostatní spíše mlčí. Přestože jsem se snažila dávat v diskusi prostor všem, nejvíce opravdu dominovali dva zmínění chlapci. Více se zapojovala také jedna dívka. Zbylé osazenstvo spíše mlčelo a občas něco řeklo. Dva chlapci se bez vyzvání do diskuze nezapojovali dobrovolně vůbec. Již v úvodu však řekli, že je ve škole nic nezajímá a odvádí pouze tu práci, za kterou dostanou známku. Často tak vše komentovali s tím, že nevědí. Zbylé dvě dívky dávaly pozor, při vyvolání odpověděly a občas se zapojily i samy od sebe. Vyjadřovaly se však velmi tiše a nejistě. Míra zapojení dívek a chlapců tak opět odpovídala stereotypním standardům.

Významná část respondentů vyjádřila zájem o problematiku genderu a vyjádřila přání, aby se jim věnovala více pozornosti ve školním prostředí. Zároveň však zdůraznili, že současný způsob výuky, především prostřednictvím prezentací a psaní zápisů, není pro ně ideální. Chtěli by spíše výuku, která by byla interaktivnější. Dívky i chlapci zároveň uvedli, že nikdo z nich nepocítuje ve svém životě nerovnost. Toto zjištění je zajímavé, neboť žáci a žákyně dříve v rozhovoru uvedli, že se s genderovými stereotypy setkávají. Popsaná skutečnost je v kontrastu s předchozími výpověďmi dětí, které naznačovaly, že se s genderovými stereotypy setkávají. Dle mého názoru existuje několik možných interpretací. Přestože žáci i žákyně vnímají existenci genderových nerovností ve společnosti kolem sebe, chybí jim znalosti o tom, jak se genderová nerovnost projevuje v jejich osobním životě. Je možné, že žáci a žákyně vnímají určité vzorce chování a role jako normální součást svého života, což může vést k tomu,

že nedokážou identifikovat tyto vzorce jako projevy genderové nerovnosti. Další možností je, že žáci i žákyně mohou minimalizovat význam genderových nerovností ve svém životě kvůli svému mládí nebo nedostatku osobní zkušenosti. Určité situace tak mohou považovat za normální, i když tomu tak není. V jejich věku se navíc často nechtějí dostat do pozice těch, kteří se staví proti názoru většiny, a proto se raději snaží přizpůsobit společenským očekáváním a souhlasí s většinou.

#### **6.4. Rozvoj genderového vědomí v občanské výchově**

Rozšíření našeho pohledu na téma genderové výchovy mi přinesl další rozhovor s učitelem, který se zaměřoval přímo na jeho tematický plán a přístupy k výuce genderu. Díky tomuto hloubkovému rozhovoru jsem získala důležité informace o tom, jak učitel konkrétně implementuje genderová témata ve své výuce občanské výchovy a jaké možnosti vidí pro další rozvoj v této oblasti. Mimo jiné jsem také lépe porozuměla jeho osobnímu pojetí genderu.

Z tohoto důvodu jsem rozhovor opět strukturovala do několika kategorií, které se nejenom zaměřují na zkušenosti a možnosti výuky genderu v hodinách občanské výchovy, ale také na pohled učitele na gender a zejména na genderové stereotypy.

##### **6.4.1. Genderové stereotypy ve výuce**

Během rozhovoru s učitelem se mnohdy dostaly na povrch jeho představy o genderových rolích, a to i přesto, že jsem se ho explicitně neptala na jeho vztah k tématu genderu a na jeho představy o genderových stereotypech. Často uváděl rozdíly mezi tím, co považuje za typické pro ženy a co pro muže – ať už se jednalo o styl oblékání, volnočasové aktivity, sport, profese nebo dokonce oblasti vzdělání. Učitel projevil stereotypní pohled na genderové role nejenom prostřednictvím rozdělení mezi mužskými a ženskými aktivitami, ale také prostřednictvím jejich hodnocení. Když například hovořil o sportu, automaticky spojil fotbal s muži a tanec s ženami. Tímto způsobem kategorizoval aktivity na základě pohlaví, což ukazuje na jeho přesvědčení o tradičních genderových rolích a očekáváních. Dále zdůraznil, že sportu se obecně více věnují chlapci, což podle něj vede k tomu, že jim je v rámci školního prostředí věnována větší pozornost právě ve sportovních aktivitách. Tento postoj odráží tradiční představu o mužské síle a fyzické zdatnosti, která je spojena s určitými sporty, jako je například fotbal. Tanec naopak vnímá jako méně náročný sport. Právě tento přístup nejenom posiluje genderové stereotypy, ale také může vést k omezování dětí v jejich potencionálních možnostech kvůli pohlaví.

Výrok učitele: „Je to dáno nějakou tou fyziologickou možností toho člověka, že vlastně třeba holkám půjde líp dějepis, když se to naučí než matiku a to je spojený s logickým myšlením.“ opět reflektuje jeho přesvědčení, i přestože uvedl, že si je vědom výjimek. Je si vědom, že jedinec se liší od jiného jedince a existují tedy i dívky, kterým například právě matematika nedělá problém. Obecně však obor matematiky, fyziky a jiných přírodních věd přisuzuje výhradně chlapcům. Tvrdí, že holky mají větší předpoklady k naučení se historie než matematiky, poněvadž je pro pochopení matematiky zapotřebí lepší logické myšlení. Tento přístup je problematický, protože zjednodušuje a stereotypizuje schopnosti jednotlivců na základě jejich pohlaví. Zásadně ignoruje jejich individuální rozdíly a schopnosti.

Za problematické vidím celkově i pouhé zmínění se v hodinách o tom, že vnímá oblasti rozdělené na mužské a ženské. Tato dichotomie, kterou učitel připouští, zvýrazňuje a posiluje tradiční genderové stereotypy a očekávání. Jeho poznámky o tom, že ženy a muži se ve volném čase baví jinak a některé profese jsou vhodnější pro ženy, například práce ve škole, protože to mohou lépe skloubit s rodinným životem, implicitně podporují představu, že ženy jsou primárně určeny k péči o rodinu. Tím vytváří nejenom stereotypní, ale také zastaralý a potenciálně škodlivý model pro žáky a žákyně, který může omezovat jejich představy o možnostech a cílech v životě. Místo toho, aby vzdělávací prostředí podporovalo rozvoj individuálních zájmů a schopností bez ohledu na pohlaví, dochází k posilování patriarchálních norem a předsudků.

Mimo jiné v hodinách rodinného práva učitel často vyjadřuje svá přesvědčení ohledně diskriminace mužů v soudních sporech: „Tam jsem si neodpustil zmínit, že soudy jsou nakloněny spíše ženám, dle mého názoru.“ Zdůrazňuje tak tím, že ženy mají v soudních rozhodnutích často výhodu, protože jim je přidělována péče o děti a větší část majetku. Tato tvrzení o genderové diskriminaci v právním systému představují další formu stereotypního myšlení. Tento postoj může dětem posílit zkreslený obraz o fungování právního systému a o nerovnostech v něm. Kvůli prezentované jednostranné perspektivě může u dětí docházet k nepochopení složitosti rodinných situací. Nevidí znevýhodňování jedné strany na úkor druhé. Je proto klíčové, aby vzdělávání podporovalo kritické myšlení a objektivní zkoumání skutečností, namísto toho, aby reprodukovalo stereotypy a zkreslené představy.

Rozhovor mi tak ukázal, že jeho představy o genderu a genderových stereotypch jsou hluboce zakořeněny a výrazně ovlivňují jeho pohled na genderovou nerovnost a celkově i na svět. Tyto jeho přesvědčení částečně i nevědomě formují jeho výukový přístup i jeho interakci s žáky a žákyněmi.

#### 6.4.2. Zkušenosti s výukou genderu v občanské výchově

Jak jsem již naznačila v analýze předchozího rozhovoru s učitelem, genderová problematika je v jeho výuce občanské výchovy prezentována spíše okrajově. Přestože se tématu věnuje v několika oblastech, jako jsou dějiny volebního práva žen, rodinný život či pracovní a rodinné právo, výuka má spíše charakter zmínek než hloubkového zkoumání. Učitel se také dotkl tématu hospodaření domácnosti, kde zdůraznil důležitost finanční gramotnosti partnerů. Kriticky poukázal na stereotyp, že finanční otázky jsou primárně v kompetenci mužů, a upozornil ve třídě na skutečnost, že i ženy mohou být právě ty, které mají na starost rodinný rozpočet. Dalším diskutovaným tématem byl zdravý životní styl, přičemž učitel poukázal na rozdíly ve stravování mezi chlapci a dívkami: „Holky mají jiný jídelníček než kluci, protože kluci toho třeba snědí víc a zabývali jsme se, proč to tak je.“ Učitel se ve své výuce zaměřuje i na genderové aspekty v oblasti komunikace a dospívání. Nicméně jeho přístup k této problematice je poněkud stereotypní, neboť se vyjadřuje o dívkách jako o biologicky dříve vyspělých. Jeho argumentace zdůrazňuje biologické aspekty, které podle něj určují, proč jsou dívky vnímány jako rychleji dospívající. Tento přístup, který staví na biologických rozdílech mezi pohlavími, může být omezený a zjednodušující, neboť nebere v potaz širokou škálu faktorů, které ovlivňují individuální zrání a rozvoj jednotlivců. Opět tedy dochází ke zjednodušení.

Po našem posledním rozhovoru začlenil učitel do své výuky i dvě hodiny ohledně genderové problematiky. Tento krok však nebyl zcela jeho vlastní iniciativou, nýbrž byl vyvolán požadavky na splnění šablon od ministerstva školství. Jedním z témat, které by jeho škola měla v daném školním roce odučit, byla právě problematika genderu. Během výuky upřednostňoval frontální styl výuky s podporou prezentací. Díky materiálům, které mi učitel poskytl, jsem měla možnost podrobněji prozkoumat témata, která učitel prezentoval ve svých hodinách. Začínal vysvětlením základních pojmů jako je gender, genderová identita, role, kontrakt a nerovnost. Postupně se poté zaměřil na problematiku genderové nerovnosti v různých oblastech, jako je rodina, pracovní trh a politika. V rámci tématu rodiny diskutoval o tzv. dvojím břemeni, krizi maskulinity a výhodách, které ženy získávají v případě rozpadu manželství. V takovém případě uvedl, že jsou muži často vnímáni jako méně kompetentní. Při výkladu postavení žen na trhu práce zhodnotil pracovní situaci, zmínil dopad feminizace profese, zdůraznil malý podíl žen ve vedoucích funkcích či například popsal efekt skleněného stropu a výtahu. Nejméně se věnoval oblasti politiky. Zde zadal dětem pouze vyhledat pět nejvýznamnějších českých političek.

