

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra genderových studií

Bc. Jana Patočková

**Genderové stereotypy ve formálním a
neformálním kurikulu – případová studie
výuky OV/ON/ZSV**

Diplomová práce

Vedoucí práce: **PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.**

Praha 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v depozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

Zároveň prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ve Slaném 1. srpna 2011	Jana Patočková
-------------------------	----------------

Poděkování

Za prvé a především bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D., za její ochotu vést mou magisterskou diplomovou práci, za její čas, trpělivost, pomoc a cenné rady. Děkuji.

Za druhé bych ráda poděkovala svým blízkým, kteří mi věří, podporují mě a nutí mě mířit pořád víc a víc. Děkuji.

Za třetí bych ráda poděkovala středočeské základní škole, resp. panu řediteli a dvěma paní učitelkám, jejichž souhlasné stanovisko mi umožnilo provést ve škole praktický výzkum. Děkuji.

Obsah

Abstrakt.....	- 1 -
Abstract.....	- 2 -
1 ÚVOD.....	- 3 -
2 TEORETICKÁ ČÁST	- 6 -
2.1 ZÁKLADNÍ POJMY	- 6 -
2.1.1 Gender.....	- 6 -
2.1.2 Stereotyp, stereotypy.....	- 6 -
2.1.3 Genderový stereotyp, genderové stereotypy.....	- 8 -
2.1.4 Kurikulum.....	- 9 -
2.2 TYPOLOGIE KURIKULA	- 11 -
2.2.1 Formální kurikulum.....	- 11 -
2.2.2 Neformální kurikulum.....	- 15 -
2.2.3 Formální a neformální kurikulum.....	- 15 -
2.2.4 Zamýšlené (plánované) kurikulum.....	- 16 -
2.2.5 Realizované kurikulum.....	- 17 -
2.2.6 Dosažené (osvojené) kurikulum.....	- 18 -
2.3 ŽÁK/YNĚ + UČITEL/KA = INTERAKCE	- 19 -
2.3.1 Žák/Žákyně.....	- 19 -
2.3.2 Učitel/Učitelka.....	- 28 -
2.3.3 Interakce ve školní třídě.....	- 33 -
3 PRAKTICKÁ ČÁST	- 38 -
3.1 CÍL VÝZKUMU A ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	- 38 -
3.2 CHARAKTERISTIKA VZORKU VÝZKUMU	- 39 -
3.2.1 Středočeská základní škola jako vzorek výzkumu.....	- 39 -
3.2.2 Školní třídy jako vzorky výzkumu.....	- 42 -
3.3 METODOLOGIE.....	- 45 -
3.3.1 Výčet skupiny dat.....	- 45 -
3.3.2 Metoda sběru dat.....	- 45 -
3.3.3 Metoda zpracování a analýza dat.....	- 46 -
3.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	- 48 -
3.4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)....	- 48 -
3.4.2 Školní vzdělávací program (ŠVP)	- 56 -
3.4.3 Pozorování ve středočeské základní škole.....	- 61 -
3.5 SHRnutí VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	- 85 -
3.6 ETICKÉ DIMENZE VÝZKUMU.....	- 89 -
3.6.1 Soukromí a důvěrnost.....	- 89 -
3.6.2 Informovaný (poučený) a přepokládaný souhlas.....	- 90 -
3.6.3 Zatajení cílů a okolností výzkumu.....	- 91 -
3.6.4 Zpřístupnění práce aktérkám a aktérům výzkumu.....	- 92 -
3.6.5 Feministická etika ve výzkumu.....	- 93 -
4 ZÁVĚR.....	- 95 -
5 POUŽITÉ PRAMĚNY	
6 PŘÍLOHY	

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá genderovými stereotypy ve formálním a neformálním kurikulu, resp. případovou studií výuky OV/ON/ZSV.

Teoretická část stručně objasňuje základní teoretický koncept genderové problematiky (zvláště výskyt genderových stereotypů) v rámci formálního a neformálního kurikula. Dále je teoretická část tvořena porovnáním vztahu formálního a neformálního kurikula, popisem genderových stereotypů v praktické výuce a zachycením hlavních oblastí genderových stereotypů ve výuce předmětu OV/ON/ZSV.

Praktická část je tvořena výzkumem, který se skládá z analýzy dokumentů (formálního kurikula) a z pozorování (neformálního kurikula).

V rámci závěrečné diskuze jsou poznatky z teoretické a praktické části porovnány a vzájemně vztaheny.

Klíčová slova: gender, genderový stereotyp, formální kurikulum, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), Školní vzdělávací program (ŠVP), neformální kurikulum, předmět OV/ON/ZSV

Abstract

This Diploma Thesis deals with the gender stereotypes in formal and informal curriculum, or more precisely the case study of civil subject education.

The theoretical part bring out briefly the basic theoretical concept of gender problems (especially gender stereotypes appearance) in formal and informal curriculum. The theoretical part of Diploma Thesis continues in comparing relationship between formal and informal curriculum, description gender stereotypes in practical education and description essentials domains of gender stereotypes in civil subject education.

The practical part of Diploma Theses contains of survey, which is made from analysis of documents (formal curriculum) and observation (informal curriculum).

In conclusion part of Diploma Thesis are pieces of knowledge discussing.

Keywords: gender, gender stereotype, formal curriculum, informal curriculum, civil subject education.

1 ÚVOD

Žijeme v demokratické euro-americké společnosti. Česká a od roku 1989 demokratická pro-americky orientovaná společnost garantuje svým občanům a svým občankám práva a svobody. Práva a svobody člověka, resp. občana a občanky, jsou obsaženy v *Listině základních práv a svobod* (dále Listina) [Listina, 2011]. Podle zmíněné Listiny má každý právo na vzdělání [Listina, 2/1993, § 33], přičemž základní lidská práva a svobody jsou zaručeny všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení [Listina, 2/1993, § 3]. Právo na vzdělání¹, které je zaručeno všem bez rozdílu mj. i pohlaví, by mělo být zakotveno jako priorita v dlouhodobé strategii vzdělávání jako součást české státní vzdělávací soustavy.

Současný český stát využívá k realizaci spojení práva na vzdělání bez ohledu na pohlaví vzdělávaného jedince různé metody.

Jednou z metod je změna kurikulárního natavení, jehož výsledkem je kurikulární reforma, resp. přechod od školních osnov k Národnímu vzdělávací programu (NVP), Rámcovému vzdělávacímu programu a Školnímu vzdělávacímu programu (ŠVP). Vzhledem k faktu, že Národní vzdělávací program (NVP) nebyl dosud v České republice vytvořen [Mareš, Průcha, Walterová, 2009], je nutné dále v práci vycházet ze státní a školní úrovně oficiálních pedagogických dokumentů² – tedy z již zmíněného Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a Školního vzdělávacího programu (ŠVP). Oficiální pedagogické dokumenty státní a školní úrovně respektují nebo by měly respektovat ústavní pořádek České republiky, do kterého mj. patří i Listina, a tím pádem neomezovat právo na vzdělání. Aktivně právo na vzdělání však nepodporují, protože se opírají o předpoklad, že zmíněné právo je dostatečně formulované v Listině a není nutné na něj znovu upozorňovat.

¹ Právo na vzdělání je *Základní listinou práv a svobod* chápáno především jako formální přístup do školského systému, který je v České republice zajištěn a který reálně existuje. Práce je také o neformálních (skrytých) bariérách a rozdílech při realizaci vzdělávání. Více viz kapitola 2.3.

² Podrobněji o Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) a Školním vzdělávacím programu (ŠVP) viz kapitola 2.2.

Druhou z metod jsou Priority a postupy vlády při prosazování rovnosti mužů a žen (dále Priority), které jsou od roku 1998 každoročně vládou České republiky publikovány. Na základě vládních Priorit vznikají rezortní Priority a postupy MŠMT při prosazování rovnosti příležitostí pro ženy a muže [Priority MŠMT, 2010].

Ve své práci reaguji na Priority pro rok 2010³ [Priority, 2010], které vznikly 14. června 2010 pod vedením úřednické vlády [Přehled vlád ČR, 2011]. V Prioritách 2010 se v kapitole VI. Překonávání genderových stereotypů v 29. bodě píše: *„Prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů, učebních a dalších materiálů pokračovat v úsilí o překonání stereotypního nahlížení na postavení ženy a muže v rodině, v zaměstnání a ve společnosti a dále prosazovat princip rovných příležitostí žen a mužů“* [Priority, 2010]. Ukazatelem plnění 29. bodu je: *„Počet, popis a vyhodnocení konkrétních opatření v rámci vzdělávání směřujících k překonání stereotypního pohledu na postavení ženy a muže ve všech oblastech života a způsob prosazování principu rovných příležitostí žen a mužů“* [Priority, 2010].

Nepochybně není snadné skloubit požadavek Listiny na právo na vzdělání bez ohledu na pohlaví vzdělávaného jedince v oficiálních dokumentech, které nás v demokratické společnosti v souvislosti se školstvím obklopují – Rámcovém vzdělávacím programu (RVP), Školním vzdělávacím programu (ŠVP) nebo v Prioritách, které hovoří o překonávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy. Nicméně by se měly pokusit o implementaci zmíněného základního práva do oficiálních dokumentů, protože lidská práva jsou nezadatelná, nezczitelná, nepromlčitelná a nezrušitelná [Listina, 2/1993, § 1].

Realizace práva na vzdělání s odhlédnutím k pohlaví jedince prostřednictvím oficiálních dokumentů je sice v pořádku, ale existuje zde neoficiální a neformální prostor, který není pokryt žádným oficiálním dokumentem. Prostor je nazýván neformálním kurikulem⁴.

Dále lze v textu najít pohled do dokumentů formálního kurikula⁵ - Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a Školního vzdělávacího programu (ŠVP), pohled do neformálního kurikula a jak se s požadavkem Listiny „právo na vzdělání mj. bez rozdílu

³ Od roku 2010 se Priority tvoří na dva roky, tím pádem nebudou pro rok 2011 napsány nové, pouze se aktualizovaly Priority pro rok 2010.

⁴ Podrobněji o Neformálním kurikulu viz kapitola 2.2.

⁵ Podrobněji o Formálním kurikulu viz kapitola 2.2.

pohlaví“, ke kterému se váže princip rovných příležitostí žen a mužů, ve zmíněných
druzích kurikula pracuje.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 ZÁKLADNÍ POJMY

2.1.1 Gender

Gender je psychologicko-kulturní termín [Oakley, 2000], který pochází z řeckého jazyka [Hrdličková, 2007]. Psychologicko-kulturní termín gender byl do českého jazyka převzat ze soudobého anglického jazyka, kde původně znamenal gramatický rod [Maříková, Čermáková, 2000], a překládá se jako *sociální pohlaví*, popř. *sociální rod*. Slovo rod má v českém jazyce mnoho významů, proto se i v české terminologii preferuje anglický termín gender. Nicméně český ekvivalent zdůrazňuje skutečnost, že pohlaví má mimo jiné i svou sociální komponentu [Valdrová, 2006a].

Termín gender⁶ představuje sociální, kulturní a historické aspekty životní role člověka, které jsou lidskou společností konstruovány na základě jeho příslušnosti k biologickému pohlaví. Náplň sociálních, kulturních a historických aspektů role člověka se mění společně s vývojem myšlení v lidské společnosti.

2.1.2 Stereotyp, stereotypy

Stereotyp je termín, který vychází z řeckých slov „stereos“ (pevný, strnulý [epolis.cz, 2010], tvrdý [Stereotyp - wikipedie.org, 2010]) a „typos“ (označení, značka [epolis.cz, 2010]) či „typtein“ (razit, tisknout). Původně stereotyp znamenal tisk z trvalého odlitku (otisku) sazby, případně nezměněný přetisk předchozího vydání [Stereotyp – wikipedie.org, 2010].

⁶ Podrobněji o Genderu viz např. Fafejta, Martin. 2004. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovaný: Jan Piszkiwicz s. 29, 30; Jandourek, Jan. 2007. *Sociologický slovník*. Praha: Portál s. 90 nebo Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J. 2003. *Ženy, Muži a společnost*. Praha: Karolinum s. 58

Pojem stereotyp poprvé použil americký novinář, intelektuál, spisovatel, reportér a politický komentátor [W. Lippmann - wikipedie.org, 2010] W. Lippmann v roce 1922. Ve své knize *Public Opinion* jím označil zafixovaný obraz v hlavě, jehož prostřednictvím vnímáme chování či vlastnosti členů společenských skupin v hlavních rysech jednotné, neměnné, dané [epolis.cz, 2010]. V dnešní době můžeme stereotyp definovat jako apriorní (předem stanovenou) představu o povahových rysech, způsobech chování a zvycích příslušníků určité skupiny, aniž by byla brána v potaz individualita jejích členů, jejich konkrétní životní situace [Janošová, 2008].

Dalo by se říci, že stereotyp je opakující se [Hartlová, Hartl, 2000] jednotvárný, ustálený a navyklý vzorec chování a myšlení [Kolektiv autorů, 2006] a způsob jednání [Hartlová, Hartl, 2000]. Vznik stereotypů je ovlivňován mnoha faktory – skupinovými normami, výchovou, změnami ve společnosti, vlivem médií, osobní nebo zprostředkovanou zkušeností. Základní vlastností stereotypů je, že je nevytváříme na základě osobních zkušeností, ale získáváme je tradováním, verbálním i neverbálním zprostředkováním ostatními příslušníky naší společnosti [Janošová, 2008]. V chování jsou nejčastějšími projevy stereotypizace ve směru k druhým diskriminace a předsudky, tedy odlišné chování ve směru k členům jiných skupin, založené pouze na faktu jejich příslušnosti k určité skupině [epolis.cz, 2010].

Mezi předsudkem a stereotypem existuje rozdíl. Někteří autoři definují předsudek jako negativní stereotyp. Zatímco stereotyp může mít i pozitivní náplň [epolis.cz, 2010]. Stereotyp jako generalizovaná představa je více vztažen ke skupině, zatímco předsudek jako generalizovaná představa je více vztažen k jednotlivci/kyni – předem tvoříme závěry o tom, jaká určitá osoba je, aniž bychom ji dobře (po)znali.

Předsudek jako zvláštní typ postoje je primárně emoční (afektivní), tzn. že mám k podnětu, na který předsudečně reaguji, v první řadě emoční (afektivní) a obvykle negativní vztah; teprve potom pracuji s kognitivní (poznávací) a konativní (sklon vůči podnětu nějak jednat) složkou. Stereotyp jako zvláštní druh postoje je primárně kognitivní (poznávací), tzn. že mám o podnětu, na který stereotypně reaguji, určitý názor; teprve potom pracuji s emoční (afektivní) a konativní (sklon vůči podnětu nějak jednat) složkou. Z čehož vyplývá, že stereotyp je komplexnější než předsudek, zatímco předsudek je méně komplexní než stereotyp. Nicméně předsudky vyplývají ze stereotypů.

Stereotypy v praktickém životě používáme, protože nám napomáhají orientaci v sociálním světě a jeho srozumitelnosti. Jsou zřejmě prvním orientačním nástrojem, který

užíváme při setkání s někým/něčím neznámým, šetří čas a energii, kterou bychom museli vynaložit na komunikaci a poznávání. Díky stereotypům lze alespoň částečně předpokládat reakce druhých a často tak předejít mnohým nedorozuměním [Janošová, 2008].

Stereotypů existuje celá řada. Známe stereotypy, které souvisí s věkem, s volbou druhu povolání, s etnicitou, s barvou pleti, s druhem náboženství, které vyznáváme apod. Zdá se, že stereotypy, které se týkají role žen a role mužů jsou zřejmě nejvýraznější, hluboko zakořeněné a mimořádně odolné. Více viz kapitola 2.1.3.

Změna negativního předsudku a pozitivního stereotypu pravděpodobně není snadná; otázkou zůstává, zda s sebou nutnost změny přináší i pozitivní stereotyp.

2.1.3 Genderový stereotyp, genderové stereotypy

Jedním z řady stereotypů, které v současné době vystupují výrazněji do popředí, je stereotyp, který se týká žen, mužů a jejich rolí ve společnosti.

Základním genderovým stereotypem lze označit předpoklad, že „muži jsou živiteli rodin“ a že „ženy rodí děti a starají se o domácnost“.

Genderové stereotypy zjednodušují a paušalizují popisy maskulinity a feminity, tedy toho, jak má vypadat „správný muž“ a jak má vypadat „správná žena“ [Renzetti, Curran, 2003]. Zjednodušující a paušalizující popisy maskulinity a feminity jsou kulturní a sociální očekávání, které se vážou k jednotlivým pohlavím a která jsou považována za přirozená [Fafejta, 2004]

Genderové stereotypy v lidské komunikaci používáme, protože udržují muže a ženy v určitých rolích [Janošová, 2008] a pomáhají nám lépe se orientovat ve společnosti. Genderové stereotypy mohou části společnosti vyhovovat a pravděpodobně také vyhovují, ale pro část společnosti může být jejich náplň a navazující konání spíše překážkou. Někteří členové a členky společnosti si nechtějí zařídit život podle okolí, ale podle svých vlastních pravidel. Jedinec, který neodpovídá „typicky mužským“ představám, schopnostem a vlastnostem může fyzicky a psychicky strádat stejně jako jednotlivkyně, která neodpovídá „typicky ženským“ představám, schopnostem a vlastnostem.

Původ genderových stereotypů ve společnosti je nejasný. Počáteční význam stereotypie rolí mužů a žen patrně tkvěl v potřebě usnadnit mezi nimi komunikaci.

Určení mužských a ženských oblastí činnosti/í a funkcí umožňovalo komplementární dělbu práce, která byla nutná pro chod celého společenství [Janošová, 2008]. To, že určení ženských a mužských oblastí činnosti fungovalo v minulosti, neznamená, že bude fungovat i v dnešní době. Měli bychom se zastavit, zamyslet se nad náplní ženské a mužské role, pokusit se je vyprázdnit a znovu je smysluplně a rozumě naplnit. Toto by neměl být úkol pouze pro primární a sekundární rodinu, ale především pro školy jako edukační instituce.

Domnívám se, že pozitivním i negativním genderovým (maskulinním a femininním) stereotypům jsme vystaveni v každém věku. Oběma druhům genderových stereotypům jsme všichni vystaveni i ve věku, kdy navštěvujeme základní školu. Cílem magisterské diplomové práce mj. je odhalit a zmapovat výskyt pozitivních i negativních genderových stereotypů ve formálním a neformálním kurikulu základní školy.

Negativní genderové stereotypy na sebe vážou omezené příležitosti se pro ženu i pro muže v životě seberealizovat a mohou být zdrojem životní frustrace. Pozitivní genderové stereotypy však mohou přinést kladné příležitosti do života žen i mužů.

2.1.4 Kurikulum

Termín kurikulum je latinského původu [Walterová, 1994], tzn. že je odvozen z latinského slova *currere*, které znamená běžet [Průcha, 2002a]. *Curriculum* znamená běh, oběh, závodíště nebo závodní vůz [Walterová, 1994]. V pedagogickém smyslu pak kurikulum můžeme chápat obdobně jako pohyb určitým směrem, po určité cestě a k určitému cíli, který doprovází vývoj dítěte [Kurikulum - portal.cz].