V další hodině pracoval nejvíce s ukázkou o feminismu, kde žáci a žákyně měli po zhlédnutí videa zodpovědět několik otázek: Co je to feminismus? Jsou podle tebe správné feministické myšlenky? Proč jsou podle tebe ženy znevýhodňovány? V jakém psychickém rozpoložení se nachází dotazovaný subjekt? Při procházení aktivity mě nejvíce zaujala otázka ohledně správných myšlenek, a proto jsem se učitele zeptala, které myšlenky označili žáci a žákyně jako ty správné a naopak jako ty špatné. K dotazu se vyjádřil následovně: „Feministka jako taková by měla chtít nějakou jako rovnost, aby nebyla prostě podceňovaná a zase naopak, aby se to nezvrtilo a nebyly přeceňovány.“ Tímto výrokem podtrhl, že správným cílem feministek je dosáhnout rovných příležitostí mezi pohlavími. Zároveň zdůraznil opatrnost v tom, aby se situace nezvrátila a aby nedocházelo k přeceňování jednoho pohlaví na úkor druhého.

Je zajímavé pozorovat, že učitel si je vědom genderové nerovnosti ve neprospěch žen a zdůrazňuje důležitost boje za rovnost. Jeho obavy z toho, že by situace by se mohla otočit a muži by byli znevýhodněni, představují další rozměr genderové problematiky. Tento pohled odráží obavy mnoha lidí, kteří se obávají, že snahy o rovnost by mohly přerůst do situace, kde by jedna strana dominovala nad druhou. Což je celkem paradoxní, pokud vezmeme v úvahu současnou realitu přetrvávajícího patriarchálního uspořádání společnosti.

I přestože se učitel v rámci svých hodin občanské výchovy věnuje problematice genderu spíše okrajově, otevírá ji v poměrně širokém spektru témat. I když by se mohlo zdát, že několik málo minut výuky týkajících se genderu není dostatečné, každá zmínka a každá diskuze na toto téma může být podstatná. Těchto pár minut mohou být klíčové pro povzbuzení diskuse, rozšíření pohledu studentů a vzbuzení jejich zájmu o genderová témata. Celkově to poté může přispět k jejich genderové citlivosti a uvědomělosti. Zároveň je ale nutné si uvědomit i druhou stranu. I když se učitel snaží otevřít téma genderu a diskutovat o něm s dětmi, může docházet k nepřímé reprodukci genderových stereotypů. Tím může neúmyslně přispívat k udržení tradičních genderových rolí a omezení možností pro ženy a muže. Pokud se genderová témata ve výuce nezkoumají dostatečně hluboce a kriticky, může to také vést nejenom k reprodukci stereotypů, ale celkově i k udržování genderové nerovnosti.

### **6.4.3. Příležitosti ve výuce genderu**

Vzhledem k tomu, že se jedná o začínajícího učitele, občanskou výchovu zatím učil pouze v 6. a 7. ročníku. Tyto ročníky jsou často zaměřeny na základy občanských znalostí a dovedností, a proto jsou v nich zahrnuty spíše obecnější témata. Přesto lze vidět příležitost k začlenění genderové problematiky do několika témat, která jsou součástí tematických plánů těchto ročníků. Konkrétně uvedl, že příležitost začlenění vidí v několika okruzích: zásady lidského



soužití, kulturní život, komunikace, paměť a učení a lidská práva v dějinách lidstva. I když učitel zatím nemá jasnou představu o tom, jakým způsobem by téma genderu do těchto oblastí konkrétně zanesl, je důležité, že vidí jejich potenciál pro takové začlenění. Například zásady lidského soužití poskytují prostor pro diskusi o rovnosti, respektu a toleranci mezi různými pohlavími. Kulturní život může být příležitostí k prozkoumání genderových rolí a stereotypů ve společnosti a jejich vlivu. Komunikace a paměť a učení mohou vést k diskusi o genderových rozdílech ve způsobu komunikace a učení a jejich vlivu na vzdělávací proces. Lidská práva v dějinách lidstva pak mohou sloužit jako platforma k diskusi o historických a současných bojích za rovnost pohlaví a odstranění diskriminace.

V první řadě je důležité si uvědomit, že předmět výchova k občanství má unikátní postavení v rámci školního vzdělávacího procesu, jelikož nabízí vyučujícím možnost nejenom diskutovat o historických událostech, ale i o aktuálních tématech, která mají přímý dopad na život dětí. Z tohoto důvodu je role učitelů a učitelek důležitá, neboť oni rozhodují o výběru témat i o jejich interpretaci. V rámci této svobody výběru mají vyučující možnost zařadit do výuky témata genderu. Jejich rozhodnutí, jakým způsobem se k tématu postaví a jakým způsobem ho budou vyučovat, může mít dlouhodobý dopad na myšlení a chování studentů. Ve výchově k občanství je proto klíčové nejenom předávat faktické znalosti, ale i rozvíjet schopnost kritického myšlení.

## 7. Výsledky výzkumu

Na základě důkladné analýzy dat získaných prostřednictvím různých výzkumných metod v rámci výzkumné sondy, která zjišťovala postoje učitele občanské výchovy k tématu genderu, nyní provedu srovnání výsledků. Tento krok je klíčový pro získání komplexního pohledu na postoj učitele a jeho praktickou reflexi genderových témat ve výuce. Data z rozhovoru, pozorování ve třídě, výstupy z focus group a analýza tematického plánu mi poskytly důležité informace, díky kterým jsem schopná zodpovědět mé hlavní výzkumné otázky, které jsem si při psaní diplomové práce pokládala. Záměrem této analýzy je tedy nalézt souvislosti mezi teorií a praktickou pedagogickou činností v oblasti genderového vzdělávání a zároveň formulovat doporučení založené na zjištěných poznatcích.

### 7.1. Jaký je postoj konkrétního učitele občanské výchovy k tématu genderu?

Na základě genderové analýzy jednotlivých dílčích výzkumných sond mohu konstatovat, že přestože si je učitel vědom teoretických rozdílů mezi genderem a pohlavím, v jeho výpovědích jsem často narážela na opak. Ženy a muže spojoval s biologickými aspekty jednotlivých pohlaví. Příkladem může být jeho tvrzení o tom, že muži mají častěji vrozené lepší logické myšlení. Tento jeho postoj vychází z přesvědčení, že biologie určuje schopnosti a chování mužů a žen, což je ale velmi zjednodušující a nepřesné. Skutečností je, že rozdíly v intelektuálních schopnostech mezi jednotlivci jsou mnohem složitější než jen prosté dělení podle pohlaví. Podobně když předpokládá, že ženy jsou přirozeněji vhodnější k péči o děti kvůli biologickému mateřství, ignoruje složitost mateřství. Svým přístupem zcela opomíjí různé rodinné modely, ve kterých mohou jakékoliv osoby hrát tu nejdůležitější roli ve výchově, a to bez ohledu na pohlaví. Takové předpoklady mohou vést k reprodukci stereotypních genderových rolí a očekávání, jež mohou nejenom omezovat možnosti žen v profesním životě, ale také mužů v roli pečujícího otce.

Jeho přístup k genderovým tématům je zřetelně ovlivněn tím, jak vnímá genderové otázky v mediálním kontextu. Zaměřuje se proto především na témata, která jsou často prezentována v médiích jako klíčová a aktuální. Patří sem zejména genderová identita, sexuální orientace a rozmanité formy genderové identifikace, které překračují tradiční binární představu o mužství a ženství. Z pohledu genderové analýzy je tedy zajímavé, že i učitel vnímá genderová témata přes mediální filtr. To naznačuje, že jeho přístup k těmto otázkám je silně ovlivněn vnějšími zdroji informací a kulturními trendy. Ačkoliv je důležité sledovat mediální sféru a zůstat tak zejména při výuce občanské výchovy neustále v obraze aktuálního dění, nemělo by se

zapomínat i na negativní stránku médiích. Je důležité mít na paměti, že mediální obraz může být zkreslený nebo jednostranný, a proto je potřeba kritické analýzy nejenom u témat, které se týkají genderu. V rozhovoru také vyjádřil své obavy z toho, že média ovlivňují mnoho lidí, aniž by tito lidé měli možnost si zvolit, zda chtějí být ovlivňováni.

I přestože tvrdí, že tématem genderu a s ním spjaté oblasti genderové identity, genderových rolí či obecně genderové nerovnosti se příliš nezabývá a jsou mu více méně jedno, na základě rozhovorů a pozorování lze usoudit, že mu jedno nejsou. Z výzkumné sondy totiž vyplynulo, že osobně zastává spíše konzervativní názory na danou problematiku. Své konzervativní postoje si zároveň částečně uvědomuje, a proto se snaží tuhle svou konzervativní stránku ve škole neukazovat. Snažením se potlačovat své některé názory ve školním prostředí, učitel pravděpodobně reaguje na to, že v současnosti se stále více mluví o důležitosti genderové rovnosti. Celkově ale shledávám zajímavé, že si učitel uvědomuje, že by neměl prezentovat své veškeré názory o genderu veřejně před třídou. Tento poznatek ukazuje na jeho snahu zachovávat neutralitu a respektovat různé postoje a pohledy ve školním prostředí. V průběhu výzkumné sondy se nicméně ukázalo, že ne vždy je schopen rozpoznat, kdy jeho názory jsou či nejsou stereotypní, což hraje ve výuce o genderu významnou roli.

Jeho konzervativní myšlení se ukázalo zejména prostřednictvím jednotlivých genderových stereotypů, které zastává. Učitel totiž evidentně vnímá gender skrze tradiční binární chápání rolí žen a mužů, což se odráží v jeho názorech na jejich odlišnosti a schopnosti. Podle něj se ženy a muži liší například v tom, jak rádi tráví volný čas (např. sport spojuje s chlapci, kdežto dívky s plesem). Jak jsem již zmiňovala výše, myslí si, že chlapci mají vrozené lepší logické uvažování, a proto jim půjde více matematika, fyzika a obdobně koncipované předměty. U dívek naopak předpokládá lepší vztah k učení či celkově jejich vytrvalejší pracovní nasazení. Další oblast, ve které jsem zpozorovala učitelovo stereotypní smýšlení, byla rodina. Role partnerů opět dělí na základě biologické danosti na ty, které jsou více ženské a více mužské. Muže stále vidí spíše jako živitele rodiny, kdežto žena dle jeho přesvědčení se více hodí do role matky jakožto vychovatelky a opatrovatelky. Měl by si ale uvědomit, že genderové stereotypy jsou produktem sociálních konstruktů a kulturních norem, nikoliv objektivních biologických faktů. Tento přístup reflektuje tradiční patriarchální představy o rozdílech mezi muži a ženami, které jsou často zakořeněny v biologických determinismech. Svá tvrzení tedy staví na předpokladu, že tyto vlastnosti jsou biologicky dané a neměnné. Tím však ignoruje širokou škálu faktorů, které ovlivňují osobnost. I přestože si je vědom, že člověk od člověka se může lišit, stále věří v jiné převládající vrozené schopnosti u žen a jiné zase u mužů.