Průkopníkem myšlenky a teorie kurikula je Američan John F. Bobbitt [Müllerová, 2000]⁷. Výraz kurikulum se začal objevovat od 60. let 20. století v pedagogických úvahách v zahraničí [Walterová, 1994]. V české pedagogice, podobně jako v dalších zemích střední a východní Evropy byl pojem kurikulum – ve spojení s výchovou a vzděláváním [Kurikulum - portal.cz] - do 80. let téměř neznámý [Walterová, 1994]. V české pedagogice se pojem kurikulum začal výrazněji používat v 80. letech 20. století [Jarníková, 2010]. Jiný pramen uvádí, že pojem kurikulum nebyl v české pedagogice před rokem 1989 používán [Mareš, Průcha, Walterová, 2009] a že se počestělá podoba

⁷ Např. Bobbitt, John F. 1918. *The Curriculum: A Summary of the Development Concerning the Theory of the Curriculum*. Houghton: Mifflin

„kurikulum“ začala používat častěji až po roce 1989, především v souvislosti s návrhy vzdělávací reformy [Walterová, 1994].

Pojem kurikulum jako takový je považován za obtížně definovatelný a terminologicky nejednoznačný [Walterová, 1994].

Podle české pedagogické literatury⁸ lze rozlišit tři dimenze kurikula:

a) Vzdělávací program, projekt nebo plán výchovně-vzdělávacího působení

Vzdělávací program, projekt nebo plán je součástí vzdělávací instituce, podle kterého řídí veškeré své aktivity.

b) Průběh a obsah studia výchovně-vzdělávacího působení

Průběh a obsah studia charakterizuje vzdělávací dráhu. Do obsahu studia patří předměty, které jsou ve vzdělávací instituci vyučovány a jejichž časové rozložení definuje průběh studia.

c) Výsledek výchovně-vzdělávacího působení

Výsledkem výchovně-vzdělávacího působení je zkušenost žáka/yně, kterou ve vzdělávací instituci získá a kterou si odnese do života.

Kurikulum je pojmově nadřazeno termínům učební osnovy, učební plán, obsah vzdělávání, protože nepokryjí obecný význam výrazu kurikulum.

Na základě znalosti tří dimenzí kurikula lze kurikulum chápat jako obsah vzdělávání v širším smyslu slova a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka/yně, kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí [Janík, Maňák, Švec, 2008].

Pojem kurikulum se začal v české pedagogice v souvislosti se vzděláním a výchovou výrazněji používat buď v 80. letech 20. století nebo se v souvislosti se vzděláním a výchovou začal objevovat až po roce 1989. Možná proto není v českém kontextu mnoho autorů/ek, kteří se teorií kurikula zabývají. První samostatnou monografií o teorii kurikula v české pedagogice je Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě autorky E. Walterové. O publikaci J. Průcha tvrdí, že jsou v ní vyjmenovány některé další definice kurikula, ale česká definice není jednoznačně vyjádřena [Průcha, 2002a]. Sám definuje v autorské publikaci Moderní pedagogika, která se mj. zabývá právě teorií kurikula, pojem kurikulum pomocí Pedagogického

⁸ Např. Mareš, Jiří; Průcha, Jan; Walterová, Eliška. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál; Walterová, Eliška. 1994. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita s. 14-16 nebo <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2841>> a další.

slovníku, kde definici termínu kurikulum sestavil společně s již zmíněnou E. Walterovou a s J. Marešem. Seznam autorů a autorek, které se zabývají kurikulární teorií, lze rozšířit o L. Müllerovou a její publikaci Řízení kurikula a o T. Janíka, J. Maňáka a V. Švece a jejich příspěvek nazvaný Kurikulum v současné škole. Obě publikace víceméně vycházejí z definic termínu kurikula podle E. Walterové a z definice pojmu kurikula podle Pedagogického slovníku, tedy podle J. Mareše, J. Průchy a E. Walterové.

Čeští pedagogičtí odborníci a české pedagogické odbornice by se měli pokusit o sestavení čistě české definice termínu kurikulum, která by se vážala na specifický český kontext. Česká společnost se nachází v procesu kurikulární reformy ve školství a pojem kurikulum bychom neměli umět používat jen jako módní slovo dneška, ale měli bychom mu v první řadě rozumět.

2.2 TYPOLOGIE KURIKULA

Podle E. Walterové [Walterová, 1994] rozděluje kurikulum za účelem lepšího uchopení tématu magisterské diplomové práce na:

- formální kurikulum
- neformální kurikulum.

2.2.1 Formální kurikulum

Formální kurikulum je komplexním projektem cílů, obsahů, prostředků a organizace vzdělávání. Je realizováno ve vzdělávacím procesu, tzn. ve výuce a je kontrolováno a hodnoceno prostřednictvím výsledků vzdělávacího procesu, tzn. výuky [Walterová, 1994; Mareš, Průcha, Walterová, 2009].

Formální kurikulum představuje faktické a konkrétní učivo, které je žákům a žákyním ve vzdělávacím procesu předáváno [Václavíková Helšusová, 2007; Smetáčková, Valdřová 2006] a které je obsaženo v oficiálních pedagogických dokumentech [Průcha, 2009].

Obsahem formálního kurikula jsou:

a) Pedagogický dokument Národní vzdělávací program (NVP)

Národní vzdělávací program (NVP), který dosud nebyl v České republice vytvořen, je zpracováván ministerstvem školství (MŠMT) a má být projednáván významnými odporníky z vědy a praxe, odbory a organizacemi zaměstnavatelů. Národní vzdělávací program (NVP) má být podle zákona předložen parlamentu a má vymezovat cíle a hlavní oblasti vzdělávání, obsahy a prostředky dosahování cílů [Mareš, Průcha, Walterová, 2009].

b) Pedagogický dokument Rámcový vzdělávací program (RVP)

V návaznosti na školský zákon jsou v České republice vyvíjeny nové kurikulární dokumenty⁹. Rámcové vzdělávací programy vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni/pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy. Charakterizují je priority, cíle, klíčové kompetence a obsah v širších oblastech (např. jazyk a komunikace, člověk a společnost, člověk a příroda, člověk a jeho zdraví) Na základě těchto Rámcových vzdělávacích programů (RVP) školy vytvářejí Školní vzdělávací programy (ŠVP) přizpůsobení podmínkám regionu a lokality [Mareš, Průcha, Walterová, 2009].

Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro obory vzdělávání v základním a středním vzdělávání, pro předškolní základní a jazykové vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy (RVP) vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání žáků, tvorbu a porovnávání učebnic a učebních textů [Mareš, Průcha, Walterová, 2009].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) se změnami provedenými k 1. září 2007, který budu ve své diplomové práci analyzovat, je volně dostupný na metodickém portálu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) www.rvp.cz [Metodický portál RVP ZV, 2010].

Oficiální pedagogický dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) může obsahovat pozitivní a negativní genderové stereotypy.

⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání včetně přílohy upravující žáků vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP), Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS), Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G), Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP) a Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání (RVP ...) [Klasifikace RVP, 2010]

Právě pojetí genderové problematiky v pedagogickém dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je předmětem kvalitativní a kvantitativní analýzy empirické části magisterské diplomové práce.

c) Pedagogický dokument Školní vzdělávací program (ŠVP)

Školní vzdělávací programy (ŠVP) vytvářejí školy samy, musí být v souladu s Rámcovými vzdělávacími programy (RVP), zohledňující specifické podmínky a cíle dané školy. Školní vzdělávací program (ŠVP) vydává a zveřejňuje ředitel školy nebo školského zařízení [Mareš, Průcha, Walterová, 2009].

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP ZV), platný od 31. prosince 2007, který budu ve své práci analyzovat, jsem získala od ředitele středočeské základní školy.

Oficiální pedagogický dokument Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP ZV) může obsahovat pozitivní a negativní genderové stereotypy. Právě pojetí genderové problematiky v pedagogickém dokumentu Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP ZV) je předmětem kvalitativní a kvantitativní analýzy empirické části magisterské diplomové práce.

Rámcové vzdělávací programy (RVP), na které navazují Školní vzdělávací programy (SVP), vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence (*kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní*), jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Rámcové vzdělávací programy (RVP) vycházejí z koncepce celoživotního učení. Rámcové vzdělávací programy (RVP) formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy (RVP) podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Pedagogické dokumenty jsou však velmi stručné rámcové materiály, což vede k vyšší míře zobecňování a jsou východiskem pro koncipování konkrétní výuky [Smetáčková, Valdřová, 2006], tzn. že jejich naplnění vždy závisí na přístupu konkrétních učitelů a učitelek [Václavíková Helšusová, Smetáčková, 2007]. Američtí teoretikové B. Holmes a M. McLean se ve své publikaci *The Curriculum: A Comparative Perspective* domnívají, že nastavení tohoto edukačního procesu ve školních institucích dává moc učitelům a učitelkám, aby rozhodovali/y o tom, co se vyučuje, jak se to vyučuje a kdo je vyučován (*„what is taught, how it is taught and to*

whom it is taught“). Na jednu stranu vede toto pojetí vzdělávacího procesu k autonomii a k „akademické svobodě“ školních institucí a ke zbavení se politického vlivu na školní instituce, na druhou stranu se každému privilegii a právu váže povinnost - B. Holmes a M. McLean v tomto kontextu hovoří o zodpovědnosti [Holmes, McLean, 1989].

O několik let později navazuje na M. McLeanovo a B. Holmesovo motto „co se vyučuje, jak se to vyučuje a kdo je vyučován“ („*what is taught, how it is taught and to whom it is taught*“) ve svém příspěvku *Changing School Subject: Power, gender and curriculum* C. Paechter. Tvrdí, že pokud pedagogické pracovníce a pedagogičtí pracovníci mají možnost rozhodovat o tom, co se vyučuje, jak se to vyučuje a kdo je vyučován, pak do svých rozhodnutí mohou promítat např. i genderové dimenze a tím pádem je předávat svým studentům a studentkám [Paechter, 2000].

Zavedení Rámcových vzdělávacích programů (RVP), resp. Školních vzdělávacích programů do českých základních škol, jehož obsah si učitelé a učitelky tvoří sami, přináší naději, že učitelky a učitelé, kteří mají povědomí o genderové problematice ve školství, své znalosti „propašují“ z oficiálních pedagogických dokumentů do reálné výuky. Součástí přechodu na novou strategii vzdělávání by měla být školení pedagogických pracovníků a pracovníc, která by zvyšovala povědomí nejen o multikulturní, ale také o genderové problematice v českých základních školách.

d) Učivo a deklarovaný obsah učebnic (podle autorek článku „Gender a školství“ I. Smetáčkové, A. Rambouskové a J. Valdrové [Smetáčková, Rambousková, Valdrová, 2005]). Učivo je obsahem oficiálních pedagogických dokumentů, stejně jako obsahem faktické reálné výuky. Učivo je prezentováno v učebnicích. Učebnice v sobě kombinují formální a neformální (viz kapitola 2.2.2) kurikulum. Formálním kurikulem je míněn deklarovaný obsah, tzn. že žáci/kyně v učebnicích „čtou“ deklarované informace [Václavíková Helšusová, 2007] učiva.

Oficiální pedagogické dokumenty formálního kurikula (Rámcové vzdělávací programy /RVP/, Školní vzdělávací programy /ŠVP/, učivo a deklarovaný obsah učebnice) jsou závazné.

2.2.2 Neformální kurikulum

Neformální kurikulum se dá vymezit jako všechno, co není naplánováno nebo postíženo ve formálním kurikulu [Průcha, 2009]. Je souborem aktivit a zkušeností, které se vážou ke školním a mimoškolním (školou organizovaných) aspektům a k domácí přípravě do školy. [Walterová, 1994; Mareš, Průcha, Walterová, 2009]. Neformální kurikulum realizováno nejen ve vzdělávacím procesu, tzn. ve výuce, ale také v rámci mimoškolních (školou organizovaných) aktivit a v rámci samostatné domácí přípravy.

Do neformálního kurikula patří např. školní klima, převládající styl školní práce, rozvrh hodin, prostředí kolem školy, architektura školy [Průcha, 2009] nebo chování a hodnoty vyjadřované v interakcích mezi vyučujícími a studujícími, ale také mezi vyučujícími navzájem a mezi studujícími navzájem. [Václavíková Helšusová, 2007].

Neformální kurikulum jako skrytý obsah, který není oficiálním cílem vzdělávací instituce, má pozitivní nebo negativní vliv na žáky/ně. Pozitivní působení formálního kurikula se projevuje např. v kladném vztahu žáků/kyň ke škole, k učitelům/kám, ke vzdělávání, v potřebě spolupráce, ve vytváření kulturních a hygienických návyků. Negativní působení formálního kurikula se může ukázat v nechuti žáků dále se vzdělávat, ve strachu ze školy, v obavě z neúspěchu, z vytváření part a gangů [Průcha, 2009].

Neformální kurikulum není dosud vědecky prozkoumáno.

2.2.3 Formální a neformální kurikulum

Formální kurikulum je vše, co není obsaženo v neformálním kurikulu a neformální kurikulum je vše, co není obsaženo ve formálním kurikulu. Hranice vymezení formálního a neformálního kurikula nejsou však tak ostré, jak by se na první pohled mohlo zdát. Ke střetávání formálního typu kurikula a neformálního typu kurikula dochází např. v učebnicích. Obsah, ilustrace a jazykový styl učebnice, které nám poskytují manifestní informace, jsou obsahem formálního typu kurikula; „překládání“ obsahu, ilustrace a jazykového stylu učebnice, které nám poskytuje latentní informace,

jsou obsahem neformálního kurikula. Rozdělení na formální a neformální dimenzi kurikula je proto spíše ideálně typické.

Pokud je edukační proces v české základní škole zatížen genderovými stereotypy, mohou se (re)produkovat jak v rámci formálního, tak v rámci neformálního kurikula. Ve formální kurikulu mohou být obsaženy pozitivní a negativní genderové stereotypy, které se mohou, ale nemusejí objevit v neformálním kurikulu; stejně jako v neformálním kurikulu mohou být obsaženy pozitivní a negativní genderové stereotypy, které se mohou, ale nemusejí objevit ve formálním kurikulu.

Poslání formálního kurikula posilují nebo oslabují ve vztahu k neformálnímu kurikulu především učitelé/ky – záleží, do jaké míry si formální kurikulum osvojí - a poslání neformálního kurikula posilují nebo redukují ve vztahu k formálnímu kurikulu především žáci/kyně – opět záleží na tom, do jaké míry si neformální kurikulum osvojí. Podle koncepce IEA¹⁰ rozděluji dále kurikulum na:

- zamýšlené (plánované) kurikulum
- realizované kurikulum
- dosažené (osvojené) kurikulum.

2.2.4 Zamýšlené (plánované) kurikulum

Zamýšlené (plánované) kurikulum¹¹ je kurikulum, které je zamýšlené a plánované. Obsahy a cíle zamýšleného (plánovaného) kurikula a jeho organizace výchovně-vzdělávacího působení jsou obsaženy v oficiálních pedagogických dokumentech.

Přípravu zamýšleného (plánovaného) kurikula nelze podceňovat, ale ani přeceňovat. Učitelé/ky by si na jednu stranu měli připravit, co zamýšlejí a plánují předat svým žákům/yním. Na druhou stranu ani sebelepší zamýšlená a plánovaná příprava nenaučí pedagoga/žku citlivě a spontánně reagovat na nečekanou situaci při reálném předávání zamýšleného (plánovaného) kurikula žákům/yním.

Pokud je genderová problematika zahrnuta v oficiálním pedagogickém dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), resp. ve Školním

¹⁰ International Association for the Evaluation of Educational Achievement = Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků

¹¹ Podrobněji o Zamýšleném (plánovaném) kurikulu viz např. Průcha, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál s. 246, 247 nebo <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2841>> a další.

vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP ZV), nutně to neznamená, že bude obsažena v zamýšleném (plánovaném) kurikulu, protože si vyučující mohou RVP ZV a ŠVP ZV vyložit genderově stereotypně. Je pravděpodobné, že pak genderová problematika bude chybět jak v realizovaném, tak v dosaženém (osvojeném) kurikulu.

2.2.5 Realizované kurikulum

Realizované kurikulum¹² je kurikulum, které je založeno na zamýšleném (plánovaném) kurikulu a které skutečně učitel/ka předá (realizuje) ve školní třídě. Realizované kurikulum se může lišit (a často liší) od zamýšleného (plánovaného) kurikula, protože ačkoli učitel/ka přichází do vyučovací hodiny se zamýšleným (plánovaným) kurikulem, vyučovací hodina se může vyvinout zcela jinak. Je nutně brát v potaz omezení na straně dětí a na straně vyučovacích metod, které si volí učitel/ka. Skutečné realizované kurikulum je tak vždy výsledkem interakce mezi učitelem/kou a dětmi.

Výhodou realizovaného kurikula, resp. pokusem o realizaci kurikula ve školní třídě je, že jeho předávání (realizování) může být přímo ve třídě autenticky pozorováno.

Průběh procesu předávání realizovaného kurikula potřebuje stálou pozornost ze strany učitele/ky. Při reflexi způsobu předávání realizovaného kurikula ve školní třídě si učitel/ka může např. uvědomit, zda spolu s ním (ne)předává žákům/yním pozitivní a negativní genderové stereotypy a pokusit se domýšlet jejich možné dopady.

¹² Podrobněji o Realizovaném kurikulu viz např. Walterová, Eliška. 1994. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita s. 16, 17; Průcha, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál s. 247 nebo <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2841>> a další.

2.2.6 Dosažené (osvojené) kurikulum

Dosažené (osvojené) kurikulum¹³ je kurikulum, které je založeno na zamýšleném (plánovaném) a realizovaném kurikulu a které si děti ve školní třídě skutečně osvojí.

Výsledkem dosaženého (osvojeného) kurikula jsou znalosti, vědomosti a dovednosti, které se děti ve školní třídě naučí a které si fakticky ze školy odnášejí.

Děti si prostřednictvím dosaženého (osvojeného) kurikula mohou osvojit pozitivní a negativní genderové stereotypy, aniž by si toho byly vědomy.

¹³ Podrobněji o Dosaženém (osvojeném) kurikulu viz např. Mareš, Jiří; Průcha, Jan; Walterová, Eliška. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál s. 110; Walterová, Eliška. 1994. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita s. 16, 17; Průcha, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál s. 247 nebo <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2841>> a další.

2.3 ŽÁK/YNĚ + UČITEL/KA = INTERAKCE

V kapitole 2. 2 jsme se dozvěděli, že obsahem neformálního kurikula je mj. i interakce mezi studujícími (žáky a žákyněmi) a vyučujícími (učiteli a učitelkami). V následující kapitole představím, jak obě strany interakce – tedy žáky/ně na straně jedné a učitele/ky na straně druhé, tak i jejich vzájemnou komunikaci.

2.3.1 Žák/Žákyně

Žák/yně je označení pro člověka, který v rámci organizovaného procesu vstupuje do role vyučovaného subjektu a určitým způsobem se do něj zapojuje. Vyučovaným subjektem je osoba v delším časovém úseku, čili nejedná se o krátkodobou záležitost. [Mareš, Průcha, Walterová, 2009; Žák - wikipedie.org, 2011]. Žák/yně může být také označením pro dítě, které navštěvuje základní školu v českém vzdělávacím systému (na rozdíl např. od pojmu student/ka, který je vztažen k vyšším vzdělávacím stupňům).

Znalost osobnostních charakteristik jednotlivých dětí, znalost vývojových charakteristik dané věkové skupiny dětí a znalost sociální skupiny, z níž pochází žákovská populace dané školy nebo třídy, jsou různými dimenzemi znalostí, které podmiňují efektivitu procesu učení a které usnadňují dopad učitelova/čina působení „na úrodnou půdu“ žákovské osobnosti. Důkladná znalost výše zmíněných dimenzí je jednou z podmínek úspěšné výuky [Kalhous, Obst, 2002].

V mladším a starším školním věku¹⁴ (stejně jako po celý život) prochází člověk vývojovými etapami. Každé stádium vývoje člověka je charakterizováno biologickými, sociálními a psychologickými znaky, které jsou vzájemně propojeny [Čáp, 1997]. Právě vzájemná propojenost biologických, sociálních a psychologických aspektů vývoje člověka nám neumožňuje rozeznat, které charakteristiky jsou čistě biologické, sociální nebo psychologické. Nebudu zde stavět do protikladu biologické znaky vůči sociálním znakům a vůči psychologickým znakům, protože výše zmíněné rozložení by bylo nejen zjednodušující, ale také sporné a zavádějící. Ve shodě s tématem práce je důležitější

¹⁴ Mladší školní věk zahrnuje 1. stupeň základního vzdělávání, tj. děti od 6 do 11 let; starší školní věk zahrnuje 2. stupeň základního vzdělávání, tj. děti od 11 do 15 let. Existují i jiné přístupy k periodizaci, které namísto staršího školního věku užívají pojem puberta či raná adolescence.

věnovat se kognitivnímu vývoji žák/yně v mladším a starším školním věku a pojednat jej jako výsledek společného působení všech zmíněných faktorů (tj. zejména genetické výbavy a sociální stimulace). V době, kdy žák/yně nastupuje na dráhu devítiletého základního vzdělávání, ustupuje jeho/její biologický, sociální a psychologický vývoj, který se ovšem nezastavuje, do pozadí a důraz se přesouvá na rozumový růst - na nabývání vědomostí a dovedností.

2.3.1.1 Periodizace kognitivního vývoje lidské psychiky

Kognitivním vývojem lidské psychiky se zabývala řada autorů a řada autorek¹⁵. Pro mou práci je klíčovým autorem periodizace kognitivního vývoje lidské psychiky J. Piaget, protože inspirovala nejen kurikulární reformu v roce 1976, ale také kurikulární reformu, která se připravovala již od konce 90. let, byla zavedena zákonem z roku 2004 a do školní praxe vstoupila v roce 2006. Pochopit, v jakém kognitivním stádiu se nachází dítě v procesu vzdělávání v rámci základního školství, nám proto pomůže právě periodizace kognitivního vývoje lidské psychiky, vypracovaná již zmíněným autorem J. Piagetem. Ve své teorii spojuje vývoj poznávání (kognice) u dítěte se vztahem k sociální a citové stránce vývoje dítěte. Piaget rozděluje kognitivní vývoj lidské psychiky do pěti stádií¹⁶. Podrobněji se rozevíš o posledních dvou stádiích, které doprovází kognitivní vývoj dítěte v průběhu základního vzdělávání.

Začátek školního věku (přibližně v šesti, sedmi nebo osmi letech) kopíruje přechod dítěte ze stádia názorového myšlení do stádia konkrétních operací. Mladší školní věk stráví dítě ve stádiu konkrétních operací. V průběhu stádia konkrétních operací si dítě osvojí logické operace, které podléhají zákonům logiky. Dítě dokáže aplikovat logické operace, zákony logiky a logicky třídit podle několika kritérií (např. podle tvaru a barvy zároveň), což je klíčový rozdíl oproti předoperačnímu stádiu¹⁷, dále dokáže srovnávat a řadit (zatím) pouze konkrétní věci, jevy a obsahy, které jsou bezprostředně přítomny nebo které si lze názorně představit, neboť se s nimi dítě již v minulosti setkalo. Dítě v mladším věku vnímá svět realisticky a střízlivě takový, jaký je [Krejčířová, Langmeier, 1998]. Dítě používá jazyk, tzn. že jeho myšlení je převážně jazykové. Má k dispozici abstraktní pojmy, které jsou součástí jazykové výbavy a s

¹⁵ Např. Představitelky a představitelé kognitivní psychologie.

¹⁶ Podrobněji o kognitivním vývoji lidské psychiky viz Přílohy.

¹⁷ V předoperačním stádiu zvládá dítě třídit konkrétní jevy podle jednoho kritéria.

kterými je schopno pracovat pouze ve vztahu ke konkrétním předmětům, nikoli ve vztahu k abstraktním pojmům. Ať už užívá konkrétní nebo abstraktní pojmy, vždy jde o jazykové myšlení.

Ve starším školním věku a při odchodu ze základní školy se dítě nachází ve stádiu abstraktních (formálních) operací. V průběhu zmíněného stádia si dítě osvojí nový operační systém – systém abstraktních (formálních) operací, tzn. že dokáže pomocí abstraktních (formálních) operací třídít, srovnávat a řadit věci, jevy a obsahy, které již nejsou bezprostředně přítomny a které není nutné si názorně představovat. Zvládnutí systémů abstraktních (formálních) operací s sebou přináší schopnost práce s obecnými a abstraktními pojmy, s domněnkami, které nejsou opřeny o reálnou zkušenost a schopnost vyvozovat „soudy o soudech“ a „myslet o myšlení“. Dítě se ve stádiu abstraktních (formálních) operací nespokojí s jediným řešením problému, ale uvažuje o jeho možných alternativách; srovnává existující a přítomné poměry s tím, co by mohlo nebo mělo být. Formální (abstraktní) způsob myšlení je předpokladem pro pochopení látky mnoha vyučovacích předmětů [Krejčířová, Langmeier, 1998].

Ani stádium konkrétních operací, ani stádium abstraktních (formálních) operací nepřicházejí najednou, náhle a bez přípravy. Přejít od nižšího k vyššímu k vyššímu stádiu se sice organizuje a chystá [Piaget, Inhelderová, 1997], ale jakmile k němu dojde, dítě se se vším všudy ocitne ve vyšším stádiu, protože nemůže existovat zároveň v nižším a vyšším kognitivně-vývojovém stádiu. Osvojení konkrétních a abstraktních (formálních) znaků se tak stává individuální záležitostí jedince. Ukazuje se však, že vhodně zvolený školní výchovně vzdělávací proces vede ke snazšímu osvojení si konkrétních a později abstraktních (formálních) operací dítětem. V opačném případě nemusí dítě stádia abstraktních (formálních) operací vůbec dosáhnout [Krejčířová, Langmeier, 1998].

Genderovou problematiku lze žákům/yním předávat dle pravidel vývoje stádia konkrétních a abstraktních (formálních) operací. V rámci prvního stádia, kdy se žáci/kyně spokojí s jedním řešením problému, může učitel/ka učinit mainstreamový výklad genderové problematiky. Ve druhém stádiu, kde se již žáci/kyně nespokojí s jediným řešením – ba naopak hledají alternativní formy, může učitel/ka zpochybnit mainstreamový výklad genderové problematiky. V praktickém školním životě by to znamenalo, že vyučující by dětem od 6 do 10 let podávali mainstreamový výklad genderové problematiky a od 11 do 15 let ne-mainstreamový výklad genderové problematiky. Otázkou zůstává, jestli není na pokus o změnu názorů a postojů dětí

pozdě. Je pravděpodobné, že již budou mít vytvořeny svůj stabilní názor a změně názoru se mohou bránit.

2.3.1.2 Třídní skupinová dynamika

Podíváme-li se na skupinovou dynamiku školní třídy, zjistíme, že lze školní třídu dělit podle různých kritérií. Pro mou práci je relevantní kritérium pohlaví, resp. genderu. V historii vznikaly nejprve segregované školy pro chlapce, později segregované školy pro dívky. Dívčí školy měly svou specifickou náplň osnov a chlapecké školy taktéž. Postupná demokratizace školství vedla ke koedukaci [Smetáčková, Rambousková, Valdrová, 2005]. Koedukované školní třídy jsou dnes samozřejmou součástí českého vzdělávacího systému. Koedukace, která představuje společnou školní výuku chlapců a dívek [Kolektiv autorů, 2006], však s sebou přináší výhody i nevýhody. Následující odstavce obsahují rozbor pozitivní a negativní stránky společného školního vzdělávání dívek a chlapců z genderové perspektivy.

Výhodou koedukovaného vzdělávání je, že škola připravuje děti pro život ve společnosti, ve které muži i ženy žijí společně. Děti mají možnost se seznámat životními zkušenostmi druhého pohlaví a vzájemně spolupracovat. Další výhodou koedukace (pro chlapce) je, že chlapci dosahují lepších školních výsledků právě v koedukovaných školních třídách. Nevýhodou koedukovaného vzdělávání (pro dívky) je, že dívky v koedukovaných školních třídách dosahují horších školních výsledků, tzn. že lepších školních výsledků dosahují v segregovaných třídách. Další nevýhodou koedukovaného vzdělání (pro chlapce) je, že chlapci mají tendenci více se předvádět (zlobit). Představa, že sama koedukace je zárukou rovných příležitostí, je mylná. Koedukace představuje rovnost v přístupu a částečně¹⁸ v podmínkách. Nikoli však rovnost ve výsledcích (více viz kapitola 2.3.1.2). Genderové stereotypy se tak mohou zneviditelňovat, aniž by ale přestaly existovat. Skutečnost, že dívky a chlapci sedí ve stejných lavicích, rovnost pohlaví před školní tabulí nezaručuje [Jarkovská, 2007]. Zvláště pokud jde o českou společnost, kde mají mužské a ženské role ještě spíše tradiční náplň a kde přitom panuje o genderových stereotypech jen nízké povědomí. Paradoxně tak demokratická koedukace, přijatá za účelem odstranění všech

¹⁸ Neformálně může docházet k rozdílu v zacházení z důvodu, že jsou ve školní třídě přítomny dvě skupiny (skupina dívek a skupina chlapců), které se staví proti sobě.

vzdělávacích rozdílů mezi dívkami a chlapci, může přispívat k podpoře genderových stereotypů.

I v současné době v českém koedukovaném školství jsou děti v určitých předmětech děleny do dvou skupin podle pohlaví – např. při pracovním vyučování, při tělesné výchově nebo při sexuální výchově v rámci předmětu občanská a rodinná výchova. Pokud je z jakéhokoli důvodu nutné rozdělit děti do dvou skupin podle pohlaví, pak by měl učitel/ka svým žákům/yním vysvětlit, proč je při rozdělování třídy zdůrazňováno kritérium pohlaví. V žádném případě by chlapce a dívky neměl/a stavět jako soupeře a soupeřky proti sobě „jako dva naprosto odlišné druhy“, ale spíše by je měl/a učit vzájemné úctě a spolupráci.

Školní třída jako sociální skupina obsahuje různorodé sociální role. Některé role jsou definovány formálně (funkce třídní samosprávy - předseda/kyně třídy, místopředseda/kyně třídy apod.) a některé jsou definovány neformálně – např. nepsaná vůdkyně dívčí části třídního kolektivu a nepsaný vůdce chlapecké části třídního kolektivu. Vztah dívek a chlapců k sobě navzájem se v průběhu trvání základní docházky mění. Navazování vztahů dívek a chlapců ve smíšeném kolektivu lze vyjádřit po jednotlivých stupních¹⁹.

Za první, vše je rozdělováno na „dívčí“ a „chlapecké“ a děti mají sklon vytvářet skupiny složené z jedinců stejného pohlaví. Jedinci opačného pohlaví jsou aktivně odmítáni, tzn. že chlapci odmítají dívky a dívky odmítají chlapce. Může docházet až k nepřátelským vztahům mezi dívkami a chlapci, cílem je přesvědčit se o své genderové příslušnosti.

Za druhé, děti mají potřebu vytvořit intimní párové přátelství s jedincem stejného pohlaví. Přátelství dívek bývá založeno na hluboké emoční náklonnosti, přátelství chlapců spíše na společných zájmech a činnostech.

Za třetí, u dětí se začíná ohlašovat zájem o druhé pohlaví. Dívky a chlapci zůstávají v „domovské“ stejnopohlavní skupině a zájem a sympatie si navzájem projevují „na dálku“.

Za čtvrté, děti mají sklon vytvářet smíšené skupiny. Respektují se však zásadní rozdíly mezi dívkami a chlapci, východiskem je jistota uvědomění si vlastního genderu.

¹⁹ Podrobněji o navazování vztahů k vrstevníkům/icím viz Přílohy.

Za páté, vztah jedince k druhému pohlaví se stabilizuje. Dyadický vztah mezi chlapcem a dívkou může vyústit v hluboké porozumění se záměrem trvalého manželského vztahu a založení vlastní rodiny.

Uvedené stupně nejsou pravidlem u všech dospívajících, kteří dosahují zmíněných stupňů ve velmi rozdílném věku [Krejčířová, Langmeier, 1998]. Vývoj platí za současné podoby genderové socializace. Pokud by socializace probíhala odlišně, pak by se pravděpodobně vztahy mezi dívkami a chlapci změnily. Tradiční dospívání spojené s pozvolným navazováním citových vztahů, jež poskytuje dost času pro rozvoj osobnosti a pro přípravu na budoucí manželský, rodičovský a profesní život, dnes mizí, protože děti se pod společenským tlakem osvojují předčasnou dospělost, začínají žít sexuálním životem bez žádoucího emočního stabilního pouta a povrchně vplouvají do života dospělých [Krejčířová, Langmeier, 1998].

Rozdělení školní třídy do dvou podskupin podle pohlaví na dívky a chlapce je zjednodušující a zavádějící. Školní třída je složitá sociální skupina [Jarkovská, 2006], nelze ji organizovat podle jediného kritéria – v mém případě pohlaví, resp. genderu. Ve školní třídě existuje více nejen organizačních, ale také hodnoticích kritérií. Sociální normy, které v sociální skupině fungují, vycházejí z kombinace několika faktorů – vedle již zmíněného pohlaví, resp. genderu zde hraje roli socio-kulturní a ekonomické zázemí dítěte, školní úspěšnost apod. Některé děti se mohou ze škatulek sociálních norem odchylovat.

2.3.1.3 Rovnost v přístupu, v podmínkách a ve výsledcích

Zůstaňme u rozdělení školní třídy na dívčí a na chlapeckou skupinu. Dělení školní třídy (ve smyslu popisu organizačního kritéria) na chlapce a dívky má své výhody (rychlost, jednoduchost) a nevýhody (zjednodušování, zavádějící a dichotomizující tendence), jak jsem již zmínila. Příslušnost k chlapecké nebo dívčí skupině právě za základě pohlaví se ukazuje jako významná determinanta edukačních procesů [Průcha, 2002a].

Vezměme např. v úvahu učitelku, která si přeje zacházet s dívkami a chlapci stejným způsobem. Proto je postaví do fronty na zmrzlinu tak, že stojí střídavě chlapec a dívka. Pokud v pondělí koná dozor na chodbě chlapec, v úterý hlídá dívka. Do hry ve třídě musí být vybrán stejný počet dívek a chlapců. Tato učitelka se domnívá, že učí rovnosti obou pohlaví. Má pravdu, ale nevědomky je rovněž učí důležitosti existence

jednotlivých pohlaví. Tyto děti se učí, že přestože se může určitá aktivita zdát na pohlaví nezávislá, tak se jí nemohou účastnit, aniž by věnovaly pozornost rozlišení mezi mužem a ženou [Atkinson, 2002].

Příklad naznačuje, že pojetí rovnosti mezi chlapci a dívkami ve školní třídě není jednoznačné a lze ho chápat různě. Rovností, resp. rovnými příležitostmi ve školství se zabýval sociolog J. S. Coleman, který vyvolal otázku, zda je „rovný přístup“ ke vzdělání jako řešení rovných příležitostí ve školství dostačující. Zaměřil se nejen na vstup žáků/kyň do školství, ale také na prostředky a podmínky, které škola poskytuje, a na jejich výsledky [Coleman, 1990]. Teorie sociologa J. S. Colemana je aplikovatelná na genderovou problematiku ve školství, protože vyžaduje spravedlivé zacházení, a sloužila jako inspirace k ustanovení trojice rozdílných přístupů k rovnosti ve vzdělání:

a) Rovnost v přístupu

Rovnost v přístupu vyžaduje formální a neformální otevřenost vzdělávacího systému. Vzdělání by mělo být poskytnuto všem budoucím žákům/yním. V českém vzdělávacím systému, který je založen na demokratických principech a kde je ustanovena základní povinná školní docházka, je formální princip rovnosti dodržen. Ve školním roce 2009/2010 navštěvovalo české základní školství celkem 794 459 žákyň a žáků – z toho bylo 382 748 žákyň-dívek (48,2 %) a 411 711 žáků-chlapců (51,8 %) [Výkonové ukazatele 2010, 2010]. Z čísel vyplývá, že v českém základním školství jsou žákyně-dívky a žáci-chlapci zastoupeni přibližně stejným počtem, resp. procentem. Mírná převaha chlapců je pravděpodobně způsobena přirozeným demografickým vývojem. Ze statistického (formálního) pohledu není dívkám a chlapcům upřeno právo účastnit se povinného základního vzdělání a vzdělávání.

Neformální princip rovnosti se ovšem vztahuje i k volbě typu základní, střední a vysoké popř. jiné školy. Je pravděpodobné, že např. základní škola, která nabízí rozšířenou výuku tělesné výchovy nebo komunikačních technologií, přiláká více chlapců.

b) Rovnost v podmínkách

Fakt, že žáci/kyně mají rovný otevřený formální a neformální přístup ke vzdělání, ještě nemusí znamenat, že jsou si rovni i v podmínkách, kterým jim vzdělání během doby, jež mu jsou vystaveni, poskytuje. Rovné podmínky definuje např. srovnatelná kvalita učitelů/ek, srovnatelná kritéria hodnocení, formy výuky, srovnatelné materiální zázemí ... [Matějů, Straková, 2006]. Rovnost podmínek může na každého žáka a na každou žákyni působit jinak, záleží na jejich osobnosti a na tom, co všechno jsou

schopni a ochotni z nabízené příležitosti rovných podmínek využít. Rovnost v podmínkách je pravděpodobně aplikovatelná pouze na univerzální děti bez přihlídnutí k jejich sociálnímu a kulturnímu původu, osobní historii, pohlaví, náboženskému vyznání apod., což samozřejmě není reálná situace školních tříd českého školství. Srovnatelná kvalita učitelů/ek, srovnatelná kritéria hodnocení formy výuky a/nebo srovnatelné materiální zázemí čili rovnost v podmínkách je ovlivněna genderovou socializací dítěte. Vlivem rozdílné genderové socializace vnímají děti praktickou výuku odlišně.

c) Rovnost ve výsledcích

Žáci/kyně pouštějí na konci každého školního roku uplynulý ročník základního vzdělávání s určitými a často různými výsledky. Výsledky zahrnují známky nebo slovní hodnocení jako oficiální vyjádření školního prospěchu. Rovnost ve výsledcích znamená zdůrazňovat individuální schopnosti žáků/yně a následně je maximálně rozvíjet. Cílem obecné roviny²⁰ rovnosti ve výsledcích je maximálně rozvinout individuální potenciál vzdělávaných dětí a cílem konkrétní roviny rovnosti ve výsledcích je nastolit situaci, kdy budou chlapci a dívky dosahovat průměrně podobných výsledků ve všech průběžných etapách základního vzdělávání; nikoli stejných výsledků. Důraz na rovnost ve výsledcích vede k odklonu od principu rovnosti v podmínkách, protože přístup k individuálním zvláštnostem jedné vzdělávané osoby nutně vede k omezení přístupu druhé vzdělávané osobě. Omezení přístupu jedné osoby na úkor druhé může být chápáno jako pozitivní a negativní diskriminace, což je těžko obhajitelné před rodičovskou veřejností, která by mohla mít pocit, že princip rovných výsledků je jen zástěrkou proto to, aby se učitel/ka mohl individuálně věnovat jinému, než jejich dítěti.

Rozvíjení individuálních schopností žáka/yně je v podmínkách českého základního školství, při frontálním způsobu výuky a při počtu dětí ve školní třídě, téměř nereálné.