Hlavní cíl genderové výuky, podle jeho názoru, spočívá v dosažení rovnosti mezi pohlavími. Tento cíl zahrnuje odstranění jakékoli formy utlačování nebo převahy jednoho pohlaví nad druhým. Je přesvědčen, že úsilí o genderovou rovnost je klíčové pro vyvážený a spravedlivý vývoj společnosti. Nicméně zdůrazňuje, že je třeba dbát na to, aby snaha o rovnost nevedla k opačnému extrému, kde by byli muži znevýhodňováni. Podle něj je totiž genderová nerovnost stále přítomná v různých oblastech, které se netýkají pouze žen, ale i mužů. Jako příklad uvedl situaci ve školství, kde se projevuje nedostatek pedagogů a kde jsou jejich postoje a názory často potlačovány vlivem žen. Dále poukázal na zvýhodňování žen v rozvodových řízeních, kde častěji odcházejí od soudu s větším majetkem a zároveň je jim svěřována starost o děti. Ačkoliv se jedná o příklady, ve kterých má učitel pravdu, učitelka je ve školství více a ženám jsou častěji svěřovány děti do péče, jeho argumenty postrádají další důležité aspekty, které celé problematice udávají zcela jiný rozměr. Podle jeho pohledu je rovnost v genderových otázkách definována zejména jako rovnost v zacházení a příležitostech. Věří proto, že jak muži, tak ženy by měli mít stejné možnosti a mělo by s nimi být rovnocenně zacházeno.

V neposlední řadě je důležité také zmínit, že problematice genderu nevěnuje ve své výuce tolik prostoru, poněvadž mu to nepřijde tolik důležité. Důvody uvedl dva. Za prvé je to způsobeno jeho vlastními životními zkušenostmi a vnímáním okolního světa. Jelikož osobně nepocítuje genderovou nerovnost a nikdy se s ní na vlastní kůži nesešel, považuje tuto problematiku za méně relevantní. Dalším důvodem je také jeho nezkušenost v roli učitele občanské výchovy. Jelikož vyučuje na základní škole teprve krátce, uvedl, že se raději drží stanovených tematických plánů.

## **7.2. Jak se postoj učitele občanské výchovy k genderovým tématům projevuje ve výuce občanské výchovy a jaký to má vliv na žáky a žákyně?**

Zjištění, že učitel věnuje genderové problematice ve své výuce občanské výchovy pouze dvě hodiny, nasvědčuje omezené prioritizaci tohoto tématu. Tímto omezením času se může odrazovat od hlubšího zkoumání genderových otázek a způsobuje tak, že tento aspekt vzdělávání zůstává povrchní. Nedostatečné porozumění genderové problematice má tak výrazný dopad nejen na výuku, ale i na aktivní účast v diskuzích. Žáci a žákyně jsou proto nedostatečně obeznámeni s různorodými aspekty genderu a jeho významu, a proto žáci a žákyně k genderové problematice přistupují zjednodušeně a v některých případech až zastarale. Navíc, když se genderu věnuje, zdá se, že se často spíše snaží vyvolat kontroverzní diskuse než podpořit porozumění a reflexi. To je zřejmé z citovaných názorů, které spadají do oblasti stereotypů a genderově nepřiměřených představ. Příkladem je tvrzení typu, že „ženy patří

do kuchyně“ nebo „muži by bez žen v současném světě nepřežili“. Tato zjednodušující tvrzení přispívají k upevnování genderových stereotypů a nepřesnosti místo toho, aby podněcovala kritické myšlení a diskusi o genderové rovnosti.

Jak bylo již zmíněno v předešlé části, učitel si uvědomuje, že v ohledu genderové tematiky tíhne spíše ke konzervatismu, a proto se ve třídě snaží, aby ve výuce nedával najevo konzervativní názory. Přesto však není vždy úspěšný v tom, aby tyto stereotypy zcela potlačil. Často si totiž neuvědomuje, že i jeho vlastní postoje a výroky mohou být zatíženy stereotypy, a tím ovlivňovat atmosféru ve třídě. Tyto stereotypy se pak nezdá se promítají i do jeho výuky, kde prezentuje zjednodušeně genderové otázky. Ačkoliv tedy tvrdí, že se genderovými tématy ve výuce příliš nezabývá, jeho osobnost zásadně ovlivňuje představy a postoje žáků a žákyň k genderové rovnosti, aniž by si to sám uvědomoval. Při rozhovoru s dětmi bylo patrné, že i jejich představy a postoje k genderové problematice jsou nejspíše ovlivněny učitelem. Řada z nich totiž nejenom uváděla podobné názory a příklady jako jejich vyučující, ale i jejich přístup k problematice genderu byl zjednodušený. Když jsem se jich zeptala přímo na genderovou tematiku, bylo zjevné, že se s ní setkaly pouze povrchově a hlubší souvislosti jim unikají. Tento zjednodušený obraz reality poté vede k udržování genderových nerovností, kdy například žáci stereotypně zařazují dívky k plotně. Právě tím, že učitel sám má mezery v problematice genderu a nedokáže porozumět její složitosti, přenáší svůj zjednodušený pohled na genderové otázky na své žáky a žákyň. Tento pohled je ovlivněn nejen jeho vlastními stereotypními názory, ale také celkovým kontextem společnosti, kde se tyto stereotypy stále udržují a reprodukují. Důsledkem toho je, že se tyto názory stávají dominantními i ve výuce a diskuzích s dětmi – tím dochází k opačnému efektu a upevňuje se jenom status quo.

Žáci a žákyň jsou formovány svým okolím, včetně vyučujícího, a zvnitřňují si tak hodnoty a postoje, které jsou jim předkládány. Protože ale nemají dostatečné povědomí o různých formách genderové nerovnosti a jak se projevuje v každodenním životě, tuto nerovnost vnímají jako normální nebo dokonce nepřítomnou. Z tohoto důvodu nejsou schopny identifikovat situace, ve kterých jsou vystaveny genderovým stereotypům nebo diskriminaci. Svou představu o genderové nerovnosti totiž spojují především s oblastí práce, rodiny nebo politiky, kde sami říkají, že ještě nemají žádné osobní zkušenosti. Neuvědomují si však, že genderová nerovnost ovlivňuje i ty oblasti, kterými procházejí sami. Tato nedostatečná citlivost na genderové problémy a pocit, že v jejich vlastním životě neexistuje genderová nerovnost, je tak opět důsledkem nedostatku znalostí a zkušeností v této oblasti. Genderová nerovnost pro ně tak nepředstavuje výrazný problém. Nedostatek povědomí o genderové nerovnosti je dále posílen

vlivem vyučujícího, který si sám není plně vědom genderové nerovnosti v každodenním životě. I on totiž nepocituje genderovou nerovnost, což má za následek toho, že nemá potřebu se genderem ve výuce více zabývat.

Jeho vliv lze pozorovat i během samotné výuky, kde se chlapci mnohem více zapojují než dívky, které se dobrovolně přihlašují ke slovu jen zřídka. Tento rozdíl je způsoben i jeho stylem výuky, který nepodporuje všechny žáky a žákyně stejně. Frontální výukou doplněnou o náhodné diskuze totiž dává přednost těm jedincům, kteří se nebojí mluvit před celou třídou. Jedinci, kteří se neradi vyjadřují veřejně, nebo se například bojí projevit svůj názor, potom do diskuze málokdy vstupují. Jelikož se probírání tématu genderu omezuje zejména na náhodně otevřené diskuze, k vyjádření se dostávají hlavně pohotoví chlapci. Dívky či chlapci s odlišným názorem, než má většina stereotypně přemýšlející třídy, se tak raději zdržují diskuze, jelikož by se postavili proti většinovému názoru. Sám se sice ve třídě proti genderovým stereotypům právě typu „ženy patří do kuchyně“ silně vyhrazuje a chce, aby se dívky proti tomuto rčení také vyhradily, i nadále však tyto názory ve třídách převládají. Na základě těchto informací lze usoudit, že diskuze není zcela správně zvládnutá. Příčinou může být jak styl komunikace vyučujícího, tak i neverbálním projev. Žákům a především žákyním očividně není poskytnuta dostatečná podpora ze strany vyučujícího k tomu, aby měli prostor se do diskuze zapojit a nebát se projevit svůj názor. Pokud mají navíc žáci i žákyně dojem, že učitel sám má konzervativní přístup k určitým tématům, jako je gender, mohou se cítit odrazeni od vyjádření svých vlastních názorů, které by mohly být odlišné. Tím se ztěžuje dosažení otevřené a vyvážené diskuse, kde by se všichni cítili povzbuzeni k účasti.

Další důvod malé účasti dívek při výuce nejspíše pramení i z nedostatku pozornosti ze strany vyučujícího. V jeho hodinách je totiž běžná praxe, že chlapci jsou více vyvoláváni a celkově je jim věnována větší pozornost. Důvodem je jejich častější neukázněnost a hlučnost. Tato skutečnost se ale naprosto liší od toho, co je cílem učitele při výuce – žádné pohlaví neupřednostňovat a chovat se ke všem stejně. Při pozorování jeho výuky jsem ale zjistila, že jeho záměr neodpovídá realitě. Bezvědomě tak ve výuce upřednostňuje chlapce a neúmyslně vytváří atmosféru, kde jsou chlapci preferováni a dívky se necítí dostatečně vítány nebo podporovány. Což má samozřejmě negativní dopad na sebevědomí dívek a jejich motivaci se do výuky více zapojit. Mohou mít totiž pocit, že nemají stejné příležitosti jako jejich spolužáci. Tento nedostatek podpory a pozornosti může mít navíc i dlouhodobé dopady na jejich akademický a profesní úspěch, jelikož se mohou cítit méně sebevědomé a méně motivované k dosahování svých cílů.

Celkově lze konstatovat, že postoj učitele k genderovým otázkám se do výuky občanské výchovy promítá, a to z velké míry i bez toho, aniž by to sám tušil. I když se totiž genderem nezabývá přímo ve výuce, jeho postoje a předsudky jsou implicitně patrné ve způsobu, jakým vedle výuky a jak probíhá jeho interakce s žáky a žákyněmi. Například jeho preference při vyvolávání žáků či vyjadřování se k určitým tématům dávají najevo jeho určité postoje k genderovým rolím a stereotypům. To může vést k tomu, že žáci a žákyně vnímají určité postoje jako normální, aniž by si toho byli plně vědomi.