Rovnost ve školní třídě, za přítomnosti chlapecké a dívčí podskupiny, se dá chápat jako rovnost v přístupu, rovnost v podmínkách a jako rovnost ve výsledcích. Mohlo by se zdát, že škola, která má zájem o myšlenku rovnosti ve vzdělávání, by si mohla vybrat, jestli zvolí přístup rovnosti v přístupu, v podmínkách nebo ve výsledcích. Nicméně záleží na tom, jak je pojetí rovnosti nastaveno nebo nenastaveno v celém českém školním vzdělávacím systému. V českém základním školství je rovnost vnímána jako koedukace (čili formálně otevřený přístup do základních škol všem

²⁰ Rozdělení cílů v rovnosti ve výsledcích na obecnou a konkrétní rovinu je umělé a ideálně typické.

dětem) a jako nezatížený/neutrální přenos učiva směrem od učitele/ky k žákům/yním při frontálním způsobu výuky. Latentní rovina rovnosti není v českém školství dostatečně reflektována (je-li vůbec reflektována), a teorie rovnosti (přístup, podmínky, výsledky) jsou poměrně komplikovaně aplikovatelné do praktického školního života.

Výše zmíněné Colemanovo pojetí rovnosti v souvislosti se sociálním, kulturním a ekonomických znevýhodněním je v české společnosti diskutované a poměrně přijímané. Ochota diskutovat pojetí rovnosti v souvislosti s genderem je podstatně nižší.

2.3.1.4 Koncept genderově rovné školy – citlivá nebo neutrální?

Ukázali jsme si, že rovnost ve školní třídě lze chápat jako rovnost v přístupu, jako rovnost v podmínkách a jako rovnost ve výsledcích. S jednotlivými druhy rovnosti ve školní třídě se setkáváme v konceptu genderově rovné školy. Genderově rovná škola je škola, která poskytuje stejný prostor pro uplatnění každého žáka a žákyně na základě jeho či jejich reálných schopností a zájmů bez ohledu na genderové představy panující v dané společnosti nebo škola, která přiznává všem studujícím shodné příležitosti a podmínky pro rozvíjení jejich vlastního potenciálu tak, aby chlapci a dívky dosahovali maximálních výkonů, k nimž mají jako skupiny obdobné dispozice. První část definice genderově rovné školy se zaměřuje na jednotlivé osoby a zároveň koresponduje s pojetím rovnosti v přístupu a částečně s rovností v podmínkách. Druhá část definice klade důraz na skupinu, resp. skupiny a je v souladu s pojetím rovnosti ve výsledcích [Smetáčková, 2010]. Genderově rovná škola obsahuje dvě konkrétní podoby - genderově citlivou a genderově neutrální školu.

a) Genderově citlivá škola

Genderově citlivá škola je škola, ve které se vedení i všichni vyučující snaží odstraňovat genderové stereotypy, přemýšlí o rozdílných zkušenostech většiny dívek a chlapců, citlivě na tyto rozdíly reagují a vytváří prostor pro uplatnění silných stránek každého dítěte – chlapce i dívky, bez ohledu na zvyklosti [Smetáčková, 2007]. Předpokládá se, že dominantní genderová socializace vytváří u chlapců a dívek odlišné zkušenosti, rozvíjí odlišné schopnosti a zájmy. Škola se pak snaží rozdílné zkušenosti, schopnosti a zájmy oslovit, což znamená, že přistupuje ke skupině dívek a chlapců jako k relativně jednotným skupinám (homogenizace dívek a chlapců).

Tím, že škola reaguje na genderovou socializaci, jíž jsou dívky a chlapci vystaveni, je v souladu s pojetím rovnosti ve výsledcích [Smetáčková, 2010].

b) Genderově neutrální škola

Genderově neutrální škola je škola, která odhlíží od genderové příslušnosti dětí, tzn. že genderová příslušnost žáků/kyň ustupuje do pozadí. Praktikuje shodné zacházení s dívkami a s chlapci – např. používá srovnatelná kritéria hodnocení formy výuky nebo má srovnatelné materiální zázemí, srovnatelně kvalitní učitele/ky apod. Koncept genderově neutrální školy koresponduje s pojetím rovnosti v podmínkách [Smetáčková, 2010].

S myšlenkami konceptu genderově rovné, genderově citlivé a genderově neutrální školy lze na teoretické rovině souhlasit. Jejich aplikovatelnost do praktického školního života bude pravděpodobně obtížná a nesnadná.

2.3.2 Učitel/Učitelka

Význam výrazu učitel/ka je natolik jasný, že v publikacích z oblastí pedagogiky není vůbec definován [Průcha, 2002b].

V ne odborné komunikaci výraz učitel/ka označuje osobu, která vyučuje ve škole nebo v jiném výchovně-vzdělávacím zařízení [Průcha, 2009]. V odborné terminologii je učitel definován jako profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu a učitelka definována jako žena, příslušnice učitelké profese, která vykonává funkci a roli učitele [Mareš, Průcha, Walterová, 2009]. Učitelky a učitelé by měli být osoby, které nespátřují hlavní úkol pouze v předávání a v sdělování učiva, ale považují své žáky/ně za aktivní účastníky a účastnice při procesu získávání a osvojování znalostí [OECD²¹ Indicators 2009, 2009]

Skupina osob, která se řadí do učitelké profese, není homogenní, nýbrž naopak velmi heterogenní. Existuje řada kritérií, na základě kterých lze učitelky-ženy a učitele-muže rozdělit. Pro práci je relevantním kritériem stupeň školy – tedy právě ty učitelky-ženy a ti učitelé-muži, kteří působí v základním vzdělávání.

Ve školním roce 2009/2010 v českém školství základního vzdělávání působilo 58 417 plně zaměstnaných učitelek-žen a učitelů-mužů. Z celkového počtu 58 417 učitelek-

²¹ Organization for Economic Cooperation Development = Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

žen a učitelů-mužů je 48 998 učitelek-žen (83,9%) a 9419 učitelů-mužů (16,1%) [Výkonové ukazatele 2010, 2010]²².

2.3.2.1 Profesní vývoj učitele/učitelky

Profesní vývoj je samozřejmou součástí učitelké profese. Osoba, která se definuje jako vykonavatelka učitelké profese, absolvuje následující profesní dráhu [Průcha, 2002b]²³:

- volba učitelké profese (motivace ke vzdělání)
- profesní start (učitel jako začátečník, učitelka jako začátečnice)
- profesní adaptace
- profesní stabilizace
- eventuálně profesní vyhoření

Úspěšnost zařazení genderové problematiky jako přirozené součásti učiva v českých (nejen) základních školách, bude jistě také záležet na tom²⁴, kteří učitelé a které se učitelky se např. budou účastnit vzdělávacích kurzů zaměřených na genderovou problematiku ve školství nebo kteří učitelé/ky dostanou agendu genderové problematiky ve školství na starost.

Domnívám se, že zavádění „nových genderových metod“ budou naklonění spíše mladší a vzdělanější ročníky učitelů/ek než starší pedagogové/žky, disponující spíše dlouholetou praxí než vysokoškolským vzděláním. Vzdělání mj. umožní získat teoretické nástroje, které vedou k odstupu a k možnosti nahlédnout na genderový řád „jinak“. Dlouholetá praxe s absencí vysokoškolského vzdělání může bránit v pochopení, proč je nutné zavést do učiva genderově senzitivní pohled, když „předtím to šlo třicet let i bez něj“, ale také určitá pohodlnost či obava starších ročníků pouštět se do něčeho nového a muset kvůli tomu předělávat osvědčené a léty prověřené přípravy na výuku.

²² Číselné údaje jsou zaokrouhleny.

²³ Podrobněji o Profesním vývoji učitele/ky viz např. Průcha, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál; Havlík, Radomír. 1995. *Motivace k učitelkému povolání*. Pedagogika č. 45; Fišer, Jan. 1968. *Slovo k mladým učitelům*. Komenský č. 1 nebo Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál

²⁴ Vedle oficiálních pedagogických dokumentů, které doporučují, co má učivo obsahovat.

2.3.2.2 Feminizace učitelské profese

Co znamená, když se o profesi, zaměstnání nebo o povolání řekne, že je feminizované? Feminizovaná profese a feminizované zaměstnání a povolání je takové, ve kterém mají ženy převažující zastoupení, tzn. že ženy tvoří více než 2/3 všech pracovníků a pracovnic [Smetáčková, 2005] podílejících se na pracovním procesu.

Termín feminizace je opakovaně spojován s učitelskou profesí. Běžně se tak vyjadřuje skutečnost, že v socio-profesní skupině pedagogických pracovníků a pracovníků existuje disproporce mezi počtem mužů a mezi počtem žen [Průcha, 2002a]. V učitelské profesi je vysoké zastoupení žen a nízké zastoupení mužů [Průcha, 2009], tzn. že podíl žen výrazně přesahuje podíl mužů [Průcha, 2002b]. Z hlediska mužů a žen v pedagogických sborech zde platí přímá úměra – čím vyšší vzdělávací stupeň, tím menší podíl žen a tím vyšší podíl mužů [Václavíková Helšusová, 2006].

Pro lepší přehled uvádím níže v tabulce²⁵ poměr mužů-učitelů a žen-učitelek v pedagogických sborech podle druhu škol, dále se však budu zabývat pouze poměrem počtu mužů-učitelů a žen-učitelek v pedagogických sborech českého základního školství.

	Podíl žen (v %)	Podíl mužů (v %)
Předškolní vzdělávání	99,8	0,2
Základní vzdělávání (celkem)	83,9	16,1
- 1. stupeň	94,8	5,2
- 2. stupeň	74,0	26,0
Střední vzdělávání	58,6	41,4
Vyšší odborné školy	61,7	38,3
Veřejné vysoké školy	47,9	52,1

²⁵ Tabulku jsem sestavila na základě informací *Statistické ročenky školství 2009/2010* [Výkonové ukazatele 2010, 2010] a *Genderové ročenky školství 2010* [Genderová ročenka školství 2010, 2010] Číselné údaje jsou zaokrouhleny.

Z tabulky vyplývá, že čím je vyšší vzdělávací stupeň v českém školství, tím je nižší zastoupení žen-učitelek a tím vyšší je zastoupení mužů-učitelů. Muži jako učitelé převažují pouze v pedagogických sborech na vysokých školách (52,1 %). Dá se říci, že učitelská profese je feminizována „pouze“ v předškolní, základní, střední a vyšší odborné etapě českého školství.

Jak jsem již avizovala, vracím se k feminizaci učitelské profese v prostředí českého základního školství. Ve školním roce 2009/2010 působilo v českém školství 58 417 plně zaměstnaných učitelek-žen a učitelů-mužů. Z celkové počtu 58 417 učitelek-žen a učitelů-mužů je 48 998 učitelek-žen (83,9 %) a 9419 učitelů-mužů (16,1 %). Na 1. stupni základního školství tedy primárního vzdělávání působilo celkem 27 635 plně zaměstnaných učitelek-žen a učitelů-mužů – z toho 26 209 učitelek-žen (94,8 %) a 1426 učitelů-mužů (5,2 %). Na 2. stupni základního školství tedy nižšího sekundárního vzdělávání vyučovala celkem 30 782 plně zaměstnaných učitelek-žen a učitelů-mužů – z toho 22 789 učitelek-žen (74,0 %) a 7 993 učitelů-mužů (26 %).

Výše zmíněná čísla vedou k otázce: co je příčinou feminizace učitelské profese, resp. co je příčinou převahy žen-učitelek v mateřském, základním, gymnaziálním, středně-odborném a speciálně-pedagogickém stupni českého školství?

Jde zejména o následující příčiny [Průcha, 2002a]:

a) Ustálená dělba práce mezi muži a ženami (učitelská profese je „ženská profese“)

b) Nízká finanční atraktivnost učitelské profese pro muže

Relativně nízký učitelský plat pro učitele-muže, který ale učitelkám-ženám stačí, souvisí s pojmem genderový kontrakt. Genderový kontrakt je smlouvou mezi společnostmi, která definuje podmínky povolání a mezi osobami, které se rozhodly do povolání vstoupit. Smlouva je pro obě strany nějakým způsobem výhodná. Genderový kontrakt se v praktickém životě mj. projevuje i v pracovní sféře, učitelskou nevyjímaje. V případě učitelské profese je nízký finanční příjem pro učitelky-ženy vyvážený časovou flexibilitou, která jim umožňuje realizovat se v rodinné roli manželky, matky a pečovatelky a potvrdit tak svou femininitu. Náplň genderového kontraktu však s sebou přináší znevýhodnění a to jak pro ženy, tak také pro muže; ženy jsou však znevýhodňovány více. U muže se očekává budování kariéry a finanční zabezpečení rodiny (stereotyp muže-živitele), u ženy se očekává péče o domácnost a péče o děti (stereotyp ženy-pečovatelky), což výrazně omezuje její budování kariéry. Z výše zmíněných důvodů neumožňuje učiteli-muži mzda, kterou ve školství pobírá, aby se stal

„hlavou a živitelem rodiny“. Muži, kteří učí ve škole, jsou nuceni si ke své hlavní učitelské práci najít si vedlejší (nejlépe nečitelskou) práci, aby měli dostatek finančních prostředků a byli tak schopni finančně zabezpečit rodinu. Časem muži-učitelé ze školství profesionálně migrují, protože vymění dvě „nepořádné“ práce (z nichž jedna je učitelská) za jednu „pořádnou“ práci [Drudy, 2005].

c) Veřejností sdílená představa, že náročnost studia na pedagogických fakultách je nižší než na jiných fakultách vysokých škol (neexistují výzkumná zjištění, která by zmíněné tvrzení vyvracela nebo potvrzovala).

Na základě výše zmíněných čísel a na základě vlastní povinné základní docházky se domnívám, že feminizace učitelské profese v českém základním (nižším i vyšším) vzdělávání existuje. Předškolní a základní vzdělávání by se mělo přestat spojovat pouze s výchovou. Esencialistický argument je vystavěn následovně: výchova je spojena s ženou, protože žena má v sobě zakódované mateřské pudy, které jí přirozeně napoví, jak má dítě správně vychovávat. Je-li v rámci předškolního a základního vzdělávání spojena s apriorními ženskými dispozicemi, nevyžaduje vzdělání/vzdělávání a erudovaný profesionální přístup, proto je prestiž zmíněných stupňů vzdělávání relativně nízká. Na střední, vyšší odborné a vysoké škole již nejde o výchovu samotnou, ale o faktické předávání znalostí. Z daného důvodu se ve středním školství objevuje více mužů-učitelů a s vyšším a vysokým školstvím začínají bezpečně převažovat, protože si mohou dovolit nemít s výchovou nic společného a věnovat se čistě intelektuálním záležitostem²⁶.

Kdyby se české předškolní a základní školství přestalo spojovat pouze s výchovou, ale šlo by i o předávání faktických znalostí, pak by se otevřelo mužům-učitelům, do zmíněného sektoru školství by přicházelo více finančních prostředků a zvýšila by se jeho prestiž. Střední, vyšší a vysoké školství už není spojeno s výchovou, ale s faktickým předáváním znalostí. Tak zní zřejmě důvod, proč se ženy-učitelky v daných stupních školství vyskytují méně než muži-učitelé. Jako bychom naráželi na stereotyp, že kde není výchova, tam nejsou potřeba ženy-učitelky a když bude žena-učitelka působit ve středním, vyšším a vysokém školství faktické znalosti bez postranních výchovných úmyslů, může být zpochybňována její femininita.

²⁶ Po napsání bakalářské práce na téma *Prevence genderové diferenciacie české školy*, po absolvování kurzu *Gender a školství* a po přečtení příslušné odborné literatury, považuji náplň odstavce za všeobecně známou skutečnost, kdy není potřeba odkazovat.

Vyrovnnání disproporce mezi poãtem žen a mužů v uãitelské profesi ve všech stupních vzdělávacího systému by jistě přineslo užitek žákům a žákyním. Kdyby během své vzdělávací kariéry zažili jak učitele-muže²⁷ a jak učitelku-ženy, mohli by se pro ně stát inspirací. Žáci by si uvědomili, že být učitelem „není pro ostudu“ a žákyně by si uvědomily, že být učitelkou není „z nouze ctnost“, v rámci které se dá důstojně harmonizovat profesní život s osobním.

Z výše zmíněných důvodů jsem kapitolu 2.3.2.2 zařadila do diplomové práce.

2.3.3 Interakce ve školní třídě

Ve školní třídě dochází k interakci mezi učitelem/kou a žáky/němi, ale také mezi žactvem navzájem. Interakce je vzájemným působením učitele/ky na žáka/yni a žáka/yně na učitele/ku [Mareš, Průcha, Walterová, 2009] a obsahuje vše, co se odehrává v průběhu obvyklé vyučovací hodiny, tzn. že mezi oběma stranami dochází v rámci hodiny jako vyučovací jednotky ke společné činnosti, která vede ke spolupráci [Průcha, 2002a].

Interakce ve školní třídě se realizuje prostřednictvím komunikace. Komunikace, k níž dochází při vyučování, je označována termínem pedagogická komunikace [Průcha, 2002a] a považuje se za specifický případ sociální komunikace [Čáp, Mareš, 2001].

Pedagogická komunikace je charakterizována následovně [Průcha, 2002a]:

a) pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky vzdělávacího procesu, tzn. že informace si vyměňují a vzájemně na sebe působí: učitel/ka-žák/yně-skupina žáků/yně-školní třída [Čáp, Mareš, 2001]

b) pedagogická komunikace slouží k dosahování vzdělávacích cílů, tím pádem je prostředkem výchovy a vzdělávání [Prokešová, 2002]

c) *pedagogická komunikace se řídí* specifickými pravidly, které určují pravomoci jejich účastníků a účastnic (vztahy jsou asymetrické)

d) *pedagogická komunikace má* prostorové a časové dimenze

Pedagogickou komunikaci lze rozdělit na [Prokešová, 2002]: verbální, tj. komunikaci slovem (mluveným, psaným), nonverbální (neverbální), tj. mimoslovní a komunikaci činem.

²⁷ Přítomnost učitele v rámci své vzdělávací dráhy jsem zaznamenala až v primě osmiletého všeobecně vzdělávacího gymnázia.

Nezáleží jenom na tom, *co* učitel/učitelka (verbálně, neverbálně, činem) vyjadřuje ke svým žákům/žákyním, ale také na tom, *jak* to vyjadřuje.

Z hlediska verbální a neverbální komunikace a komunikace činem má pedagogická komunikace následující podobu [Prokešová, 2002]:

a) Pedagogická komunikace obsahuje kognitivní složku. Kognitivní složka prostřednictvím překládaných faktů, vyvozováním definic, řešením problémů, aplikací pravidel ovlivňuje rozvoj poznávací stránky osobnosti žáka/kyně.

b) Pedagogická komunikace obsahuje afektivní složku. Afektivní složka ovlivňuje rozvoj motivů k učení a posiluje utváření žádoucích postojů.

c) Pedagogická komunikace obsahuje regulativní složku. Regulativní složka slouží realizaci vyučování v souladu s předem vymezenými cíli.

Rozdělování pedagogické komunikace na kognitivní, afektivní a regulativní složku slouží k přehledu podob pedagogické komunikace. Kognitivní, afektivní a regulativní složka pedagogické komunikace se v praxi projevuje integrovaně.

Ve standardním vyučování na základních školách převažují svými komunikačními aktivitami učitelé/ky nad žáky/němi. Podíl komunikačních aktivit učitelů/ek představuje asi dvě třetiny celkového času, resp. celkového počtu verbálních výroků komunikace v hodině, kdežto tatáž proporce žáků/kyň (všech dohromady) pouze jednu třetinu komunikace [Průcha, 2002a] Interakce mezi učitelem/kou a žákem/yní je předmětem vědeckého výzkumu a do pedagogické teorie a praxe přinesla nové pohledy. Např. jak žák/yně komunikuje s učitelem/kou, popř. učiteli/kami nebo jak učitel/ka komunikuje s žákem/yní, popř. žáky/němi. Komunikační styl učitelů/ek jako skupiny a žáků/yň jako skupiny je odlišný; stejně jako komunikační styl mezi jednotlivými učitel/kami nebo jednotlivými žáky/němi.

Vzájemná interakce přispívá ke tvorbě třídního klimatu, popř. školního klimatu²⁸.

Učitelé/ky a žáci/kyně jako účastníci/e vzájemné pedagogické komunikace a interakce si rychle a velmi přesně „přeloží“ nejen *co* je řečeno, ale i *jak* je to řečeno. V

²⁸ Podrobněji o Třídním klimatu, popř. o Školním klimatu viz Průcha, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál; Čáp, Jan; Mareš, Jiří. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál; Prokop, Jiří. 1996. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy; Grečmanová, Helena. 2009. „Psychosociální klima školy“. In Průcha Jan (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál; Dvořák, Dominik. 2002. „Svět jednotlivé školy“. In Kalhous Zdeněk, Obst Jan (eds.) *Školní didaktika*. Praha: Portál nebo Grečmanová, Helena. 2002. „Evaluace klimatu třídy“. In Kalhous Zdeněk, Obst Otto (eds.) *Školní didaktika*. Praha: Portál

dalších kapitolách se na pedagogickou komunikaci a interakci podíváme z genderového hlediska.

2.3.3.1 Kvantita a kvalita pedagogické interakce (komunikace)

Od 70. let 20. století probíhají cílené výzkumy²⁹, které se zaměřují na kvantitu i kvalitu vzájemné interakce (komunikace) mezi učiteli/kami a žáky/němi. Opakovaně se ukazuje, že učitelé/ky ve školní třídě interagují více s chlapci a méně s dívkami [Valdrová, 2007a]. Přibližně dvě třetiny vyučovacího času věnují chlapcům a přibližně jednu třetinu vyučovacího času věnují dívkám [Jarkovská, 2005].

Učitelé/ky chlapce více vyvolávají, nechávají jim více času na zodpovězení otázky (nebo jim dokonce vědomě napovídají) a reagují na odpovědi chlapců jinak než na odpovědi dívek. Učitelé/ky dívky méně vyvolávají, nenechávají jim tolik času na zodpovězení otázky (ba naopak jsou více přerušovány) a reagují na odpovědi dívek jinak než na odpovědi chlapců. Učitelé/ky tak používají dvojí metr při hodnocení chování a výkonů dívek a chlapců. Důvodem zmíněného chování učitele/ky může být přesvědčení, že chlapci „něco smysluplného na místě vymyslí“, zatímco dívky mají vědomosti „našprtané nazpaměť“, takže odpověď buď ví nebo ne“, které představuje genderový stereotyp [Valdrová, 2007a].

Chlapci dostávají při hodině směrem od učitele/ky větší prostor (ve smyslu praktického vyzkoušení si různých situací) nebo si ho sami vezmou, zatímco dívkám učitel/ka tolik prostoru (ve smyslu praktického vyzkoušení si různých situací) neposkytne a samy dívky si ho pouze pro sebe nenárokují [Cviková, Juráňová, 2003]. Důvodem věnování většího prostoru učiteli/kami chlapcům může být fakt, že chlapci zlobí (či se přepokládá, že mohou zlobit) a učitelé/ky se je snaží během vyučování co nejvíce zaměstnat náročnými úkoly. Dívky nezlobí, proto jim učitelé/ky nevěnují tolik pozornosti, ba je možná – zpravidla nevědomky a neúmyslně přehlížejí a opomíjejí.

Nezáleží jenom na faktu, kolikrát je něco řečeno, ale také na tom *co* je řečeno a *jak* je to řečeno. Učitelé/ky mají tendenci mluvit v rámci školní třídy s chlapci a s

²⁹ O výsledcích výzkumu americké badatelky D. Spender podrobněji viz Jarkovská, Lucie. 2005. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí a o výsledcích výzkumu amerických badatelek A. Kelly a J. Sunderland podrobněji viz Valdrová, Jana. 2007. „Dívky, chlapci a vyučující“. In Smetáčková Irena (ed.) *Příručka pro genderově citlivé výchovně poradenské*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

dívkami odlišně. Když komunikují s dívkami používají více zdobnělin a věnují jim pozornost tehdy, když dívky mezi sebou potichu „drbou“ a ruší tím klidný průběh hodiny. Když komunikují s chlapci používají více přímých emocionálních/emočních rozkazů a zákazů a věnují jim pozornost tehdy, když se chlapci nehlásí, ale křičí a tím narušují klidný průběh hodiny [Eckert, McConnell-Ginet, 2003].

Dosud jsem nerozlišovala, zda v kvantitativní pedagogické komunikaci záleží na tom, jestli s žáky/němi interaguje učitel-muž nebo učitelka-žena. Učitelky-ženy věnují chlapcům větší pozornost, nezáleží však na tom, v jakém ročníku školy se chlapci nacházejí. Muži-učitelé mají tendenci interagovat s dívkami tím víc, čím více dívky dospívají. Žáci/kyně celkově více komunikují s učitelkou-ženou a méně komunikují s učitelem-mužem; chlapci více než dívky komunikují s učitelkou-ženou [Einarsson, Granström, 2002].

Jiné výzkumy ukazují, že rozdíl mezi učitelkou-ženou a učitelem-mužem neexistuje. Gender učitelky-ženy je součástí genderového řádu, stejně jako gender učitele-muže. Rozdíl existuje mezi těmi, kteří si genderovou problematiku uvědomují a těmi, kteří si genderovou problematiku neuvědomují, což jsou kategorie, které jsou nezávislé na pohlaví. Genderovou problematiku si může uvědomovat učitelka-žena, stejně jako učitel-muž nebo naopak neuvědomovat učitel-muž, stejně jako učitelka-žena.

Nicméně bychom o podskupině chlapců a podskupině dívek ve školní třídě neměli uvažovat jako o striktně rozdělených a vnitřně homogenních skupinách, v rámci kterých učitelé/ky interagují naprosto stejně se všemi dívkami a naprosto stejně se všemi chlapci. Gender v pedagogické komunikaci nestojí sám o sobě, ale je kombinován s dalšími faktory jako je věk, sociální vrstva či etnikum a jakou jsou dotazy od dětí k vyučujícím a odpovědi na otázky od vyučujících k dětem [Valdřová, 2007b].

2.3.3.2 Jazykové vyjadřování učitele/ky

S kvalitou a kvantitou pedagogické komunikace (interakce) souvisí jazykové vyjadřování učitele/ky, protože již např. ve 4. třídě základní školy učitelé/ky uplatňují taková jazyková vyjadřování, která jsou typická pro tzv. ženský a mužský jazyk [Průcha, 2002a].

Mezi nekorektní jazyková vyjadřování v rámci pedagogické interakce (komunikace) mezi učitelem/kou a žáky/němi patří [Valdrová, 2006b]:

a) způsob oslovování žáků/kyň. Je vhodné, aby si učitel/ka před vstupem do školní třídy vyjasnil/a, jak bude své žáky/ně oslovovat. Vhodné, popř. nevhodné oslovení, může ovlivnit vzájemný vztah mezi učitelem/kou a mezi žáky/němi.

b) užívání, resp. nadužívání generického maskulina. Tzv. generické maskulinum³⁰ je mužský tvar názvu osoby, popř. osob, který je určen pro označení mužů i žen. Když učitel/ka ve školní třídě používá např. při oslovení třídy slovo „žáci“, myslí tím samozřejmě jak žáky-chlapce, tak žákyně-dívky, ale explicitně to není vyjádřeno. Používání tzv. generické maskulinum zneviditelňuje postavení žákyň-dívek v jazykovém vyjadřování učitele/ky.

c) užívání genderových jazykových stereotypů. Jazykové genderové stereotypy jsou univerzální návody, kterými popisujeme skutečnost, přestože může být zcela jiná, a která nám usnadňují a urychlují vyhodnocení situace. Mnoho jazykových stereotypů hovoří ve prospěch mužů, ve školním prostředí pak ve prospěch žáků-chlapců. Jeden příklad za všechny: *V Orlických horách je pevnost Hanička. Takže kluci, když se chcete dostat na Haničku* (významný pohled vyučujícího směrem ke spolužačce-dívce jménem Hana), *musíte do Orlických hor.*

³⁰ Podrobněji o tzv. Generickém maskulinu viz např. Valdrová, Jana. 2007. „Dívky, chlapci a vyučující“. In Smetáčková Irena (ed.) *Příručka pro genderově citlivé výchovně poradenské*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část magisterské diplomové práce je věnována výzkumu.

Rozdělení praktické části je shodné s jednotlivými etapami výzkumu:

- základní výzkumné otázky a cíl výzkumu
- charakteristika vzorku výzkumu
- metodologie (metoda sběru dat výzkumu, metoda zpracování a analýza dat výzkumu)
- výsledky výzkumu a jejich interpretace.

3.1 CÍL VÝZKUMU A ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem praktického výzkumu je zjistit, zda vůbec a případně do jaké míry je výuka Občanské výchovy na 2. stupni ZŠ a oficiální pedagogické dokumenty (RVP ZV a ŠVP), z nichž předmět vychází, genderově zatížena.

Základní výzkumná otázka zní: Jak je postavení žen a mužů a princip rovných příležitostí žen a mužů zpracován v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), ve Školním vzdělávacím programu konkrétní školy (ŠVP ZV) a jak jsou tato témata obsažena v konkrétní výuce, která zahrnuje formální i neformální kurikulum?

Formulace základní výzkumné otázky dává vzniknout následujícím výzkumným podotázkám:

a) Jak Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) nahlíží na postavení ženy a muže? Jestli a jak prosazuje princip rovných příležitostí žen a mužů?

b) Jak Školní vzdělávací program středočeské základní školy (ŠVP), který musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), nahlíží na postavení ženy a muže? Jestli a jak prosazuje princip rovných příležitostí žen a mužů?

c) Jakou roli v nahlížení na postavení ženy a muže a v prosazování principu rovných příležitostí žen a mužů hrají skryté a neformální faktory, které oficiálními a formálními dokumenty nejsou ošetřeny?

3.2 CHARAKTERISTIKA VZORKU VÝZKUMU

Kapitola obsahuje představení středočeské základní školy jako vzorek výzkumu a představení školních třídy tříd jako vzorků výzkumu.

3.2.1 Středočeská základní škola jako vzorek výzkumu

Důvodů, proč jsem se rozhodla provést praktický výzkum ve středočeské základní škole, je několik – uvádím je níže.

Za prvé jsem věděla, že v době psaní práce se budu pohybovat v místě svého trvalého bydliště. Tím pádem budu moci do školy docházet v převážně dopoledních hodinách, kdy probíhá výuka.

Za druhé, o fyzické existenci středočeské základní škole jsem samozřejmě věděla. Nikdy jsem však neměla důvod tam jít, v době své povinné školní docházky jsem v místě svého trvalého bydliště navštěvovala jinou základní školu. Svůj praktický výzkum jsem chtěla začít na neutrální půdě, abych nebyla ovlivněna pozitivními a negativními vzpomínkami ze své základní školní docházky.

Za třetí, středočeská základní škola se prezentuje jako „škola po všechny“. Podle středočeské základní školy být „školou pro všechny“ znamená být otevřená mimo „normálních“ dětí i pro žáky/kyně se speciálními vzdělávacími potřebami (žáci/kyně se zdravotním postižením, žáci/kyně se zdravotním znevýhodněním a žáci/kyně se sociálním a kulturním znevýhodněním) a pro žáky/ně, kteří jsou mimořádně nadaní.

Obecně je základní škola jako nejrozšířenější typ vzdělávací instituce definována jako druh školy, která je zaměřena na výchozí a podstatné vzdělávání [Průcha, 2009]. Současná základní povinná školní docházka je devítiletá a člení se na 1. stupeň (1.-5. ročník) a 2. stupeň (6.-9. ročník). Středočeská základní škola je úplná škola s 1.-9. postupovým ročníkem. Webová stránka středočeské základní školy, kterou zde nebudu z důvodu anonymity uvádět, charakterizuje sebe samu následovně:

Středočeská základní škola byla otevřena 1. září 1993. Celý školní třípatrový areál leží ve velkém sídlišti na okraji města. Budovu školy tvoří několik pavilonů, v nichž je k dispozici 20 kmenových, 10 odborných učeben, dvě počítačové a 1 učebna multimediální. Pro mimoškolní aktivity je možno využít 4 třídy školní družiny, školní divadelní scénu a školní hřiště. Nedílnou součástí školy je knihovna, která je místem, besed a výstav, koncipovaná jako informační centrum.

Budova školy je vybavena 66 počítači propojených v síti. Dvě počítačové učebny slouží především pro výuku informatiky a jazyků. Koncem 90. let měla škola okolo 650 žáků. Demografický vývoj („stárnutí sídliště“) vedl k poklesu počtu žáků, v současné době dochází opět ke zvýšenému zájmu o studium na naší škole. Základní škola je úplnou školou s 1.-9. postupným ročníkem. Děti jsou rozděleny do 24 tříd.

Ve škole pracuje 40 pedagogů (3 učitelé ve vedení školy, 13 učitelů 1. stupně, 18 učitelů 2. stupně, 4 vychovatelky školní družiny, 2 asistentky pedagoga a 16 správních zaměstnanců (hospodárka, sekretárka, 7 pracovníků školní jídelny, školník a 6 uklízeček)³¹.

Školu mohou navštěvovat „normální“ děti, děti se speciálními vzdělávacími potřebami (děti se zdravotním postižením, děti se zdravotním znevýhodněním a děti se sociálním a kulturním znevýhodněním) a mimořádně nadané děti.

Škola je formálně otevřena dívkám i chlapcům.

Školní budova je postavena ve funkcionalistickém stylu³². Vlivem velkých funkcionalistických oken působí škola světle, čistě a svěže. Při pohybu ve vnitřním prostoru školy nelze přehlédnout výzdobu, která hýří barvami. Částečně je tvořena nástěnkami s výkresy, referáty, instalacemi a částečně je namalovaná barvami přímo na zdi. Na nástěnkách se dají najít výtvarné a písemné výstupy z různých předmětů - např. referáty z hodin dějepisu či českého jazyka, výstupy projektů na téma třídění odpadu, trvale udržitelný rozvoj apod. nebo povánky na výstavy a kulturní akce apod. Vyzdobené zdi školy působí dojmem, že škola je aktivní; návštěva zde může vidět „hmatatelné“ výsledky vzdělávacího procesu.

Ředitelka středočeské základní školy jsem za účelem spolupráce na svém diplomním projektu kontaktovala na konci školního roku 2009/2010 přímo v budově

³¹ Text byl upraven a zkrácen pro potřeby magisterské práce.

³² Funkcionalismus – Funkcionalismus je architektonický sloh, který charakterizuje strohost a geometrická čistota („forma následuje funkci“). Od konce 20. let 20. století do konce 70. let 20. století byl vedoucím architektonickým stylem [Funkcionalismus, 2011].

školy. Nejprve jsem oslovila sekretářku školy a osobní asistentku ředitele v jedné osobě, zda by mi s ním mohla domluvit schůzku. Ředitel byl zrovna ve škole, resp. v ředitelně přítomen, tak mi poradila, ať ho rovnou navštívím. Po vstupu do ředitelny jsem se představila, v krátkosti pohovořila o svém diplomním projektu a požádala jsem ho jako nejvyššího reprezentanta školy o spolupráci. Ředitel souhlasil, na podrobnosti diplomního projektu se neptal (např. jak dlouho bude projekt trvat, jak časově náročnou roli v něm bude hrát on apod.), celkově byl však vstřícný.

V polovině června 2010 jsem mu poslala e-mail s žádostí o Školní vzdělávací program. Ještě v ten den mi ŠVP e-mailem poslal se slovy „budu vděčný za nezávislý pohled“. Přes prázdniny 2010 jsem se se ŠVP blíže seznámila.

O dalším termín schůzky jsem ředitele prostřednictvím e-mailu požádala začátkem března. E-mail se mi po pár dnech vrátil jako nedoručený. Na webových stránkách školy jsem si našla telefonní číslo na mobilní telefon ředitele, na které jsem mu zavolala a navrhla termín schůzky. Ředitel souhlasil, bohužel jsem se mu musela z důvodu nemoci z již domluvené schůzky omluvit. Po nemoci jsem mu zavolala znovu a domluvila si s ním další termín schůzky. Při obou domluvách schůzky působil ochotně a vstřícně. Na schůzce v ředitelně jsme si domluvili další schůzku, kdy jsem měla být představena učitelkám, ke kterým budu chodit na do hodiny na náslech, ředitel si vše zapsal do kalendáře, aby na mě nezapomněl. Když jsem přišla na smlouvanou schůzku, ředitel mě předal svému zástupci³³, který mě dovedl k učitelce Ch.

Učitelka Ch. byla milá, vstřícná, komunikativní starší učitelka s několikaletou praxí. Hned se mě ptala, jak si naši spolupráci představuji, jestli budu také učit, resp. jestli ji budu zasahovat do hodin, jak dlouho budu v jejich hodinách naslouchat, odkud jsem, co jsem vystudovala a co aktuálně studuji. V tomto směru projevila více zájmu dozvědět se více o mé osobnosti a o mém diplomním projektu než samotný ředitel školy. Přiznala se mi, že jí ředitel o mém záměru neinformoval a že jí moje přítomnost v hodině není zrovna dvakrát příjemná. Ubezpečila jsem ji, že ji nebudu do hodiny zasahovat, že se jí při vyučování i před ním/po něm snažit rušit co nejméně. Kdyby se mi však se svými obavami nesvěřila, vůbec bych na ní nepoznala (např. ve způsobu komunikace vůči mě), že jí je moje přítomnost na obtíž. Nadále se mnou komunikovala mile, vstřícně a ochotně. Využila jsem jejích pozitivních vlastností a požádala, jsem jí zda by mě nepředstavila svým kolegyním, které taky učí Občanskou výchovu.

³³ To, že byl zástupce ředitele, jsem se dozvěděla až později.

Představila mě učitelce S., která si ale nepřála, abych navštěvovala její hodiny Občanské výchovy, protože prý nemá na Občanskou výchovu aprobaci a v letošním roce³⁴ ji pouze supluje, takže bych se prý ničemu novému nepříučila. Odmítla i můj návrh, abych se zúčastnila jedné vyučovací hodiny a úsudek si udělala sama, zda vyučovací hodina bude pro můj diplomní projekt přínosná či ne. Učitelka Ch. a učitelka S. se shodly, že bych měla poznat učitelku H., která „je mladší a používá ty nové metody“, což by bylo pro můj diplomní projekt rozhodně přínosem.

Učitelka H. je milá, vstřícná, komunikativní mladší učitelka s několikaletou praxí. Srší energií a organizuje pro školu různé besedy, semináře a projekty apod.

S učitelkou H. jsem nakonec strávila většinu svého náslechu, protože učitelka Ch. nebyla ochotna s mojí přítomností „vydržet“ déle než měsíc duben a ze spolupráce se mnou se omluvila mj. také ze zdravotních důvodů. Na náslech při vyučovací hodině jsem k ní dle jejího přání nechodila, ale byla ochotná a vstřícná pomoci mi např. s charakteristickou třídou, s poskytnutím rozhovoru apod. Učitelka H. se mnou ukončila spolupráci na konci května se slovy, že v červnu nebude mít čas, protože vede řadu školních projektů a navíc se v červnu na základní škole už příliš neučí - vzhledem k blížícímu se vysvědčení a prázdninách. Více kapitola 3.6

Proces vstupu do školy popisu možná podrobně, ale chtěla jsem případně čtenářky a čtenáře práce seznámit s tím, jak vstupuje badatelka (v daném případě já) do cizího prostředí mezi neznámé lidi s žádostí o spolupráci na diplomním projektu, aby došli k závěru, že to není zcela jednoduchý proces.