## 8. Shrnutí a doporučení

V této části diplomové práce se pokusím shrnout a porovnat nejdůležitější výsledky mé výzkumné sondy. Na úvod proto ještě jednou zopakuji cíle, které jsem si stanovila při psaní práce a z nichž jsem vycházela v empirické části. Cílem mé diplomové práce bylo provést analýzu postojů, hodnot a přesvědčení učitele občanské výchovy vůči genderovým tématům. Snažila jsem se identifikovat, zda a jakým způsobem učitelovy postoje ovlivňují žáky a žákyně. Poté také na to, zda má tato dynamika vliv na učební prostředí a vztahy ve třídě. Mým záměrem bylo zjistit potenciální faktory, které mu brání v začlenění genderových témat do výuky. Výzkumná část se zaměřovala na případovou studii jednoho mladého učitele občanské výchovy, který učí na základní škole. V této kapitole vyhodnotím výsledky výzkumné sondy a posoudím, zda se shodují s teoretickými předpoklady a poznatky z teoretické části práce.

Z mých pozorování a analýz vyplývá, že osobnost učitele a jeho subjektivní teorie hrají klíčovou roli ve výukovém procesu. Jeho konzervativní postoj k genderovým otázkám, provázený často výraznými stereotypními předsudky vůči ženám i mužům, pravděpodobně přispívají k reprodukci genderové nerovnosti ve třídě. Nejspíše i kvůli často zjednodušenému pojetí genderové nerovnosti ze strany učitele mají i žáci a žákyně tendenci vnímat tuto problematiku zjednodušeně a bez hlubšího porozumění. Učitelův postoj k genderu se tak odráží v jeho verbálních projevech, ale i v jeho jednání ve třídě. Můžeme tedy předpokládat, že učitelovo nevědomé upřednostňování chlapců při vyvolávání a preferování frontální formy výuky přispívá k tomu, že se dívky zapojují do třídních diskuzí a celkově do výuky méně často.

Na základě dat, ve sledovaném případě můžeme pozorovat významný vliv školy a zejména vyučujících na utváření pojetí genderu u žáků a žákyně. Škola jakožto prostředí vzdělávání a výchovy může buď přispívat k rozbití genderových stereotypů a nerovností, nebo naopak je posilovat. Jak Irena Smetáčková uvádí ve své příručce *Gender ve škole* – gender je reprodukován prostřednictvím fyzického prostředí školy (například rozdělení záchodů podle pohlaví), složením pedagogického sboru, výběru učiva či používaných materiálů. Klíčovým faktorem pro genderově citlivou výuku je však i postoj učitele či učitelky. Výzkum prokázal, že dívky se do výuky zapojují méně často než chlapci, kteří se častěji projevují i v situacích, kdy neznají správnou odpověď. Nedostatek interakce mezi učiteli a dívkami je jedním z důvodů, proč se dívky nezapojují do výuky. Často se také vyučující více soustředí na komunikaci s aktivními žáky a dívkám není dostatečně věnován prostor pro jejich participaci. Dalším faktorem je špatně zvolené uspořádání třídy, kdy jsou neaktivní žáci a žákyně často rozesazeni do zadních lavic, což může vést k jejich izolaci a pocitu opomenutí.



Reprodukce genderových rolí je také ovlivňována názory a komunikací učitelů. Například dělení oblastí na „dívčí“ a „chlapecké“, používání příkladů obsahujících genderové stereotypy nebo používání nevhodných vyučovacích metod mohou posilovat genderové nerovnosti a stereotypy. Je proto nezbytné, aby vyučující zkoušeli různé pedagogické přístupy a aktivity, které by mohly motivovat a zapojit mlčící členy/členky třídy do výuky. Je tedy zřejmé, že učitelé mají klíčovou roli v reprodukci nebo zpochybňování genderových norem a hodnot ve školním prostředí.

Je nutné však brát v úvahu i omezení mé výzkumné sondy, která mohla významně ovlivnit výsledky empirické části práce. Za prvé, je důležité zdůraznit, že jsem se k tématu přistupovala jako žena, která vnímá výraznou genderovou nerovnost ve společnosti. I když jsem se snažila prezentovat informace objektivně, moje subjektivní perspektiva mohla hrát roli při psaní diplomové práce. Dalším potenciálně zkreslujícím faktorem mohla být moje přítomnost při výuce. Žáci a žákyně se totiž přeci jen mohli chovat jinak než obvykle v hodinách, kde jsem byla přítomna, nebo mohlo dojít k nepochopení mezi mnou a některými informanty/informantky. V neposlední řadě je důležité poznamenat, že aby výsledky mé práce byly co nejvíce relevantní, bylo by ideální provést další výzkum s upravenými proměnnými, které jsem identifikovala jako klíčové pro reprodukci genderu. Co kdyby například stejný učitel změnil uspořádání třídy, zařadil práci ve skupinách, více vyvolával dívky nebo více a komplexněji diskutoval o genderové nerovnosti? Jak by se tyto změny promítly do chování žáků a žákyň? Pro úplnost výzkumné sondy a definitivní potvrzení teoretických hypotéz by bylo proto nutné odpovědět na tyto otázky a provést navazující výzkum.

Pro dosažení genderově citlivější výuky bych navrhovala následující kroky. Vyučující by měli pečlivě přehodnotit zasedací pořádek ve třídě a přemístit méně aktivní jedince do předních lavic, což by mohlo podnítit jejich zapojení do výuky. Dále by měli do výuky začlenit širší škálu aktivit, které by podporovaly aktivní účast všech žáků a žákyň. To může zahrnovat například práci ve skupinách, zadávání projektů, používání názorových škál, pořádání diskuzí s předem stanovenými postoji atd. Je celkově důležité, aby vyučující dbali na to, aby žádná skupina nebyla opomíjena a aby využívali různé metody ke zvýšení zapojení všech žáků a žákyň. Aspekty, na které by se nemělo zapomínat, jsou samozřejmě i vhodně zvolené materiály, kde se neobjevují genderové stereotypy, v rámci školy dávat prostor na nástěnkách či při akcích prostor dívkám i chlapcům či například nepoužívat generické maskulinum.

Nicméně, nejdůležitějším bodem je edukace samotných učitelů a učitelek o genderové problematice. Pokud budou mít vyučující omezené povědomí o tom, jak genderové stereotypy

a nerovnosti vznikají a jak ovlivňují životy jejich žáků a žákyň, nemohou efektivně přispět k dosažení genderové rovnosti ve třídě. Proto je klíčové, aby byli dobře informováni o významu genderu ve společnosti, o vývoji genderové identity u dětí a o strategiích, jak aktivně předcházet reprodukci genderových stereotypů ve výuce. Pouze skrze tuto edukaci mohou učitelé a učitelky účinně přispět k vytvoření podpůrného školního prostředí, které respektuje a podporuje různorodost genderových identit a projevů.

Závěrem lze tedy konstatovat, že výzkumná sonda ukázala, že role učitele v problematice genderu ve škole hraje významnou roli. Ovlivnit může své žáky a žákyň nejenom v tom, jak budou vnímat gender, ale i v celkové reprodukci genderových stereotypů a nerovností. Tato zjištění poukazují na možnost dalšího zkoumání subjektivních teorií všech vyučujících, neboť právě ti mohou poskytnout klíčové poznatky pro změnu a inovaci výukových strategií. Kritické zhodnocení vlastních přesvědčení a postojů může učitelům a učitelkám umožnit přehodnotit svůj přístup a vést k výraznému zlepšení výuky. Tím může být dosaženo citlivějšího přístupu k genderové problematice, což má potenciál přispět k budoucí genderové rovnosti ve společnosti.

## Závěr

S ohledem na stále přetrvávající nerovnosti mezi muži a ženami ve společnosti České republiky jsem si téma genderu ve školním prostředí nevybrala zcela náhodně. Instrukce školy totiž hraje klíčovou roli v utváření genderových přesvědčení u mladých lidí a často tedy i v reprodukci genderových nerovností ve společnosti. Zkoumání tohoto tématu mi tak umožnilo lépe porozumět tomu, jak se formují genderové identity ve školním prostředí a jakou roli v ní hraje osobnost vyučujících. Zejména poslední bod byl pro mě jakožto učitelku na základní škole podstatným východiskem při psaní diplomové práce, jelikož já sama jsem součástí systému, který může napomoci k genderové rovnosti. Výzkumné téma je tak nejenom aktuální, ale i důležité pro budoucnost rovnosti pohlaví.

Prostřednictvím výzkumné sondy, která zahrnovala data z polostrukturovaných rozhovorů, zúčastněného pozorování a focus group, jsem zjišťovala postoje, hodnoty a přesvědčení ohledně genderu učitele občanské výchovy. Hlavním cílem mé práce ale nebylo pouze zanalyzovat, jak vyučující chápe gender, ale především identifikovat, zda se jeho postoje odrážejí ve výuce. Skrze analýzu těchto dat jsem se snažila dospět k závěru ohledně toho, jak výraznou roli hraje osobnost a postoje učitele v reprodukci genderu ve školním prostředí.

Z mého pozorování a analýz vyplynulo, že osobnost učitele a jeho subjektivní teorie hrají zásadní roli ve výukovém procesu. Důležitým faktorem tedy nebylo pouze to, co vyučující věděl, ale jak dané téma interpretoval. I přestože se učitel přímo nezabýval tématem genderu ve svých hodinách, jeho postoje a předsudky o genderu se promítly do výuky. Jeho konzervativní postoj k genderovým otázkám a stereotypní předsudky vůči ženám i mužům dle mého pozorování nejspíše ovlivnily dynamiku ve třídě a postoj dětí k genderu. I u žáků a žákyň totiž převládaly genderově stereotypní názory, které byly patrné zejména kvůli omezenému množství informací o genderu během výuky. Tato zjednodušená představa o genderu mohla být dále posílena vlivem učitelova jednání ve třídě. Skutečnost, že učitel častěji vyvolával chlapce a věnoval jim více pozornosti, vytvářela atmosféru, ve které se dívky méně často zapojovaly do výuky. Svým jednáním tak mohl učitel k genderovým stereotypům přispívat a posilovat tak nerovnosti ve třídě.