3.2.2 Školní třídy jako vzorky výzkumu

Učitelka Ch. vyučovala ve školním roce 2010/2011 Občanskou a rodinou výchovu mj. v 7. B a v 6. C; učitelka H. vyučovala ve školním roce 2010/2011 Občanskou a rodinou výchovu v 8. A a 6. A. Do zmíněných tříd jsem v dubnu a květnu 2011 chodila na náslech; celkem jsem byla přítomna 7 vyučovacím hodinám náslechu³⁵.

³⁴ Školní rok 2010/2011

³⁵ Stav k 30. červnu 2011.

Třída	Počet vyuč. hodin náslechu
6. A	3
6. C	1
7. B	2
8. A	1

Na začátku vyučovací hodiny jsem se před kabinetem sešla s učitelkou H. nebo učitelkou Ch. – záleželo na tom, do jaké jsem šla třídy. Pak jsme šly společně do školní třídy, kde vyučovaly. Učitelka Ch. mě třídě nepředstavila, i když samozřejmě žáci/kyně obou tříd učitelky Ch. „nový element“ ve výuce samozřejmě zaregistrovali. Žáci/kyně 6. A se dokonce přes učitelku Ch. zeptali, kdo jsem. Učitelka Ch. mě před žáky/němi vyzvala, abych se představila, což jsem následně učinila.

Učitelka H. hned na začátku vyučovací hodiny žákům/yním vysvětlila moji přítomnost a oznámila jim, že „dnes na vás budeme dvě“.

a) Charakteristika školní třídy 6. A jako vzorku výzkumu

Charakteristiku školní třídy jsem měla slíbenou od paní učitelky H, která mi ji však bohužel nedodala, proto se pokusím popsat, jak třída působila na mě, i když jsem třídu sledovala pouhé tři vyučovací hodiny a tím pádem ji v podstatě neznám.

V první náslechové hodině bylo ve třídě přítomno 13 dívek a 10 chlapců (23 žáků a žákyň), ve druhé náslechové hodině 13 dívek a 11 chlapců (24 žáků a žákyň) a ve třetí hodině 10 dívek a 11 chlapců (21 žáků a žákyň).

Ve třídě mě zaujal určitý větší počet dívek, které byly slušně aktivní, tzn. hlásily se a nevykřikovaly a jeden chlapec, jehož názory byly nadmíru rozumné a na svůj věk na mě působil velice vyspěle.

b) Charakteristika školní třídy 6. C jako vzorku výzkumu

„Školní třída 6. C je tvořena 9 chlapci a 14 dívkami. Celkem má 23 žáků.

Třída je považována za poměrně neklidnou a ze všech 6. tříd (=3) prospěchově nejslabší. Lepších výsledků dosahuje díky některým jedincům ve sportu, i když to není vysloveně sportovní třída.

Osobní vztah mám k některým dívkám ze třídy, celkově ke třídě normální, neutrální – nepatří mezi mé nejoblíbenější ani nejhorší³⁶“.

³⁶ Za charakteristiku školní třídy 6. C děkuji paní učitelce Ch. Přepis bez úpravy.

c) Charakteristika školní třídy 7. B jako vzorku výzkumu

„Školní třída 6. C je tvořena 16 chlapci a 12 dívkami. Celkem má 28 žáků.

Tato třída patří na 2. stupni mezi nejpočetnější, prospěchově i kázeňsky nejslabší. Až na několik výjimek projevuje malý zájem o učení, o svůj prospěch, o budoucí povolání. Potřebují neustálou pomoc a pobídku³⁷.

Celkově – obě tyto třídy neplatí zrovna mezi ukázkové. Byla to nešťastná volba pro následkové hodiny. Jsou prototypem tříd spíše neukázněných a prospěchově slabších³⁸.“

d) Charakteristika školní třídy 8. A jako vzorku výzkumu

Charakteristiku školní třídy jsem měla slíbenou od paní učitelky H, která mi ji však bohužel nedodala, proto se pokusím popsat, jak třída působila na mě, i když jsem třídu sledovala pouhou jednu vyučovací hodinu a tím pádem ji v podstatě neznám.

V první a poslední následkové hodině bylo ve třídě přítomno 10 dívek a 11 chlapců (21 žáků a žákyň).

Třída na mě působila jako hlučná, nesoustředěná/nesoustředující se a nepřipravená jednotka. Domnívám se, že vzhledem k věku žáků a žákyň a blížícím se prázdninám mělo osazenstvo pozorované školní třídy jiné myšlenky, než být připraveno s domácím úkolem na vyučovací hodinu³⁹.

³⁷ Za charakteristiku školní třídy 7. B děkuji paní učitelce Ch. Přepis bez úpravy.

³⁸ Za celkové shrnutí charakteristiky školné třídy 6. C a školní třídy 7. B děkuji paní učitelce Ch. Přepis bez úpravy.

³⁹ Po hodině se mi paní učitelka H. svěřila, že si třída 8. A přede mnou uřízla ostudu, že jinak jsou vždycky všichni vzorně připraveni, že nechápala, co se s nimi děje a že kdybych tam nebyla já, tak by je pořádně seřvala, že mají štěstí, že jsem tam byla, aspoň je tolik neseřvala.

3.3 METODOLOGIE

Následující kapitola obsahuje výčet skupiny dat, se kterými jsem pracovala, metodu sběru dat výzkumu a metodu zpracování a analýzu dat.

3.3.1 Výčet skupiny dat

Výčet skupiny dat, se kterými jsem pracovala, je následující:

- a) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), se změnami provedenými k 1. září 2007.
- b) Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP ZV), resp. Školní vzdělávací program (ŠVP) středočeské základní školy, platný od 31. prosince 2007.
- c) Pozorování

3.3.2 Metoda sběru dat

Data, o kterých mluvím v podkapitole 3.3.1, jsem shromáždila následujícím způsobem:

a) RVP ZV se změnami provedenými k 1. září 2007, je volně dostupný na metodickém portálu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) www.rvp.cz [Metodický portál RVP ZV, 2010].

b) ŠVP středočeské základní školy, platný od 31. prosince 2007, jsem získala od ředitele zmíněné středočeské základní školy. Školní vzdělávací program (ŠVP) středočeské základní školy není z důvodu anonymity přílohou předkládané diplomové práce.

c) Zúčastněným, přímým, nestrukturovaným a volným/otevřeným pozorováním⁴⁰ jsem získala data ze školních tříd. V praktickém výzkumu jsem hrála roli

⁴⁰ Podrobněji o Zúčastněném, přímém, nestrukturovaném a otevřeném pozorování viz např. Šváříček, Roman; Šedřová, Klára. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál s. 143, 145; Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál s. 191, 192.

„pozorovatelky jako účastnice“, tzn. že jsem prováděla pozorování se snahou o co nejmenší míru zapojení se do dění ve skupině. Ostatní si byli vědomi mou totožností.

Ve školní třídě, kde převážně probíhá frontální typ výuky, jsem si sedla dozadu do třídy (naproti tabuli) za žáky/ně, abych měla rozhled na celou třídu, tedy jak na žáky/ně, tak na učitelku. V době, kdy si např. žáci/kyně připravovali samostatnou práci, jsem si prohlédla vybavení a výzdobu třídy.

Záznamy jsem si zapsala na papír (metoda papír-tužka), doma jsem si své poznámky přepsala, protože při vyučovací hodině jsem poznámky často psala z důvodu časové tísně ve zkratkách.

3.3.3 Metoda zpracování a analýza dat

Při posuzování jak budeme shromážděná data analyzovat, se musíme vrátit k výzkumným otázkám a jejich ústřední roli v celém výzkumu. Výzkumné otázky ukazují, jaká data potřebujeme a indikují nebo implikují, co se s nimi musíme udělat, aby bylo možné odpovědět na výše zmíněné výzkumné otázky [Punch, 2008].

a) Na základě výše formulované výzkumné otázky (viz 3.1) volím kvantitativní a kvalitativní obsahovou analýzu jako metodu zpracování a analýzu dat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).

b) Na základě výše formulované výzkumné otázky (viz 3.1) volím kvantitativní a kvalitativní obsahovou analýzu jako metodu zpracování a analýzu dat Školního vzdělávacího programu (ŠVP) středočeské základní školy.

Obsahová analýza je analýza dokumentů a textů s cíle rozkrýt jejich vlastnosti s ohledem na položenou otázku. V kvantitativní obsahové analýze jde o zjištění četností výskytu předem daných kategorií, případně vztahy mezi výskyty jednotlivých kategorií v jednotkách textu [Hendl, 2005]. Kvantitativní analýza má jiná východiska než analýza kvalitativní, obě se tak vzájemně doplňují. Kvalitativní analýza se soustřeďuje na otázku významu zkoumaných sdělení. Význam je odvozen ze vztahů jednotlivých strukturálních i formálních segmentů daného sdělení a pozornost je orientována na implicitní významy [Lapčík, 2001]. Zjednodušeně lze říci, že kvalitativní analýza je opakem k analýze kvantitativní.

Před kvalitativní a kvantitativní obsahovou analýzou Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a Školního vzdělávacího programu (ŠVP)

středočeské základní školy jsem provedla osobní brainstorming výrazu „postavení ženy a muže“ (ve společnosti) a „prosazování principu rovných příležitostí“ a sestavila pojmovou mapu⁴¹. Na základě pojmové mapy jsem v oficiálních pedagogických dokumentech analyzovala „postavení ženy a muže“ (ve společnosti) a „prosazování principu rovných příležitostí“ v souladu s Prioritami pro rok 2010 [Priority, 2010] a v souladu s prvními dvěma výzkumnými otázkami (viz 3.1).

c) Na základě výše formulované výzkumné otázky (viz 3.1) volím otevřené kódování dat zúčastněného, přímého, nestrukturovaného a otevřeného pozorování. Kódování je základní analytická technika [Šváříček, Šed'ová, 2000], která nám pomáhá popsat data. Kód je symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje [Hendl, 2005]. Otevřené kódování je technika představující operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty potom výzkumník/ice dále pracuje⁴².

⁴¹ Viz Přílohy.

⁴² Podrobněji o Otevřeném kódování viz např. Šváříček, Roman; Šed'ová, Klára. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál s. 211 – 222.

3.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

3.4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

3.4.1.1 Kvalitativní rozbor RVP ZV

Použitím kvalitativní obsahové analýzy jsem dospěla ke zvýraznění úryvků RVP ZV⁴³, které se určitým způsobem vyjadřují k „postavení ženy a muže“ (ve společnosti) a k „prosazování principu rovných příležitostí“. Jedná se o následujících šest pasáží, jejichž součástí je interpretace:

1. *„Pokud jsou v dokumentu používány pojmy žák, učitel aj. rozumí se tím pedagogická kategorie nebo označení profesní skupiny, tj. žák i žákyně, učitel i učitelka“⁴⁴.*

Interpretace: Na začátku RVP ZV⁴⁵ je vysvětleno, proč oficiální pedagogický dokument používá pojem žák, učitel (nikoli žákyně, učitelka) aj. Pojmům žák a učitel se rozumí jako pedagogické kategorii nebo profesní skupině, která zahrnuje žáka i žákyni, učitele i učitelku aj. Zdá se, že zde nejde o případ tzv. generického maskulina, protože žák a učitel je sice jazykovým maskulinum, ale významově je žák a učitel jako pedagogická kategorie či profesní skupina nadřazeným pojmem. V češtině se používá termín *učitel*, který je gramaticky mužského rodu, i pro označení *žen-učitelek*. Je to jazyková konvence, jež je vskutku paradoxní (vzhledem k tomu, že většina „učitelů“ jsou ženy!), avšak nemá souvislost s diskriminací podle pohlaví [Průcha, 2002a].

Na jednu stranu nesouhlasím s tím, aby významově nadřazené pojmy měly podobu jazykového maskulina⁴⁶, na druhou jsem přivítala, že se RVP ZV zmíněnou problematikou vůbec zabývá, byť jen jednou krátkou větou v úvodu.

⁴³ Viz Přílohy.

⁴⁴ RVP ZV, s. 7.

⁴⁵ RVP ZV, s. 7.

⁴⁶ Významově nadřazené pojmy ve tvaru jazykového maskulina vnímám jako dlouhodobý problém českého jazyka a českého jazykového vyjadřování. Jsem pro zavedení nových významově nadřazených pojmů, které by se vyskytovaly ve formě jazykového neutra.

2. Slovní spojení, která jsou obsažena v RVP ZV a která by se dala spojit s „postavením ženy a muže“ (ve společnosti) a s „prosazováním principu rovných příležitostí“ jsou následující: *tolerance, ohleduplnost, úcta, respekt, pomoc, solidarita, citlivost, prevence, akceptace, kultivovanost, ale také – stereotypy, předsudky, pohlaví, sexuální chování, lidská práva, demokratické principy, rovnost, nerovnost, rovné postavení mužů a žen.*

Interpretace: RVP ZV pracuje mj. s pojmy: muž, žena a pohlaví jakoby lidská bytost byla definována právě znakem mužského či ženského pohlaví. Ale žádný člověk není nikdy nositelem jednoho znaku (např. žena nebo muž), ale vždy nese více znaků [Průcha, 2002a]. Pojem žena a pojem muž je vytržen z kontextu, přestává být nositelem více znaků a začíná být nositelem jednoho znaku (pohlaví). Izolovaný pojem muže a ženy „ponechaný na pospas“ může vést a vede k pochopení muže a ženy jako biologické entity, jejichž anatomické pohlaví, které je jednoznačně a nezpochybnitelně určeno, muže a ženu vyčerpávajícím způsobem charakterizuje.

Na základě faktu, jak RVP ZV pracuje s pojmem muž, žena a pohlaví se domnívám, že pedagogický dokument je založený na biologickém determinismu. Diskurs biologického determinismu pracuje s genderovými rozdíly jako s odrazy přirozených a neměnných odlišností mužů a žen a konstruuje mužskost a ženskost jako dvě komplementární kvality, které jsou vždy již obsaženy v mužském nebo ženském těle [Formánková, Zábrodská, 2009]. Biologický determinismus je vyhrocenou formou esencialismu [Simotová, 2011] a přináší myšlenku, že rozdíly mezi muži a ženami jsou determinovány biologicky [Biologický esencialismus, 2006]. Z čehož vyplývá, že genderová identita muže a ženy je defacto jen identitou pohlavní, tj. je založena na anatomické (biologické) rozdílnosti, a jako taková byla, je a bude odlišná.

Zřejmě proto RVP ZV obsahuje např. termíny tolerance, ohleduplnost, úcta, respekt, pomoc, solidarita, citlivost, akceptace a kultivovanost, které by se daly shrnout do jedné skupiny s názvem pravidla slušného/společenského chování. Tak anatomicky a v návaznosti sociálně odlišná kategorie jako je žena a muž, mohou ve společnosti společně existovat pouze a jenom, když budou dodržovat pravidla slušného/společenského chování, tzn. když se budou vzájemně tolerovat, respektovat, akceptovat a když budou sami sobě navzájem projevovat úctu a ohleduplnost. Ale např. to, že muži ženám otvírají dveře a odtahují jim židli, může přispívat k obrazu ženy jako bezmocné bytosti. Ženy zmíněné pozorné a zdvořilé chování akceptují a považují se za bytosti, které vyžadují zvláštní pozornost a ochranu [Hoagland, 1999]. Pravidla

slušného/společenského chování, která z terminologie RVP ZV vyplývají, mi připomněla trefný komentář britská spisovatelky, sociální reformátorky a feministky M. Wollstonecraft: „Naříkám nad tím, že ženy jsou systematicky degradovány tím, že se jím dostává triviálních pozorností, o nichž si muži myslí, že je mužné ženám dopřávat, když ve skutečnosti pouze urážlivě podporují svou vlastní nadřazenost [...] Vlastně mi tyto ceremonie připadají tak směšné, že se sotva držím, když vidím, jak muž začne s dychtivou a vážnou péčí zvedat kapesníček či zavírat dveře, když by to dáma mohla udělat sama, jen kdyby o krok či dva popošla“ [Wollstonecraft, 1792]. V RVP ZV nedochází k problematizaci genderových stereotypů, ale naopak k jejich produkci a reprodukci. Genderová identita je dosahována naplňováním tradičních podob mužství a ženství [Formánková, Zábrodská, 2009]. Z podstaty přístupu RVP ZV pravděpodobně nedochází k prosazování principu rovných příležitostí žen a mužů; k prosazování rovných příležitostí žen a mužů zřejmě nestačí pouhá přítomnost pojmů rovnost postavení mužů a žen, obsažených v RVP ZV⁴⁷.

3. V 5. vzdělávací oblasti, resp. 5.4 *Člověk a jeho svět*, 5.5 *Člověk a společnost*, 5.7 *Umění a kultura*, 5.8 *Člověk a zdraví*, 5.9 *Člověk a svět práce* a v 6. *Průřezových tématech* se vyskytují slovní spojení, která lze dát do souvislosti s „postavením ženy a muže“ (ve společnosti) a s „prosazováním principu rovných příležitostí“.

Interpretace: Z názvu jednotlivých kapitol 5. Vzdělávací oblasti⁴⁸ vyplývá, že slovní spojení „postavení žen a mužů“ (ve společnosti) a „prosazování principu rovných příležitostí“ se vyskytují ve vzdělávacích oblastech, které se orientují na člověka, svět, společnost, umění, kulturu, zdraví a práci.

4. Nyní podrobněji o 5. vzdělávací oblasti 5.5 *Člověk a společnost*. Jedním z cílů vzdělávací oblasti 5.5 *Člověk a společnost* je: „...rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě; k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti“⁴⁹.

Interpretace: Replika⁵⁰, s kterou RVP ZV pracuje, je jistě (alespoň teoretickým) přínosem k „postavení žen a mužů“ ve společnosti a k „prosazování principu rovných

⁴⁷ RVP ZV, např. s. 36.

⁴⁸ 5.4 *Člověk a jeho svět*, 5.5 *Člověk a společnost*, 5.7 *Umění a kultura*, 5.8 *Člověk a zdraví*, 5.9 *Člověk a svět práce* a 6. *Průřezová témata*.

⁴⁹ RVP ZV, s. 36.

⁵⁰ „...rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě; k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti“ – RVP ZV, s. 36

příležitostí“ a jsem ráda, že ji RVP ZV zmiňuje. Nicméně se domnívám, že je poněkud nešťastně formulovaná. Úryvek by měl podle mého názoru znít následovně: „*k vnímání předsudků v nazírání na roli žen a na roli mužů ve společnosti*“. Nejen na ženy může být v rámci společnosti předsudečně nazíráno, společnost může také předsudečně nazírat na muže – např. na muže jako živitele rodiny. Muži, kteří nemohou/nechtějí zmíněnou úlohu splnit se ocitnout pod (negativním) celospolečenským tlakem, protože ne všichni muži touží po nadvládě, po moci a po dobývání [Kimmel, 1999]. Otázka předsudečného nazírání na roli žen a mužů ve společnosti, je problematikou celé společnosti, nikoli jenom žen nebo jenom mužů, proto by se měla řešit v celospolečenském měřítku.

5. V 5. vzdělávací oblasti, resp. 5.1 *Jazyka a jazyková komunikace*, 5.2 *Matematika a její aplikace*, 5.3 *Informační a komunikační technologie*, 5.6 *Člověk a příroda* a 5.10 *Doplňující vzdělávací obory* se slovní spojení, která lze dát do souvislosti s „postavením ženy a muže“ (ve společnosti) a s „prosazováním principu rovných příležitostí“, nevyskytují.