Vzhledem k omezeným možnostem této práce vnímám jako vhodné provést podobnou výzkumnou sondu u různých vyučujících, jejichž postoje, zájem o genderová témata a čas věnovaný výuce genderu se mohou lišit. Analyzováním získaných dat bychom mohli lépe porozumět tomu, zda osobnost vyučujících skutečně výrazně ovlivňuje postoje k genderu

u žáků a žákyň, nebo zda se jedná spíše o důsledek přetrvávajících genderových stereotypů ve společnosti. Z tohoto důvodu by bylo také vhodné provést výzkumnou sondu u stejného vyučujícího a zjistit, zda implementace několika doporučení, která mají vést k genderově citlivější výuce, mohou způsobit změnu v pojetí genderu u dětí.

## Seznam literatury a jiných informačních zdrojů

ASKLÖF, Cecilia. *Příručka na cestu k rovnosti žen a mužů*. Praha: Institut pro místní správu, 2003.

BABANOVÁ Anna a Jozef MIŠKOLCI. *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol*. Praha: Žába na prameni, o. s., 2007.

ČESKO. *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*. 2013, Čl. III.

Český statistický úřad. *Gender: Základní pojmy* [online]. 29.02.2016 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/gender/gender\\_pojmy](https://www.czso.cz/csu/gender/gender_pojmy).

DVOŘÁKOVÁ Michaela a Veronika PAJPACHOVÁ. *Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“*. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání [online]. Roč. 3, č. 1. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019, s. 89 [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/07/Gramotnost\\_01\\_2019\\_FINAL2.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/07/Gramotnost_01_2019_FINAL2.pdf).

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál, 2008.

FRITZOVÁ, Marie. *Zúčastněné pozorování a rozhovor v terénní praxi*. AntropoWebzin. 3(4), 106-95. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016.

GALLA, Sean. *What Is a Toxic Masculinity Group?*. In: Mensgroup [online]. [cit. 2023-09-21]. Dostupné z: <https://mensgroup.com/menstoxic-masculinity-group/>.

GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992.

Heroine (nedatováno). *Toxická maskulinita* [online; cit. 2023-06-21]. Dostupné z: <https://www.heroine.cz/feministicky-slovník/toxicka-maskulinita->.

Institut politického marketingu. *Slovník politického marketingu: Focus group* [online]. 2013 [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: <https://politickymarketing.com/glossary/focus-group>.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: 2005.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008.

JARKOVSKÁ Lucie a Kateřina LIŠKOVÁ. *Genderové aspekty českého školství*. In: Sociologický časopis. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2008. s. 695.

KOUBEK, Petr. *Portrét myšlení a jednání učitelek občanské výchovy. Vícečetná případová studie subjektivních teorií učitelek o didaktické transformaci*. Pedagogika. Roč. 68, č. 2. Praha: Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy, 2018.

KOUBEK Petr. *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2021.

KOUBEK Petr a Tomáš JANÍK. *Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie*. Studia paedagogica. Roč. 20, č. 3. Brno: Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty MU, 2015.

MAREŠ, Jiří. *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. Pedagogika. Roč. 65, č. 2. 2015.

MARSHALL Catherine a Gretchen ROSSMAN. *Designing Qualitative Research*, London: Sage, 2011.

MŠMT. Genderová problematika zaměstnanců ve školství [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>.

MŠMT. *Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic* [online]. Praha: MŠMT, 2004 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pomuckapri-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic>.

NEŠPOR, Zdeněk. *Sociologická encyklopedie* [online]. Sociologický ústav AV ČR [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Pohlav%C3%AD>.

NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠTOVÍČKOVÁ, Magdaléna (eds.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019.

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000.

O'BRIEN, Jod. *Encyclopedia of gender and society*. California: Sage Publications, 2009.

OLECKÁ Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Případová studie jako výzkumná metoda ve vědách o člověku* [online]. 2010, s. 63 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/309566395\\_PRIPADOVA\\_STUDIE\\_JAKO\\_VYZKUMNA\\_METODA\\_VE\\_VEDACH\\_O\\_CLOVEKU\\_CASE\\_STUDY\\_AS\\_A\\_RESEARCH\\_METHOD\\_IN\\_HUMAN\\_SCIENCE](https://www.researchgate.net/publication/309566395_PRIPADOVA_STUDIE_JAKO_VYZKUMNA_METODA_VE_VEDACH_O_CLOVEKU_CASE_STUDY_AS_A_RESEARCH_METHOD_IN_HUMAN_SCIENCE).

PAVLÍK, Petr. *Gender: Úvod do problematiky*. In: *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006.

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 267.

RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003.

SMETÁČKOVÁ Irena a Lucie JARKOVSKÁ. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006.

SMETÁČKOVÁ Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005.

ŠVEC, Pavel. *Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě*. Pedagogika. Roč. 45, č. 2. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

VALDROVÁ, Jana. *Abc feminismu*. Brno: Nesehnutí, 2004.

VALDROVÁ, Jana. *Gender a společnost*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006.

WEINER, Gaby. *A critical review of gender and teacher education in Europe*. *Pedagogy, Culture and Society* [online]. 2006 [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1468136000200091>.

WRIGHT, Erik Olin. *The glass ceiling hypothesis: A comparative study of the United States, Sweden, and Australia* [online]. Duben 2000 [cit. 2023-11-1], s. 275. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/37623351\\_The\\_glass\\_ceiling\\_hypothesis\\_A\\_comparative\\_study\\_of\\_the\\_United\\_States\\_Sweden\\_and\\_Australia](https://www.researchgate.net/publication/37623351_The_glass_ceiling_hypothesis_A_comparative_study_of_the_United_States_Sweden_and_Australia).

ZORMANOVÁ, Lucie. *Gender ve vzdělávání dětí a mládeže*. In: Metodický portál RVP.cz, 2011 [online]. [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12857/GENDER-VE-VZDELAVANI-DETI-A-MLADEZE.html>.

*Ženy a muži v datech*. In: Český statistický úřad [online]. [cit. 2023-11-1]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/151439704/30000420k03.pdf/88c78c65-af8f-443b-8245-626e4e9cdb26?version=1.1>.

## **Seznam obrázků**

Obrázek č. 1: Tabulka o podobách mužství a ženství

Obrázek č. 2: Vizualizace podílu učitelů v rámci pedagogických pracovníků v regionálním školství v letech 2021-2023

Obrázek č. 3: Vizualizace podílu mužských pracovníků v řídicích pozicích (2021-2023)



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Přepis rozhovoru č. 1

Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru č. 2

## **Příloha č. 1**

### **Jak vy byste definoval gender?**

„Definování identity každého jedince, která ale nemá nic společného s biologickými vlastnostmi člověka, je to vlastně něco, jak se definují žáci sami. K jakému pohlaví se vlastně hlásí.“

### **Jaká témata spojená s genderem jste v poslední době zaznamenal?**

„No lidé s odlišnou orientací, ale to nevím, jestli je úplně téma, ale dejme tomu. S tím, že existuje několik druhů jiných pohlaví než dvě, která jsou vlastně definována tou biologickou formou.“

### **Zaznamenal jste nějaké téma, kde se řešilo znevýhodnění žen vůči mužům a podobně ve společnosti?**

„No samozřejmě že tak jako v tom normálním životě, se jedná asi o tu pracovní část života, že vlastně ženy jsou stále nějakým způsobem dnes znevýhodněny v otázce například mzdy, nebo že když někde hledají zaměstnance, tak mnoho firem raději většinou přijmou muže, protože neodcházejí na mateřské dovolené a jistým způsobem mají delší praxi, která je právě ženám upírána na té mateřské dovolené. Vlastně ženy, co třeba děti nechtějí, tak jsou vůči nim brány nějaké předsudky, protože mnoho firem si třeba říká, že ty děti chtít budou, a tak je vlastně radši nepřijmou. A myslím si, že v otázce školství, tak mi zase přijde, že vlastně děti to berou tak nějak podobně. Že si myslím, že kluci se daleko lépe cítí v přítomnosti učitele než za přítomnosti učitelky. A s holkami je to zase přesně obráceně. Ti učitelé mají nějakou, řekl bych že mužští učitelé mají celkem znevýhodněnou pozici v této oblasti, že ty ženy s nimi moc nekomunikují, myslím tím ženy jako dívky, žákyně a kolegyně. Mnoho škol je genderově nevyvážených, že ve sborovně třeba sedí dva nebo tři muži a k tomu patnáct žen. A to dle mého názoru je taky docela znevýhodněné, protože ti muži tam mají takovou menší nebo doslova žádnou moc. Že je to místo, kde spíše poté rozhodují ženy.“

### **Takže byste chtěl, aby bylo v učitelském sboru více mužů?**

„No mě je to asi jedno. Upřímně. Spíš to konstatuji jako fakt. Já to osobně nevidím jako nějaký velký problém.“

### **Takže vám nevadí, že je v učitelském sboru více žen?**

„Ne.“

### **A myslíte si, že by mělo být ve sboru více mužů?**

„Asi by bylo dobré, kdyby třeba tam byli v nějakém vyšším poměru, dejme tomu aspoň 5 mužů učitelů a dejme tomu 10 žen učitelek. Ale myslím si, že to není nějaký extra problém.“

### **Z jakého důvodu si myslíte, že by bylo dobré, kdyby ve škole bylo více učitelů?**

„Jednak si myslím, že ty muži mají sklon k vyšší autoritě mezi žáky, není to však pravidlem. Myslím si, že mnoho žen si dokáže zjednat respekt daleko lépe než mnoho mužů, ale myslím si, že z hlediska nějaké té vyrovnanosti. Tohle je povolání, ve kterém jsou spíše genderově znevýhodňováni muži než ženy a je to asi jedno z mála povolání, takže bych to ani neměnil, aby to bylo úplně půl na půl, myslím si, že to je povolání, které je právě tímto zajímavý. Ale myslím si, že na mnoho předmětů by byli muži vhodnější. Třeba na tělocvik. Kluky by třeba měl mít na tělocvik muž a zase holky by měly mít ženu. Jak z hlediska nějakého vciťování, co vlastně ti žáci zvládnou anebo ne. Muž lépe pochopí, že chtějí kluci hrát fotbal a naopak učitelka pochopí, že by holky chtěly na tělocviku dělat spíše nějakou gymnastiku nebo něco podobného.“

### **A myslíte si, že i v některých dalších předmětech by bylo vhodnější, kdyby je vyučoval muž?**

„Myslím si, že dále už to tak definování není. U toho zbytku předmětů je to jedno. Ale spíš si myslím, že třeba předmět, kde se bere sexuální výchova atd., že je vhodnější, aby to učily ženy než muži.“

### **Z jakého důvodu si to myslíte?**

„Protože od toho muže mi přijde divné, že by to učil. Nebo by to bylo zase rozdělený, holky by to učila žena a kluky muž. Není to nějaký globální názor, ale spíše můj osobní pocit.“

### **Jaký máte názor na to, že se téma genderu v posledních letech často objevuje, a to at' v novinách, na sociálních sítích nebo v televizi? Jak to vnímáte?**

„Vnímám to tak, že je to výrobek moderní doby, pochybuji, že by se to řešilo před sto lety v takové míře jako dnes. Hodně tomu napomáhají média a různí lidé, kteří ovlivňují zbytek společnosti. A je to vlastně taková nutnost, která k té dnešní době patří. Já osobně to vnímám tak, že vlastně ti lidé nějakým způsobem se můžou pojmát jinak. Osobně v tom vlastně nevidím nějaký problém, ale mělo by se to asi dělat nějakým způsobem v tom ohledu, že by měli být ovlivňováni ti lidé, kteří tím ovlivňování chtějí být. Ne všem to může být příjemné řešit. Stále tady jsou lidé, kteří jsou zastánci konzervativních hodnot a myslím si, že i učitelé, kteří jsou

starší a myslím si, že jich je hodně, tak vlastně nemůžou asi úplně ty žáky brát jinak než podle těch konzervativních metod. Pokud však chce ta škola být nějakým způsobem moderní, tak by měla těm žákům sehnat nějaké externí pracovníky nebo semináře, kteří by jim to vysvětlili lépe než právě starý učitel nebo učitelka.“

**Myslíte si tedy, že by bylo lepší, kdyby u genderových témat byl někdo externí, kdo je lépe znalý?**

„Bud' anebo by ten stávající učitel absolvoval nějaký seminář nebo školení o tom, jak by to měl těm žákům podávat a jak k tomuto tématu přistupovat. Já osobně jsem se nesetkal s tím, že by mě žák nebo žákyně požádali o to, že se identifikují nějak jinak. V případě že by se tak stalo, tak bych to pak řešil až v tom případě, až by to nastalo.“

**Jenom bych chtěla upozornit, že genderové téma není omezeno pouze na otázky identity, ale zahrnuje také problematiku nerovnosti mezi muži a ženami. Jak nahlížíte na toto téma?**

„To je právě taky další věc, že vlastně v těch školách, si myslím, že je tam převaha holek spíše než kluků, což je vlastně takový celosvětová věc. Nechci říkat, že je to problém. To určitě ne. Právě tam je otázka té pasivity, i když třeba člověk učí v dějepise o první světové válce, kdy byl vrchol té emancipaci, kdy vlastně musely ženy pracovat za své muže, tak je vidět, že třeba někteří kluci to berou tak, že ty holky by podle jejich názoru měly stát za plotnou, s čím se samozřejmě neztotožňuju. Vždycky, když se mi to třeba stane, když to někde slyším, tak se snažím ty kluky umravnit, že už to v dnešní době takhle není a že vůbec není nic špatného na tom, když si chlap něco uvaří sám, že to není pravidlem, že žena musí stát u plotny nebo žena musí dělat tohle nebo támhleto. Už nejsme v pravěku, kde muži lovili a ženy vařily. Měla by být nějaká rovnost v tomhle tom ohledu. Minimálně když si to lidé myslí, tak by spíše měli mlčet anebo se ptát na to, proč to takhle je a proč se to mění.“

**Vnímáte současnou společnost genderově rovnostářskou?**

„Jsou tady nějaké snahy o rovnost, ale myslím si, že v mnoha ohledech ta rovnost není. Někde jsou upřednostňováni ženy a někde muži. Myslím si, že tohle je problém, který se sice zmírní, ale stále budou nějaké odvětví nebo situace, kdy bude jedna skupina zvýhodněna a druhá znevýhodněna.“

### **Nejčastěji v jakých oblastech vnímáte genderovou nerovnost?**

„Především v té pracovní části života, o které jsem se zmiňoval výše. Ženy jsou často brány jako horší možností pro zaměstnavatele, že se u nich počítá s tím, že budou chtít děti. Naše společnost není tolik vyvinutá, že by prostě měly na výběr, že by se ve všech rodinách přemýšlelo, kdo půjde na mateřskou a tak dále. Jsou tady stále ty biologické aspekty, které vlastně určují ženě to, že by na mateřskou by měla jít ona, jelikož dětem dává mlíko a umí se o ně lépe postarat. Samozřejmě, že by v případě, kdybych to stáhnul na sebe, kdybych si vydělával 30 000 Kč měsíčně a moje žena by si vydělávala 80 000 Kč měsíčně, tak bych při dnešní drahotě a inflaci neměl problém s tím, že bych na mateřský s dítětem byl já. Vlastně bych to rezolutně neodmítal a popřemýšlel bych o tom. To je ale zase vývoj člověka, dneska už se nad tím dokážu zamyslet jinak než třeba před pěti lety. Ta pracovní a rodinná část v tom genderu spolu souvisejí si myslím.“

### **Štve vás, že je ve společnosti genderová nerovnost stále v některých ohledech? Pokud ano, mělo by se to změnit, proč a jak?**

„Upřímně na sobě genderovou nerovnost nepocítuji, jelikož jsem příliš mladý na to, abych pocítoval to, jestli mě chtějí v práci, jelikož jsem muž nebo ne. Možná právě že jsem muž mi nahrává to, že vlastně jsem učitel, jelikož moc mužů to nechce dělat. Spíše je to taková práce dělaná pro ty ženy, protože když to chtějí dělat, tak se to dá poté hodně dobře spojit s péčí o ty děti. Ženy jsou brzy doma anebo v případě nutnosti mohou s tím dítětem zůstat doma. Někdo to za ně prostě odsupluje, to se prostě stává. Právě si myslím, že ti muži jsou v tomhle ohledu dost cenný, v tomhle pracovním odvětví, jelikož když to chce fakt někdo dělat, tak si myslím, že globálně škola udělá všechno proto, pokud jsou s ním zaměstnancem spokojený, že si ho bude chtít udržet. Protože v něm mají jistotu, podle těch dogmat, který jsou, že prostě na tu mateřskou s největší pravděpodobností nepůjde, že s tím dítětem doma nebude. Je to prostě pro ně větší jistota, ale zase na druhou stranu, přeci jenom už je stále zafixováno, že muž je živitel rodiny a asi je mnoho zaměstnání, kdy vlastně mužům nabídnou lepší peníze při práci učitele.“

### **Myslíte si, že by se to mělo změnit?**

„Samozřejmě chápu, že ty ženy se mohou nějakým způsobem cítit znevýhodněny, ale zase je to dané biologickými aspekty. Já si myslím, že kdyby muž mohl také rodit, tak se s tou ženou mohli domluvit, zdali bude rodit on nebo ona. Musíme samozřejmě dbát na to, aby ta rovnost nějakým způsobem byla vymáhána v té společnosti, ale neměli bychom úplně zapomínat

na ty biologické aspekty, které vlastně jsou předurčeny k tomu, aby to nějak bylo. Moc dobře si uvědomuji, že ty ženy jsou spíše znevýhodňovány tou společností. Jelikož muž, když si myslí, že žena je celý den doma s dítětem, že není uklizeno a navařeno, tak asi nedokáže pochopit, že ta péče o to dítě stojí čas a že se ta žena doma neváří.“

**Ted' navážu na vaši předešlou myšlenku o tom, že na základních školách převažují učitelky. Pokud se ale podíváme na střední a vysoké školy, karta se obrací. Čím si myslíte, že je to způsobeno?**

„To si myslím, že je tím, že ten muž, v hodně případech nedokáže být tak empatický k dětem jako žena. Tím, jak jsou ty děti mladší, tak pro ně je vlastně vhodnější ženská ruka. Žena má ty mateřské instinkty a dokáže lépe pochopit, když malé dítě brečí než třeba muž. Čerpá ze svých rodičovských zkušeností i ta výchova může být v mnoha ohledech stát na té ženě.“

**A neměli by se na výchově podílet muž i žena?**

„Samozřejmě, neříkám, že má vychovávat pouze žena. Je to dané takovou psychologií mezi matkou a dítětem, že to dítě má vlastně v mnoha rodinách, myslím si že v drtivé většině, spíše lepší vztah k matce než k otci. Jak se říká, když ti umře otec, ztratíš chléb, ale když ti umře matka, tak ztratíš vše. Samozřejmě jsou rodiny, kde ta matka nefunguje vůbec, a to dítě má lepší vztah s otcem, nebo spíš vlastně s tím jiným rodičem, ale to jsou spíše výjimky.“

**Myslíte si, že se váš postoj k genderu promítá do výuky? Konkrétně tedy do výuky občanské výchovy?**

„Já jsem úplně nepocítil ještě nutnost nějakým způsobem to řešit, protože jsem zatím učil občanskou výchovu pouze v 6. a 7. ročníku a tam otázky genderu ve výuce v nějakých tématech nebyly vůbec. Myslím si, že to není daný tím, že by to učitel nechtěl řešit. Mnoho škol totiž pracuje ještě se starými postupy, se starou metodikou a se starými učebnicemi, kde vlastně se s tímto tématem nepočítá a neřeší. To by asi chtělo obrodit nějakým způsobem. V té výuce samozřejmě, když ten učitel vlastně učí, tak ten gender může do výuky promítat, tak že dává stejnou šanci na názor žen a mužů a tak dále. To je zatím to jediné s čím jsem se setkal, že jsem mohl pouze přistupovat nějakým způsobem rovnocenně a nevidím na tom nic špatného. Rozhodně to neberu tak, že když jsem chlap učitel, tak upřednostňuju chlapce před dívkami. Když učím, tak dávám stejnou šanci jak mužům tak ženám a v případě trestů, když se nějakým způsobem žáci proviní vůči školnímu řádu, tak přistupuju taktéž úplně stejně k ženám a mužům.“

**Stavíte se k tomu takhle cíleně, nebo jsou to spíše vaše vžitá hodnoty?**

„Spíše to mám vžitý. Já se vlastně snažím i normálně nějakým způsobem být objektivní ohledně těchto věcí. Rozhodně bych neměl dávat na svoje subjektivní názory, který třeba já jako mám na mnoho věcí. Bylo by špatně kdybych je promítal.“

**Takže v některých případech se raději zdráháte odpovídat/komentovat?**

„Jak jsem tady vlastně říkal, tak třeba to, když kluci říkají, že ženy patří do kuchyně, tak tam samozřejmě zasahuju. Úplně si nemyslím, že tohle by měli kluci říkat. I kdyby to tak bylo, tak tyhle ty kluci si v životě nic sami neuvaří a budou právě závislí na té ženě. Takže by se neměli chovat takhle, jak se chovají.“