Interpretace: Z názvu jednotlivých kapitol 5. Vzdělávací oblasti vyplývá⁵¹, že slovní spojení „postavení žen a mužů“ (ve společnosti) a „prosazování principu rovných příležitostí“ se ve vzdělávacích oblastech, které se orientují na člověka, jazyk a jazykovou komunikaci, na matematiku a její aplikaci, na informační a komunikační technologie a na přírodu, nevyskytují. Výsledkem je, že „postavení muže a ženy“ (ve společnosti) a „prosazování principu rovných příležitostí“ nejen není ve zmíněné části RVP ZV uplatňováno, ale dokonce zde není ani reflektováno, proč „technická“ část 5. Vzdělávací oblasti „s „postavením ženy a muže ve společnosti“ a „prosazováním principu rovných příležitostí“ vůbec nepracuje.

6. Vzdělávací oblast 5.1 *Jazyk a jazyková komunikace* neobsahuje zmínku o genderově korektních jazyku a o genderově senzitivní komunikaci.

Interpretace: Vzdělávací oblast 5.1 *Jazyk a jazyková komunikace* přímo vybízí k zavedení tématu genderově korektního jazyka a genderově senzitivní komunikaci – zejm. od učitelek/učitelů směrem k žákům a žákyním. Vědomosti o genderově neutrálním jazyce nabitě v 5. Vzdělávací oblasti Jazyka a jazyková komunikaci, by se

⁵¹ 5.1 *Jazyka a jazyková komunikace*, 5.2 *Matematika a její aplikace*, 5.3 *Informační a komunikační technologie*, 5.6 *Člověk a příroda* a 5.10 *Doplňující vzdělávací obory*

daly použít nejen v rámci RVP ZV v dalších Vzdělávacích oblastech, ale také ve školním a mimoškolním životě učitelů/ek a žáků/kyň.

3.4.1.2 Kvantitativní rozbor RVP ZV

Aplikací kvantitativní obsahové analýzy na RVP ZV jsem získala úryvky, které se určitým způsobem vyjadřují k „postavení ženy a muže“ (ve společnosti) a k „prosazování principu rovných příležitostí“ a kterého mohu podrobit kvantitativní obsahové analýze. Pro přehled uvádím v následující tabulce:

Slovo	Počet	Komentář
muž a/nebo žena a rovnost a/nebo nerovnost	3x	kombinace protikladných výrazů ⁵²
stereotyp	8x	6x chování člověka ve společnosti ⁵³ 1x fyziologická funkce organismu 1x postavení muže a ženy ⁵⁴
předsudek	7x	6x chování člověka ve společnosti ⁵⁵ 1x nazírání na postavení muže a ženy ⁵⁶
pohlaví	9x	5x chování vůči druhému/opačnému pohlaví ⁵⁷ 1x pohlavní nemoci ⁵⁸ 1x biologické pohlavní/nepohlavní rozmnožování ⁵⁹ 1x poruchy pohlavní identity ⁶⁰

⁵² „rovné postavení mužů a žen“ – RVP ZV, s. 37; „rovnost postavení mužů a žen“ – RVP ZV, s. 37; „rovnost a nerovnost postavení mužů a žen“ – RVP ZV, s. 48.

⁵³ „stereotyp v posuzování druhých lidí“ – RVP ZV, s. 49; „překonávání životních stereotypů“ – RVP ZV, s. 65; „překonávat stereotypy“ – RVP ZV, s. 96; „vžité stereotypy“ – RVP ZV, s. 98; „citlivost vůči stereotypům“ – RVP ZV, s. 102; „zobrazování stereotypů“ – RVP ZV, s. 102.

⁵⁴ „stereotypní nahlížení na postavení muže a ženy“ – RVP ZV, s. 44.

⁵⁵ „překonávat předsudky“ – RVP ZV, s. 96; „odstraňování předsudků“ – RVP ZV, s. 97; „předsudky“ – RVP ZV, s. 98 a 102; „citlivost vůči předsudkům“ – RVP ZV, s. 102.

⁵⁶ „vnímání předsudků v nazírání na postavení muže a ženy“ – RVP ZV, s. 44.

		1x pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou ⁶¹
tolerance	24x	1x podstata tolerance ⁶² 3x netolerance/intolerance ⁶³ 20x vztah k ostatním lidem ⁶⁴ .
respekt	31x	30x vztah k ostatním lidem ⁶⁵ 1x explicitní spojení s pohlavím ⁶⁶ .
ohleduplnost		3x vztah k přírodě ⁶⁷ 3x vztah k ostatním lidem ⁶⁸

⁵⁷ „ohleduplné chování k druhému pohlaví“ – RVP ZV, s. 42; „utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví“ – RVP ZV, s. 44; „kultivovaně se chová k opačnému pohlaví“ – RVP ZV, s. 74; „respektuje opačné pohlaví“ – RVP ZV, s. 76; „respekt k opačnému pohlaví“ – RVP ZV, s. 78.

⁵⁸ „nemoci přenosné pohlavním stykem“ – RVP ZV, s. 75.

⁵⁹ „pohlavní a nepohlavní rozmnožování“ – RVP ZV, s. 57.

⁶⁰ „poruchy pohlavní identity“ – RVP ZV, s. 74.

⁶¹ „pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou“ – RVP ZV, s. 42.

⁶² „podstata tolerance“ – RVP ZV, s. 37.

⁶³ „jednání a chování, které se už tolerovat nemůže“ – RVP ZV, s. 40; „netolerance“ – RVP ZV, s. 97; „rozpozná netoleranci projevy v chování“ – RVP ZV, s. 48.

⁶⁴ „vést k toleranci“ – RVP ZV, s. 13; „tolerantní chování“ – RVP ZV, s. 38; „projevuje toleranci“ – RVP ZV, s. 39; „výchova k toleranci“ – RVP ZV, s. 43; „potřeba tolerance ve společnosti“ – RVP ZV, s. 48; „tolerantní postoj k menšinám“ – RVP ZV, s. 48; „tolerantní přístup“ – RVP ZV, s. 65; „tolerance“ – RVP ZV, s. 21, 94, 97, 98, 100 a 115; „vzájemná tolerance“ – RVP ZV, s. 97; „tolerance odlišné...“ – RVP ZV, s. 97; „tolerance odlišnosti“ – RVP ZV, s. 97; „udržovat tolerantní vztahy“ – RVP ZV, s. 98;

⁶⁵ „respektování potřeb“ – RVP ZV, s. 12; „respektování (lidských) práv“ – RVP ZV, s. 12, 43 a 50; „respektování práce“ – RVP ZV, s. 12; „respektuje různá hlediska“ – RVP ZV, s. 16; „respektuje přesvědčení druhých“ – RVP ZV, s. 16; „respektuje“ – RVP ZV, s. 16, 22, 35 a 48; „respektovat“ – RVP ZV, s. 43 a 109; „respektování“ – 75, 92-96 a 97; „rozvíjení respektu k odlišnostem (zvláštnostem)“ – RVP ZV, s. 44; „respektování záměru“ – RVP ZV, s. 71; „respektuje přijatá pravidla soužití“ – RVP ZV, s. 74; „respekt“ – RVP ZV, s. 78, 93, 94, 98 a 115; „respekt k druhým“ – RVP ZV, s. 93; „respektovat práva druhých“ – RVP ZV, s. 97.

⁶⁶ „respektuje opačné pohlaví“ – RVP ZV, s. 76.

⁶⁷ „ohleduplný vztah k přírodě“ – RVP ZV, s. 38; „ohleduplné chování k přírodě“ – RVP ZV, s. 41; „ohleduplnost ve vztahu k přírodě“ – RVP ZV, s. 100.

⁶⁸ „ohleduplnost k jiným lidem“ – RVP ZV, s. 130; „ohleduplnost při jednání s druhými lidmi“ – RVP ZV, s. 160; „ohleduplnost pomáhat slabším“ – RVP ZV, s. 94.

⁶⁹ „ohleduplné chování k druhému pohlaví“ – RVP ZV, s. 42.

		1x k pohlavím ⁶⁹
úcta	8x	3x vztah k ostatním lidem ⁷⁰ 3x vztah k přírodě, vlastnímu národu a zákonům ⁷¹ 2x vztah se sebou samým/sebou samou ⁷²
solidarita	6x	6x vztah k ostatním lidem ⁷³
akceptace	1x	1x vztah k sobě samému/k sobě samé ⁷⁴
snášlivost/nesnášlivost	4x	4x vztah k ostatním lidem ⁷⁵
pomoc	6x	5x vztah k ostatním lidem ⁷⁶ 1x vztah k sobě samému/sobě samé ⁷⁷ .
vhodné chování	6x	3x chování ve vztahu k ostatním lidem ⁷⁸ 3x vztah k ostatním lidem ⁷⁹ .

Interpretace: V textu RVP ZV se rovnost, popř. nerovnost ve spojení s postavením ženy a muže ve společnosti objevuje 3x. Domnívám se, že vzhledem k 124 stranám oficiálního pedagogického dokumentu, je počet nedostatečný. Navíc z textu není jasné, co si autoři a autorky textu představují právě pod pojmy rovnost mužů a žen

⁷⁰ „úcta při jednání s druhými lidmi“ – RVP ZV, s. 16; „vzájemná úcta“ – RVP ZV, s. 37; „úcta“ – RVP ZV, s. 115.

⁷¹ „výchova k úctě k přírodnímu prostředí“ – RVP ZV, s. 43; „úcta k vlastnímu národu“ – RVP ZV, s. 44; „úcta k zákonu“ – RVP ZV, s. 94.

⁷² „sebeúcta“ – RVP ZV s. 16 a 94.

⁷³ „solidarita mezi lidmi“ – RVP ZV, s. 37; „vzájemná solidarita mezi lidmi“ – RVP ZV, s. 48; „lidská solidarita“ – RVP ZV, s. 48 a 98; „solidarita“ – RVP ZV, s. 94 a 97.

⁷⁴ „akceptace vlastní osobnosti“ – RVP ZV, s. 44.

⁷⁵ „snášlivost“ – RVP ZV, s. 37; „nesnášlivost mezi lidmi“ – RVP ZV, s. 40; „lidská nesnášlivost“ – RVP ZV, s. 48; „rasová nesnášlivost“ – RVP ZV, s. 97 a 98.

⁷⁶ „pomoc mezi lidmi“ – RVP ZV, s. 37; „pomoc nemocným a sociálně slabým“ – RVP ZV, s. 40; „pomoc lidem v nouzi“ – RVP ZV, s. 48; „pomoc handicapovaným“ – RVP ZV, s. 78; „pomoc druhému“ – RVP ZV, s. 115.

⁷⁷ „požádá o pomoc pro sebe“ – RVP ZV, s. 42.

⁷⁸ „vhodné chování a jednání mezi lidmi“ – RVP ZV, s. 37; „vhodné a bezpečné chování“ – RVP ZV, s. 77; „vhodně se chovat“ – RVP ZV, s. 52.

⁷⁹ „uplatňuje vhodné způsoby chování“ – RVP ZV, s. 48; „vhodně koriguje své chování“ – RVP ZV, s. 49; „chová se vhodně“ – RVP ZV, s. 83.

a rovné, popř. nerovné postavení mužů a žen. To, že muži jsou ve slovních spojeních řazeni před ženy, také o něčem svědčí a právě zde by se autorům a autorkám do genderově korektního vyjadřování v rámci Vzdělávací oblasti 5.1 Jazyka a jazyková komunikace, který zde ovšem chybí.

Ačkoli se pojem stereotyp vyskytuje v textu RVP ZV 6x, jenom 1x je spojen se stereotypním nahlížením na postavení muže a ženy. Opět zde není vysvětleno, co je a co popř. už není stereotypní pohlížení na postavení muže a ženy. Já mohu považovat za stereotyp něco, v čem druhá osoba stereotyp nevidí. Na základě použití pojmu *stereotyp* v textu se domnívám, že autoři/autorky RVP ZV pracují s negativní náplní, kdež to stereotyp může mít i pozitivní obsah.

S pojmem stereotyp souvisí pojem předsudek, který se v RVP ZV objevuje 7x a opět je 1x spojen s předsudečným nazíráním na roli žen a na roli mužů ve společnosti. Opět zde platí stejný komentář jako u stereotypu a totiž následující, že na jeden a ten samý předsudek se dvě strany mohou dívat různě – pro jednu může být předsudek předsudkem a pro druhou být předsudkem nemusí.

Pojem pohlaví je sice v RVP ZV zastoupen 9x, ale hned 5x je spojen k chováním vůči druhému/opačnému pohlaví. Klade se zde přehnaný důraz na (anatomické) pohlaví jedince, muž a žena jsou definováni pouze na základě své příslušnosti k (anatomickému) pohlaví, které je odlišné. Zmíněný fakt nutí všechny, kteří s RVP ZV pracují, dominantně interpretovat ženu a muže jako biologicky a v návaznosti sociálně odlišné entity. RVP ZV zcela postrádá aspekt sociální konstruovanosti femininity a maskulinity. Děti se tak učí uvažovat o ženách a mužích výhradně v biologicko-esencialistickém diskursu, což vede k předpokladu a hlavně přijetí rozdílů mezi mužem ženou.

RVP je nasycen pojmy tolerance (24x), respekt (31x), ohleduplnost (7x), úcta (8x), solidarita (6x), vhodné chování (6x) apod. zřejmě proto, aby potvrdil trend, který nastolil. Přepokládá se, že základem vztahu mezi mužem a ženou totiž musí být respekt, ohleduplné a kultivované chování, protože jedinou metodou, jak spolu můžou rozdílní muži a rozdílné ženy ve společnosti koexistovat, je dodržovat pravidla slušného chování, což vede k přijetí rozdílů mezi muži a ženami. Rovnost mezi muži a ženami je v RVP ZV vnímána jako rozdílnost, která je založena na jejich rozdílném pohlaví a jedinou možností, jak existovat v jedné společnosti je dodržovat pravidla slušného/společenského chování, která zpětně potvrzují rozdíly mezi muži a ženami. RVP ZV nezpochybňuje pohlaví jako univerzální a neměnné kategorie, není zde náznak

zpochybnění tradiční role ženy a muže ve společnosti jako sociální konstrukce v nepsaném genderovém řádu a s kategoriemi muže a ženy je zde pracováno jako s homogenními.

Slovní spojení, která se dají spojit s „postavením ženy a muže“ (ve společnosti) a s „prosazováním rovných příležitostí“ se v RVP ZV vyskytují ve 5 kapitolách a nevyskytují se v 7 kapitolách.

RVP neobsahuje příliš mnoho slovních spojení, která by se dala spojit s „postavením ženy a muže“ (ve společnosti) a s „prosazováním rovných příležitostí“. Nicméně i to málo, co se v RVP ZV najde, jeho tvůrci a tvůrkyně začlenili v duchu stereotypů. Nestavět na stereotypech RVP ZV jako vzoru při tvorbě ŠVP konkrétní základní školy, je obtížné.

3.4.2 Školní vzdělávací program (ŠVP)

3.4.2.1 Kvalitativní rozbor ŠVP ZV

Po aplikaci kvalitativní obsahové analýzy na text ŠVP středočeské základní školy⁸⁰ se zvýraznily úryvky⁸¹, které se ať už jakýmkoli způsobem vyjadřují k „postavení ženy a muže“ (ve společnosti) a k „prosazování principu rovných příležitostí“.

1. ŠVP středočeské základní školy nevysvětluje (na rozdíl od RVP ZV), proč používá pojem: žák (když se jedná o žáka a žákyni), učitel (když se jedná o učitele a učitelku), občan (když se jedná o občana a občanku), autor (když se jedná o autora a autorku), spisovatel (když se jedná o spisovatele a spisovatelku), čtenář (když se jedná o čtenáře i čtenářku).

Interpretace: ŠVP středočeské základní školy nereflektuje, proč používá pojem žák, učitel, občan, spisovatel, čtenář apod., a nikoli pojem žákyň, učitelka, občanka, spisovatelka, čtenářka, popř. oboje žáky a žákyně, učitel a učitelka atd. Opravdu chce zkoumaný ŠVP středočeské základní školy přispět pouze „*k výchově odpovědného, sociálně tolerantního občana*“⁸² – nikoli odpovědné a sociálně tolerantní občanky?

⁸⁰ Od 2. kapitoly, resp. 2. *Charakteristika školy* do 5. kapitoly, resp. 5.10 *Doplňující vzdělávací obory* včetně.

⁸¹ Viz Přílohy.

⁸² ŠVP středočeské základní školy, s. 4

Zřejmě tvůrci a tvůrkyně ŠVP automaticky přepokládají, že občan je i občanka, ale v ŠVP středočeské základní školy to není explicitně uvedeno. Vzhledem k faktu, že ŠVP středočeské základní školy nevysvětluje kategorii žáka a/nebo učitele jako významové nadřazenou pedagogickou kategorii či profesní skupinu, považují zmíněné kategorie za tzv. generická maskulina, která s sebou přináší jazyková znevýhodnění s dopadem na žákyně a učitelky.

2. Slovní spojení, která jsou obsažena v ŠVP středočeské základní školy a která by se dala spojit s „postavením ženy a muže“ (ve společnosti) a s „prosazováním principu rovných příležitostí“ jsou následující: *ohleduplnost, odpovědnost, tolerance, mezilidské vztahy, ale také - pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou, lidská práva.*

Interpretace: Zde platí stejná interpretace jako u RVP ZV (viz 3.4.1.1).

3. V 5. Vzdělávací oblasti, resp. 5.4 *Člověk a jeho svět*, 5.5 *Člověk a jeho společnost* a 5.9 *Člověk a svět práce* se vyskytují slovní spojení, která lze dát do souvislosti s „postavením ženy a muže“ (ve společnosti) a s „prosazováním principu rovných příležitostí“.

Interpretace: Z názvu jednotlivých výše zmíněných kapitol 5. Vzdělávací oblasti⁸³ vyplývá, že slovní spojení „postavení žen a mužů“ (ve společnosti) a „prosazování principu rovných příležitostí“ se vyskytují spíše ve vzdělávacích oblastech, které se orientují na člověka, společnost a práci.

4. V ŠVP středočeské základní školy mě zaujala věta, která se otevřeně zmiňuje slovní spojení *rovnost mužů a žen*. Věta zní: „*Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen*⁸⁴...“.

Interpretace: Výše zmíněnou větu (do posledního slova a písmena shodnou) obsahuje i RVP ZV⁸⁵. Na základě čehož se domnívám, že diskutovaná věta byla z RVP ZV do ŠVP středočeské základní školy autory a autorkami jednoduše přepsána, protože dobře zní. Vzhledem k tomu, že zbytek ŠVP ZV *rovnost mužů a žen* neskloňuje, byla věta pravděpodobně opsána bezmyšlenkovitě a bez „vyšších“ záměrů a cílů.

5. V 5. Vzdělávací oblasti, resp. 5.1 *Jazyk a jazyková komunikace*, 5.2 *Matematika a její aplikace*, 5.3 *Informační a komunikační technologie*, 5.6 *Člověk a příroda*, 5.7

⁸³ 5.4 *Člověk a jeho svět*, 5.5 *Člověk a jeho společnost* a 5.9 *Člověk a svět práce*

⁸⁴ ŠVP středočeské základní školy, s. 92.

⁸⁵ RVP ZV, s. 43.

Umění a kultura, 5.8 Člověk a zdraví a 5.10 Doplňující vzdělávací obory se slovní spojení, která lze dát do souvislosti s „postavením ženy a muže“ (ve společnosti) a s „prosazováním principu rovných příležitostí“, nevyskytují.