**Začínáte se o genderových tématech někdy bavit sám a cíleně?**

„V občanské výchově určitě ne, tam jsem se k tomu ještě nedostal, ale v tom dějepise třeba jo. Tam jsem řešil tu otázku hodně, kdy vlastně je to jiný třeba období pravěku oproti první světový válce. V každém tom století to bylo jiné. Tam jsem se právě jednou snažil vyprovokovat diskuzi, aby do sebe cíleně šli, aby přesně to bylo v tom ohledu, že kluci říkali, že ženy patří jen do kuchyně, tak jsem vzburcoval holky, aby se bránily. Tam jsem však narazil na to, že většina těch holek se mnou nekomunikovala. Pár z nich se přidalo, ale tam zase byla přesila těch kluků, takže nic moc s tím nezmohly.“

**Kolik prostor zabírají témata genderu ve vaší výuce? Například v rámci hodin/pololetí/školního roku.**

„Já bych řekl, že to je tak 10 % z té výuky, protože vlastně když se třeba snažím něco jako vypíchnout, vyvolat nějakou diskuzi, nebo když rovnou řeknu, že třeba že ve 20. stoletím by ti muži byli bez žen v háji. Zase tak velký prostor tomu ale nedávám, protože nejsem tolik vlastně seznámen s tou výukou té občanské výchovy, a tudíž nemůžu vlastně jednat v rozporu s učebními plány. Samozřejmě to průřezové téma vlastně tam je nějakým způsobem zakomponovaný, ale zatím jsem to použil pouze okrajově a ne jako součást té tematické látky.“

**Takže jste zatím vyloženě neměl žádné téma zaměřené na otázku genderu?**

„Ne.“

**Mohl byste tedy uvést další příklady tematických okruhů, kdy jste se genderem ve výuce zabýval?**

„No třeba v tom pravěku jsem to řešil, pak nějakým způsobem v antickém Řecku, kdy měli moc pouze muži a jenom někteří. Pak třeba v otázce volebního práva, což mám i teď v plánu dělat na začátku školního roku s žáky 8. třídy. Což je moje první genderové téma, kdy se budu zabývat a kdy dám přesah do ostatních předmětů, kdy vlastně vyjmenuji tu historii toho volebního práva, a pak právě se budu zabývat tou rovností a nerovností, proč bylo to právo pro ženy v některých zemích uznáno až po roce 1989 a proč ty ženy byly brány takhle.“

**Jakým způsobem téma genderu otevíráte?**

„Nějakým způsobem nahodile a postupně, snažím se nějakým způsobem ty žáky k tomu dotáhnout, co si o tom vlastně myslí a jestli mají rozdílné názory jako vy jako muži a vy jako ženy. Aby mi řekli jejich názor na to, a pak to společně vyhodnotíme. To je první možnost. A poté šokově, kdy řeknu „hele, nebyly ty ženy vlastně neznevýhodňovány“ a tak dále, jde to dělat dvěma způsoby. Šokový asi není úplně dobrým řešením, protože vyvolá tu rychlejší reakci těch mužů, si myslím.“

**Takže tento způsob dle vašeho mínění není dobrý pouze z toho důvodu, protože se ženy nestačí rychle zapojit?**

„Hlavně záleží, kdo je učitel. Jestli to je muž anebo žena. Což hraje dost velkou roli.“

**Myslíte si tedy, že kdybyste byl žena, tak s vámi dívky mluví častěji?**

„Já si myslím, že asi jo. Co jsem tak viděl na těch různých následech, tak s učitelkami více komunikovaly holky.“

**Takže se u nich kluci nezapojovali?**

„Zapojovali, ale méně než holky. Když je muž učitel, tak se holky více stydí.“

**A co si myslíte o tom, že i přes to, že jsem učitelka, se v mých hodinách více zapojují kluci?**

„To si myslím, že je zase dáno věkem, že víc ti kluci budou komunikovat s mladou učitelkou a víc se před ní předvádět než třeba před starou učitelku. Tam jsou zase další faktory.“

**Takže si myslíte, že nejdůležitějším faktorem při komunikaci je pohlaví vyučujícího?**

„Já si myslím, že určitě. Univerzální učitel ale podle mě neexistuje, takže vždycky tam budou nějaká faktory, které mu budou nahrávat a které ne. Nelze říci, jestli je lepší učitel muž nebo žena. Nebo v jakém věku.“



### **Jaký názor o genderu byste si přál, aby si žáci odnesli z vašich hodin?**

„Asi takový, že by měli mít možnost svého vlastního názoru. Že by měli dbát na to, aby si oni ten názor sami vytvořili. Nepřebírali názor učitele a hlavně nepřebírat názory od ostatních spolužáků, protože tam je nebezpečí toho, že třeba se budou chtít zalíbit těm dominantním. Každý by měl brát důraz na svou individualitu a to není jednoduché.“

### **Máte nějaké další cíle v rámci práce s genderovými tématy ve školním prostředí?**

„Asi právě tu objektivitu, abych já byl schopný být objektivní a aby žáci z těch hodin odcházeli s vlastním názorem. Proto by ten učitel neměl trvat na tom, aby ten žák svůj názor říkal a spíš aby měl ten názor zafixovaný v hlavě.“

### **Máte nějaké poselství, které byste chtěl předat žákům týkající se genderu, genderové rovnosti a nerovnosti?**

„No, aby prostě z těch hodin odcházeli tak, že se mají v tom životě chovat k tomu druhému pohlaví nějakým způsobem rovně a nepovyšovali se a respektovali různé strany. Každý člověk si může něco myslet, ale měl by ty ostatní lidi respektovat.“

### **Považuješ svou roli učitele občanské výchovy za zodpovědnou pozici?**

„Určitě ano, jelikož ten předmět je hodně předimenzovaný. Na hodně školách se ani nevyučuje, což není náš případ. Myslím si, že je to jeden, sice to není čeština nebo matematika, ale je to jeden z těch důležitých předmětů, který vychovává toho žáka, toho svobodného jedince, který by neměl utlačovat ostatní jedince. Všichni by se měli držet zásady svoboda jedince končí tam, kde svoboda druhého jedince začíná. Měli by se lidi respektovat a právě ta občanská výchova by k tomu měla směřovat a těm dětem tyhle věci předávat.“

### **Setkáváte se s nějakými výzvami při výuce genderových témat? Co pro vás představuje náročnost v učení o genderu?**

„Já osobně mám problém s tím, že bych měl učit sexuální výchovu. To je téma, které je mi nepříjemné učit. Jsem rád, že to těm dětem vysvětlí někdo akreditovaný, úplně nevím, jak bych v tomhle ohledu postupoval. To je podle mě to nejnáročnější, co tam vlastně je. Myslím si, že by to mělo být od občanské výchovy oddělený a být součástí nějaký blok výuky. Měl by to učit někdo nezávislý, kdo ty děti nezná. Který nemá s dětmi nějaké pozitivní nebo negativní zkušenosti.“

**Pokud si správně pamatuji, na začátku jste říkal, že by se sexuální výchova měla rozdělit podle pohlaví. Vadilo by vám, kdybyste učil pouze chlapce?**

„Vadilo by mi to méně než učit holky. Obecně to není součást mého poslání a součást zařazení. Celkově je to citlivé téma, jako kdybychom jsme se bavili v případě prevence, tak třeba říct, jak používat kondom, tak to by asi nebyl problém to samé říct holkám, jak užívat antikoncepci. Tam jde spíše o ty ostatní věci, které nejsem přesně schopný specifikovat, co přesně tam je.“

**Je naopak nějaké genderové téma, která by pro vás bylo příjemné/snadné?**

„Nějakým způsobem jdu ve výuce proti proudu, proti těm zažitým dogmatům, kdy vlastně se jim to snažím vyvracet.“

**Co konkrétně tím myslíte?**

„Mělo by to být u nich zbouraný, jinak vlastně rozbít to konzervativní myšlení. Já jsem třeba dost konzervativní člověk, ale právě v tý škole se snažím, abych jím nebyl.“

**Zdá se vám, že téma genderu žáky zajímá?**

„Jak koho podle mě. Myslí si, že někteří žáci jsou hodně moderní, třeba vyznávají ty moderní myšlenky, ale zase jsou tam žáci, kteří jsou konzervativní a hodně lidí kteří jsou pasivní a je jim to jedno.“

**Kolik je těch žáků, kteří se aktivně zajímají a angažují v diskuzích o genderu?**

„Myslím, že tak 25 % to zajímá a zapojují se, 25 % lidí to zajímá a nezapojují se a 50 % pasivní.“

**A jak se tato jejich aktivita projevuje?**

„Tím, že posílají ty ženy k plotně.“

**Takže máte ve třídě spíše žáky, kteří přijímají stereotypy? Setkal jste se někdy se situací, kdy s nimi šel někdo do hádky a oponoval jim?**

„Ano, setkal, ale hádá se tam 10 kluků s dvěma holkami, takže nemají holky šanci.“

**A co dělají ostatní holky?**

„Ty mlčí.“

**Proč si myslíte, že mlčí? Pozorujete u nich v průběhu času nějakou změnu?**

„No jako ani ne.“

**Takže vaše zkušenost s diskuzemi na toto téma je taková, že žáky to nezajímá a moc se nezapojují?**

„Ano.“

**Setkal jste se s nějakými kontroverzními nebo negativními reakcemi? Z řad žáků nebo učitelů nebo rodičů?**

„Myslím si, že pro rodiče je mnohem jednodušší si stěžovat na učitelku ženu než na učitele muže. Ty muži jsou v tomhle pevnější.“

**Takže si myslíte, že učitelé mají větší respekt u rodičů?**

„Ano, v nějakým ohledu určitě.“

**Máte ve třídě nějaká kontroverzní témata, o kterých se žáci často hádají?**

„Nejčastěji o té sexuální orientaci, mnoho kluků jsou ti konzervativnější a holky jsou více chápavější a tolerantnější. Neslyšel jsem, že by tohle holka odsuzovala. Od kluka ano. V některých případech kluci přímo nevyjádřili k tomu podporu, ale řekli, že to je věc toho druhého člověka.“

**Probíhají ve vaší výuce spory ohledně genderové nerovnosti?**

„Asi ano. Když jsme brali soudy se žáky 7. třídy, tak tam zase vyběhl názor, že tam holka říkala, že ženy jsou znevýhodňovány, ale ti kluci říkali, že to žena většinou odchází od soudu s větším majetkem než ten muž a mají větší právo na výchovu těch dětí. Že spíše soud dá za pravdu matce než otcí. Což bylo dříve, ale nyní ta rovnost již zde je více uplatňována, že mnoho těch manželských párů odchází od rozvody se střídavou péčí. Není to tak jednostranné. Ta doba zde byla, ale už to tak není.“

**A uznali někdy, že ženy jsou v nějakých ohledech znevýhodňovány?**

„Já myslím, že ženy určitě uznaly, že ano a kluci zase že ne. Uvidíme co do budoucna.“

**Jak hodnotíte vaši připravenost na výuku o genderových tématech?**

„Nijak zvlášť se na to nepřipravuju, až povedu hodinu, která se bude přímo zabývat genderem, tak samozřejmě se na to důkladně připravím. Budu muset mít připravené argumenty vůči obou stranám a podložené příklady, že to tak opravdu bylo nebo nebylo. Budu prostě muset být připravený na to, že budu muset krotit kluky v jejich argumentech a zároveň i umravnit ženy, že jsou profese, kde znevýhodňovány nejsou. Nyní žádná hlubší příprava neproběhla. Spíše se snažím o akci a následnou reakci.“

**A pokud se zaměříte na obecnou připravenost na téma genderu? Potřebujete nějaké zdroje nebo podporu pro přípravu? Myslíte si, že máte genderovou problematiku nastudovanou a není prostor pro další rozvoj, nebo cítíš nedostatky?**

„Určitě by bylo dobré nějaké školení, vždycky je prostor pro další rozvoj. Tady si myslím, že je problém spíše toho, že to školení by mělo učitele motivovat, aby byl objektivní a spíše jak k tomu přistupovat, když žák odpoví takhle anebo takhle.“

**Takže se cítíte připraveně?**

„Asi ano.“

## **Příloha č. 2**

### **Kde vidíte příležitosti genderových témat ve výuce občanské výchovy?**

„V sedmém ročníku vidím příležitost u tématu zásady lidského soužití. Jelikož jsem k tomu tématu ještě nedošel, zatím nevím, jakým způsobem bych tam téma zařadil. Dále možná u kulturního života, tam bych to zmínil například možná v rámci toho, že ve společnosti se každý jinak obléká, nebo že určitá forma zábavy je třeba vhodnější pro ženy, pro muže atd.“

### **A učil jste tímto způsobem zmíněná témata, nebo v nich vidíte pouze potenciál?**

„Jenom jsem to tak zmínil, ne že bych to vyloženě učil, to jsem učil jen v rámci pár hodin. V rámci jedné hodiny to zabírá přibližně 10 minut.“

### **Vidíte příležitost ještě u jiných témat?**

„Nejspíše ještě v tom právu. I jsem tam dělal navíc rodinný právo a tak dál. Tam jsem si neodpustil zmínit, že soudy jsou nakloněny spíše ženám, dle mého názoru. Třeba v otázce péče o děti nebo při rozboru přidělení majetku a tak dál. Dřív to tak bylo, teď už je to takový rovnější. Pracovní právo s nimi teď budu brát, takže tam budu právě zmiňovat tu nerovnost na pracovním trhu. Pár hodin jsem odučil přímo na téma gender.“

### **Zmíněné hodiny zaměřené na gender jste učil v jakém ročníku? Mělo nějaký důvod vaše zaměření tolika hodin na výuku o gender?**

„To jsem učil v osmičkách i v sedmičkách v rámci šablon od ministerstva. Kvůli nějakým odměnám máme odučit každý nějaký určitý hodiny a dostaneme za ně příplatek. Máme to učit formou zážitkové pedagogiky, projektové výuky, tandem atd. Jedno z nabízených témat byl gender, takže jsem se rozhodl pro něj.“

### **A jak vaše hodina zaměřená na gender probíhala?**

„Víceméně jsem se držel své prezentace a říkal jim základní informace. Já se snažím do toho nezabředávat, abych tam nerozvířil velký debaty, protože sedmáci asi úplně moc netuší.“

### **Takže se domníváte, že o problematice genderu děti v sedmém ročníku příliš netuší?**

„Já si myslím, že asi jako vědí, že někdy ty profese jsou vhodnější pro ženy, některé pro muže. Nebo třeba i to, že vlastně učitelství je spíše vhodné pro ženy, jelikož o tom jsme se společně bavili na hodině.“

### **Jaké důvody jste uváděl?**

„Že třeba skončí dřív v té práci a můžou vyzvednout děti ze školky a tak dale. Mají možnost zkráceného úvazku k mateřský, takže to je vlastně pro ženy vhodnější. Především pro ty, co jsou na mateřský a tak dále. A potom jsme se zase bavili o tom, jaké profese jsou vhodnější pro muže. Jsou to například práce, kde vykonávají těžkou práci, jelikož mají větší fyzickou zdatnost.“

### **V rámci svých hodin na téma gender zde máte uvedenou jednu aktivitu, kde si žáci mají při zhlédnutí videa poznamenat správné a špatné feministické myšlenky. Pamatujete si, které myšlenky označili za správné a které za špatné?**

„Třeba to, že správný by měly dávat nějaký smysl a nebylo to jenom nějaký hnutí, který vlastně upřednostňuje ženy. Feminismus by měl dbát na rovnost a ne zase, aby ženy přetlačily muže a tak dál. Takhle se shodovali. Feministka jako taková by měla chtít nějakou jako rovnost, aby nebyla prostě podceňovaná a zase naopak, aby se to nezvrtilo a nebyly přeceňované. Mají mít rovné podmínky v práci, mají mít rovné podmínky u soudů, rovné tresty atd. Ne, že když znásilní žena by mělo být trestaný mírněji.“

### **Zapojovaly se děti hodně do závěrečné diskuze, která se ptala na jejich osobní pohled na genderovou nerovnost nebo osobní zkušeností s nerovností?**

„Tam se zapojovali hodně. Více se ale zapojovali kluci.“

### **Jak vypadalo jejich větší zapojení? Jak se k situaci vyjadřovali?**

„Měli takový ty kecý, že ženská patří do kuchyně a tak dál, takže tím jsem se jim to vlastně snažil trošku rozmluvit.“

### **A jak se k tomu vyjadřovaly dívky?**

„Ty se vyjadřovaly míň, říkaly, že neměly moc možností se s něčím takovým setkat, jelikož do práce žádná z nich nechodila.“

### **A vnímáte vy genderovou nerovnost u vás ve škole z pozice žáka či žákyně?**

„Když jsou třeba nějaký fotbalový turnaje, že spíš zapojují ti tělocvikáři prostě kluky než ty holky a zase je to asi daný tím složením tříd. V některé třídě jsou i sportovně nadané holky a ten fotbal dokážou hrát a zase některý v těch třídách jsou zase sportovnější jenom ti kluci, takže holky tam sedí a nic nedělají. Nebo také vnímám, že na té škole není nějaký extra vyžití pro ty holky. Že by třeba zorganizovaly nějaký ples nebo něco takového, co by je bavilo. Ty

holky teď dělaly nějaký valentýnský den. Holky udělaly nějakou takovou schránku, tam se házely valentýnky, ale trošku se nám to zvrhlo.“

### **A s tím nápadem přišel kdo?**

„Holky z osmičky samy od sebe.“

### **Co z tematického plánu vám přijde nejdůležitější?**

„Všechny ty věci mi přijdou důležité. Snažím se držet nějakou tu rovinu, aby se to střídalo, aby jednu chvíli dělali například něco, co se týká peněz, pak zase něco, co se týká lidí.“

### **V rámci tematického plánu pro osmý ročník poté vidíte ještě kde příležitosti nebo kde gender zmiňujete?**

„Hospodaření s penězi, jak to vlastně třeba funguje v tom manželství, V některých těch rodinách spíš drží tu kasu muž, protože je třeba finančně gramotnější, pak zase ta žena, protože je třeba finančně gramotnější. Zabývám se tou různorodostí v těch rodinách, že vlastně ne jako všude je to úplně stejný. Dále třeba v tom dospívání – jak ty holky dospívají. Že je na tom jinak čtrnáctiletá holka než čtrnáctiletý kluk. Že z hlediska toho biologického vývoje jsou ty holky rozumnější. To je prostě i vidět v těch třídách. Také proměny vztahu dětí k rodičům, že prostě v jiné čas začne doma odporovat holka a v jiný čas začne doma podporovat kluk. Pak samozřejmě i zdravý způsob života, že třeba mají jiné jídelníček. Holky mají jiné jídelníček než kluci, protože kluci toho třeba snědí víc a zabývali jsme se, proč to tak je. Zmiňoval jsem třeba i to, že kluci mají rychlejší spalování, že jsou třeba vyšší než ty holky, že třeba chodí častěji do posilovny, dělají nějaký ty sporty. Mají jakoby lepší predispozice, protože třeba holky chodí tancovat a kluci zase hrajou třeba fotbal, takže ten sport je náročnější a tím pádem spálí víc kalorií. Díky tomu se můžou víc najíst a vyrostou víc, takže si to můžou více dovolit.“

### **Ještě někde vidíte příležitost?**

„V komunikaci. Taky si myslím, že jsem to tam taky jako nějak zmiňoval, jinak spolu komunikuju holky, jinak spolu komunikujou kluci. A když má komunikovat spolu kluk a holka, tak to závisí na tom, jestli jsou na stejný tý dospívající vlně, nebo jestli je právě jeden z nich více dětský než ten druhý a podle toho ta komunikace mezi nima vypadá. No a pak smysl života, co jednou chtějí mít, tak samozřejmě všichni kluci chtějí vilu, Ferrari.“

### **Vidíte rozdíl v odpovědi na smysl života u dívek a chlapců?**

„Určitě. V tom ohledu, že vlastně ty kluci mají tu fantazii větší. Více nereálnou. Holka se prostě učí, poněvadž už třeba ví, že chce být veterinářkou, a tak si za tím prostě jde a myslím si, že má

i větší šanci se tou veterinářskou stát než nějaký kluk fotbalistou. Potenciál bych viděl v paměti a učení, Můžeme říci, že je to dáno nějakým těm fyziologickým možnostem toho člověka, že vlastně třeba holkám půjde líp dějepis, když se to naučí, než třeba matiku, že jo, a to je zase spojený s logickým myšlení. Myslím si, že ti kluci jsou spíš schopný toho logického myšlení než ty holky.“

### **Proč si to myslíte?**

„No, nevím, to je jenom takový jako můj jako osobní pohled, ale nemyslím si, že to je jakoby dané pravidlo, jelikož je všechno tak strašně individuální, Když se vrátím k tomu smyslu života, tak když chce být holka, modelka, tak asi může snadněji prorazit než kluk, když chce být model. Dále vidím potenciál u lidských práv v zrcadle dějin. Zmiňuji třeba to, že ženy neměly volební právo, proč ho neměly, proč ho dneska mají atd. Dále také v problémech v oblasti lidských práv.“