Interpretace: Z názvu jednotlivých výše zmíněných kapitol 5. Vzdělávací oblasti⁸⁶ vyplývá, že slovní spojení „postavení žen a mužů“ (ve společnosti) a „prosazování principu rovných příležitostí“ se nevyskytují ve vzdělávacích oblastech, které se orientují na člověka, jazyk a jazykovou komunikaci, na matematiku a její aplikaci, na informační a komunikační technologie, na přírodu, umění, kulturu a zdraví, nevyskytují. To, že „postavení muže a ženy“ (ve společnosti) a „prosazování principu rovných příležitostí“ není v dané části ŠVP středočeské základní školy zmíněno, považují za chybu ŠVP středočeské základní školy.

6. Vzdělávací oblast 5.1 *Jazyk a jazyková komunikace* neobsahuje zmínku o genderově korektních jazyku, o genderově senzitivní komunikaci.

Interpretace: Vzdělávací oblast 5.1 *Jazyk a jazyková komunikace* přímo vybízí k zavedení tématu genderově korektního jazyka a genderově senzitivní komunikaci – zejm. od učitelek/učitelů směrem k žákům a žákyním. Vědomosti o genderově neutrálním jazyce nabitě v 5. Vzdělávací oblasti Jazyka a jazyková komunikaci, by se daly použít nejen v rámci ŠVP středočeské základní školy (např. k reflexi používání pojmu žák, učitel apod.) a v dalších Vzdělávacích oblastech, ale také ve školním a mimoškolním životě učitelů/ek a žáků/kyň.

7. Genderově zajímavý je příspěvek 5. Vzdělávací oblast 5.9 *Člověk a svět práce*. Vzdělávací oblast *Člověk a svět práce* je podle stupně ZŠ rozdělen na: 1. stupeň ZŠ (*Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitecké práce, Příprava pokrmů*) a 2. stupeň ZŠ (*Práce s technickými materiály, Design a konstruování, Provoz a údržba domácnosti, Příprava pokrmů, Svět práce*). ŠVP středočeské základní školy dodává, že „výuka je rozdělena⁸⁷ na skupiny chlapců a dívek⁸⁸“ Dále se v ŠVP dozvíme, že 5. Vzdělávací oblast 5.9 *Člověk a svět práce* je realizována „v průběhu

⁸⁶ 5.1 *Jazyk a jazyková komunikace*, 5.2 *Matematika a její aplikace*, 5.3 *Informační a komunikační technologie*, 5.6 *Člověk a příroda*, 5.7 *Umění a kultura*, 5.8 *Člověk a zdraví* a 5.10 *Doplňující vzdělávací obory*

⁸⁷ Proč u Vzdělávací oblasti 5.8 *Člověk a jeho zdraví* (resp. 5.8.1 *Tělesná výchova a zdraví*) není zmíněno, zda je či není výuka tělesné výchovy rozdělena na skupiny chlapců a dívek? Je to proto, že se jasně předpokládá, že dívky a chlapci jsou na výuky tělesné výchovy rozdělení?

⁸⁸ ŠVP středočeské základní školy, s. 200.

celého základního vzdělávání a je určen všem žákům (tedy chlapcům i dívkám bez rozdílu)⁸⁹“.

Interpretace: Nevidím důvod, proč jsou žáci a žákyně dělení podle pohlaví na chlapce a dívky, když si každá žákyně a každý žák projde od práce s drobným materiálem, přes přípravu pokrmů, až k provozu a údržbě domácnosti. Důvod rozdělení žáků/kyň podle pohlaví zde není reflektován. Naopak vzájemná interakce ve 5. Vzdělávací oblasti 5.9 *Člověk a svět práce* mi přijde užitečná, protože žák a žákyně nežijí ve světě práce izolovaně, ale musí se naučit (ko)existovat spolu v heterogenní společnosti.

3.4.2.2 Kvantitativní rozbor ŠVP ZV

Vlivem aplikace kvantitativní obsahové analýzy na ŠVP středočeské základní školy mám k dispozici úryvky, které se jakýmkoli způsobem vyjadřují k „postavení ženy a muže“ (ve společnosti) a k „prosazování principu rovných příležitostí“ a kterého mohu podrobit kvantitativní obsahové analýze. Pro přehled uvádím v následující tabulce:

Slovo	Počet	Komentář
muž a/nebo žena a rovnost a/nebo nerovnost	1x	kombinace protikladných výrazů ⁹⁰
pohlaví	17x	3x pohlavní nemoci ⁹¹ 2x biologické pohlavní/nepohlavní rozmnožování ⁹² 2x pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou ⁹³ 10x ohleduplné chování k druhému pohlaví a respekt k opačnému pohlaví ⁹⁴

⁸⁹ ŠVP středočeské základní školy, s. 200.

⁹⁰ „rovnost mužů a žen“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 92.

⁹¹ „ochrana před pohlavními nemocemi“ – ŠVP středočeské základní školy, s. 143; „nebezpečí pohlavních chorob“ – ŠVP středočeské základní školy, s. 143; „pohlavně přenosné nemoci“ – ŠVP středočeské základní školy, s. 199.

⁹² „pohlavní a nepohlavní rozmnožování“ – ŠVP středočeské základní školy, s. 134; „význam pohlavního rozmnožování z hlediska dědičnosti“ – ŠVP středočeské základní školy, s. 134.

Ohleduplnost	6x	3x vztah k člověku a lidem ⁹⁵ , 2x vztah k přírodě ⁹⁶ 1x vztah k druhému ⁹⁷
tolerance	11x	10x vztah k člověku a lidem ⁹⁸ 1x rovností mužů a žen ⁹⁹ .
rodina	9x	
partnerství	1x	

Interpretace: V textu ŠVP středočeské základní školy se rovnost, popř. nerovnost ve spojení s postavením ženy a muže objevuje 1x. Vzhledem k faktu, že ŠVP čítá 229 stran, jde o počet více než nedostatečný. Navíc, jak jsem napsala výše, se domnívám, že zmíněná věta mj. o rovnosti mužů a žen bezmyšlenkovitě a bez „vyšších“ záměrů a cílů opsána z RVP ZV¹⁰⁰.

Pojem pohlaví je v ŠVP středočeské základní školy zastoupen 17x a 10x je spojen s chováním k druhému/opačnému pohlaví. ŠVP středočeské základní školy přebírá pohled RVP ZV, proto odkazují na názor, který jsem již vyjádřila (viz 3.4.1.2).

⁹³ „pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 85 a 91.

⁹⁴ „význam ohleduplného chování k druhému pohlaví“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 91; „respekt k opačnému pohlaví“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 197 a 198.

⁹⁵ „ohleduplný vztah k lidem“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 82 a 87; „ohleduplnost“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 84.

⁹⁶ „ohleduplné chování k přírodě“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 85; „ohleduplný vztah k přírodě“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 90.

⁹⁷ „ohleduplné chování k druhému pohlaví“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 91.

⁹⁸ „výchova tolerantního občana“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 4; „tolerance“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 9; „projev tolerance“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 82; „tolerance k nedostatkům a přednostem“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 84; „výchova k toleranci“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 92; „tolerance ve společnosti“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 102; „tolerantní postoje k menšinám“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 102; „rozpoznávání netolerantních...“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 102; „být tolerantní“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 166.

⁹⁹ „výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen“ - ŠVP středočeské základní školy, s. 92.

¹⁰⁰ RVP ZV, s. 43

ŠVP středočeské základní školy stejně jako RVP ZV obsahuje mj. pojmy tolerance a ohleduplnost (viz 3.4.1.2).

V textu ŠVP středočeské základní školy je pojem *rodina* zastoupený 9x a pojem *partnerství* 1x, k čemuž bych měla dvě připomínky. Za prvé, autoři a autorky ŠVP středočeské základní školy nevysvětlují jak pochopit pojem *rodina*, protože převážná část dnešních českých rodin neodpovídá buržoaznímu modelu „otec, matka a dvě děti“. Za druhé, pojem *partnerství* mi asociuje registrované partnerství. Pokud má být partnerství skutečné registrovaným (nikoli ve smyslu nesezdaného heterosexuálního páru) pak je zde jeho instituce zastoupena pouze jednou, na základě čehož vyvozují, že ŠVP středočeské základní školy skrytě propaguje heteronormativní pojetí společnosti. Výhody, ale i nevýhody zmíněného pojetí společnosti jsou zřejmé.

Jak jsem již napsala, pojem rovnost mužů a žen se v ŠVP středočeské základní školy objevuje 1x – v přeepsané větě z RVP ZV. Jedna opsaná zmínka o rovnosti mužů a žen z RVP ZV jistě z ŠVP středočeské základní školy netvoří zásadní oficiální pedagogický dokument, který by výrazným způsobem bojoval proti nerovnému „postavení ženy a muže“ (ve společnosti) a podporoval „prosazování principu rovných příležitostí“.

Slovní spojení, která se dají spojit s „postavením ženy a muže“ (ve společnosti) a s „prosazováním rovných příležitostí“ se v ŠVP středočeské základní školy vyskytují ve 3 kapitolách a nevyskytují se v 6 kapitolách.

ŠVP středočeské základní školy, který je založený na RVP ZV, neobsahuje příliš mnoho slovních spojení, která by se dala spojit s „postavením ženy a muže“ (ve společnosti) a s „prosazováním rovných příležitostí“. Spíše ŠVP středočeské základní školy přejímá formulace, které jsou začleněny do RVP ZV v duchu stereotypů, bez reflexe tvůrců a tvůrkyň ŠVP.

3.4.3 Pozorování ve středočeské základní škole

Nejprve jsem podrobně popsala každou pozorovanou hodinu zvlášť, nicméně text kapitoly by neměl jít po jednotlivých odpozorovaných hodinách, proto jsem výsledek přesunula do Příloh¹⁰¹. Kategorie jsem stanovila až na základě analýzy všech jednotlivých odpozorovaných hodin, což mi umožní prezentovat témata nalezená v

¹⁰¹ Viz Přílohy.

praktické výuce a porovnávat je mezi sebou. Vzniklé kategorie představují dominantní aspekty pozorované výuky, které se přímo či zprostředkovaně vztahují k genderovému řádu a mohou tak ovlivňovat genderové představy, s nimiž děti odchází ze školního vyučování.

Výčet kategorií při zpracování všech odpozorovaných hodin je následující:

- Kategorie č. 1: Zasedací pořádek
- Kategorie č. 2: Výzdoba školní třídy
- Kategorie č. 3: Skupinová (homogenní, heterogenní) skupinová práce v soutěži
- Kategorie č. 4: Generické maskulinum, Generické femininum
- Kategorie č. 5: Stereotypní vyjadřování
- Kategorie č. 6: Mužská a ženská profese
- Kategorie č. 7: Organizace vyučovací hodiny
- Kategorie č. 8: Výchova ve vyučovací hodině
- Kategorie č. 9: Školní skupinová dynamika
- Kategorie č. 10: Téma vyučovací hodiny

V dalším textu jednotlivé kategorie podrobněji charakterizují na základě získaných empirických dat a interpretují v kontextu všech shromážděných informací (tj. analýza RVP a ŠVP).

3.4.3.1 Kategorie č. 1: Zasedací pořádek

Ve třech hodinách v 6. A, v jedné hodině v 6. C, ve dvou hodinách v 7. B a v jedné hodině v 8. A jsem zaznamenala kategorii Zasedací pořádek.

Všechny školní třídy mají tradiční uspořádání učebny, tzn. že lavice jsou seřazené za sebou po třech řadách a uplatňuje se zde frontální metoda výuky¹⁰². V předních lavicích a v lavicích ve středu sedí obvykle školně úspěšní žáci a žákyně. V zadních lavicích a v lavicích na stranách sedí obvykle školně neúspěšní, resp. méně školně úspěšní žáci a žákyně. Žákyním a žákům, kteří sedí v předních lavicích a v lavicích ve středu školní třídy se vyučující věnují především – v rámci nich směřuje ještě více pozornosti k chlapcům, neboť se vyučující obávají jejich nekázně. Žáci a žákyně, kteří

¹⁰² Výjimkou z tradičního zasedacího pořádku a frontální metody výuky je (spolu)práce ve skupinách, kterou jsem zaznamenala v první následkové hodině v 6. A a v první a poslední následkové hodině v 6. C.

sedí v zadních lavicích a v lavicích na stranách školní třídy, většinou zůstávají stranou pozornosti vyučující/ho [Smetáčková, 2006].

V první hodině v 6. A jsem původní zasedací pořádek nestihla zaznamenat, neboť děti byly ihned po začátku vyučovací hodiny rozděleny, resp. přerozděleny do pracovních skupin učitelkou H.

V druhé hodině v 6. A sedělo v předních lavicích a v lavicích ve středu školní třídy 5 žákyň-dívek a 3 žáci-chlapci¹⁰³ a v zadních lavicích a v lavicích na stranách sedělo ve druhé sledované hodině 8 žákyň-dívek a 8 žáci-chlapci¹⁰⁴.

CH	CH		D	D		CH	D
D	D		D	D		CH	D
D	D		CH	D		CH	D
CH	CH		D	CH		-	-
CH	CH		-	-		-	-

V třetí hodině v 6. A sedělo v předních lavicích a v lavicích ve středu školní třídy 5 žákyně-dívky a 2 žáci-chlapci a v zadních lavicích a v lavicích na stranách sedělo ve druhé sledované hodině 6 žákyň-dívek a 9 žáků-chlapců.

CH	-		D	D		CH	D
D	-		-	D		CH	D
D	D		CH	-		CH	D
CH	CH		D	CH		CH	-
CH	CH		-	-		-	-

V jediné hodině v 6. C sedělo v předních lavicích a v lavicích ve středu školní třídy 5 žákyň-dívek a 3 žáci-chlapci a v zadních lavicích a v lavicích na stranách sedělo ve druhé sledované hodině 9 žákyň-dívek a 5 žáků-chlapců.

¹⁰³ Ve schématu příslušného zasedacího pořádku vyznačeno tučně. (Stejně vyznačeno viz dále)

¹⁰⁴ Ve schématu příslušného zasedacího pořádku vyznačeno netučně. (Stejně vyznačeno viz dále)

D	D		CH	CH		D	CH
D	CH		D	D		D	D
D	-		CH	CH		D	-
D	D		D	D		CH	CH
-	-		-	-		-	-

V první hodině v 7. B sedělo v předních lavicích a v lavicích ve středu školní třídy 3 žákyně-dívky a 4 žáci-chlapci a v zadních lavicích a v lavicích na stranách sedělo ve druhé sledované hodině 7 žákyně-dívek a 11 žáků-chlapců.

CH	D		D	CH		CH	D
D	CH		-	CH		CH	D
D	D		-	CH		CH	CH
CH	D		D	CH		CH	CH
D	CH		-	-		CH	-

V druhé hodině 7. B sedělo v předních lavicích a v lavicích ve středu školní třídy 3 žákyně-dívky a 3 žáci-chlapci a v zadních lavicích a v lavicích na stranách sedělo ve druhé sledované hodině 7 žákyně-dívek a 8 žáků-chlapců.

-	D		D	CH		CH	-
D	CH		D	CH		CH	CH
D	D		D	-		CH	-
-	D		D	CH		-	CH
D	CH		-	CH		-	-

V jediné hodině v 8. A sedělo v předních lavicích a v lavicích ve středu školní třídy 4 žákyně-dívky a 2 žáci-chlapci a v zadních lavicích a v lavicích na stranách sedělo ve druhé sledované hodině 6 žákyně-dívek a 9 žáků-chlapců.

D	CH		D	-		D	CH
CH	D		-	D		D	-
CH	D		CH	-		CH	D
CH	D		-	CH		-	CH
-	D		CH	-		-	CH

Interpretace: Ze zasedacího pořádku ve vyučovacích hodinách sledovaných školních tříd vyplynulo¹⁰⁵, že žákyně-dívky mají tendenci sedět v předních lavicích a v lavicích ve středu školní třídy. Zmíněná skutečnost se netýká školní třídy 7. B, kde v průběhu první náslechové hodiny sedělo v předních lavicích a v lavicích ve středu školní třídy více žáků-chlapců než žáček-dívek, v poměru 4:3 a kde v průběhu druhé náslechové hodiny seděl v předních lavicích a v lavicích ve středu školní třídy stejný počet žáků-chlapců a žáček-dívek, v poměru 3:3.

Ze zasedacího pořádku ve vyučovacích hodinách sledovaných školních tříd dále vyplynulo, že žáci-chlapci mají tendenci sedět v zadních lavicích a v lavicích na stranách. Zmíněné zjištění se netýká školní třídy 6. C, kde v průběhu první a poslední náslechové hodiny sedělo v zadních lavicích a v lavicích na stranách více žákyň-dívek než žáků-chlapců, v poměru 9:5 a v průběhu druhé náslechové hodiny v 6. A seděl v zadních lavicích a v lavicích na stranách stejný počet žáků-chlapců a žáček-dívek, v poměru 8:8.

Při realizaci zasedacího pořádku záleží na faktu, jestli si děti mohou zasedací pořádek tvořit samy nebo jestli je např. určen třídním učitelem/třídní učitelkou. Pokud si ho mohou tvořit samy, mají žáci-chlapci tendenci být ve třídě co nejdále od vyučujících a pod jejich kontrolou, čím dokazují sami sobě a svému okolí, že jim na školních prospěchu nezáleží a že do školy chodí, protože musí. Na žákyně-dívky analogicky „zbudou“ místa v předních lavicích. Pokud žáci-chlapci při vyučovací hodině ruší, může vyučující pracovat s dětmi předních lavicích, protože vyrušování „kdesi vzadu ve třídě“ tolik nenarušuje celý průběh hodiny. Usazování chlapců do zadních lavic může mít i zcela praktický důvod, je pravděpodobné, že někteří žáci-chlapci budou fyzicky větší než zbytek dětí ve třídě a překáželi by fyzicky menším dětem ve výhledu na tabuli. Z

¹⁰⁵ Údaje jsou ovlivněny absencemi jednotlivých žáků a žákyň ve vyučovacích hodinách sledovaných školních tříd.

pozice dívek ve spíše přední části třídy může vzniknout domněnka, že žákyně-dívky u tabule sedět chtějí, aby měly přehled a sešity plné poznámek z probírané látky, zatímco žáci-chlapci se chtějí prioritně vyhnout učitelově/učitelčině pozornosti.

3.4.3.2 Kategorie č. 2: Výzdoba školní třídy

Ve třech hodinách v 6. A, v jedné hodině v 6. C, a v jedné hodině v 8. A jsem zaznamenala kategorii Výzdoba školní třídy¹⁰⁶.

Školní třída 6. A byla vyzdobena různými zpracováními Školního řádu (zřejmě si školní třída v každém novém a dalším školním roce vypracovává nový školní řád). Zaujalo mě, jak školní řád pojímá v různých modifikacích termín „učitelka“ a „učitel“. První Školní řád (fyzickou polohou na stěně, nikoli datem) uváděl, že je nutné poslouchat *p. učitelky*, druhý Školní řád (fyzickou polohou na stěně, nikoli datem) uváděl, že je nutné poslouchat *učitele* a třetí Školní řád (fyzickou polohou na stěně, nikoli datem) uváděl, že není nutné poslouchat *p. učitelku (p. učitele)*. Třetí školní řád obsahoval korektní jazykový význam – tedy nutnost poslouchat buď učitelku a/nebo učitele.

Ve školní třídě 6. C mě zaujala nástěnka, která rozděluje funkce třídní samosprávy. Funkcemi samosprávy ve sledované třídě jsou: *předseda (třídy)*, *místopředseda (třídy)*, *jednatel parlamentu*, *zapisovatel absence*, *šatnář*, *pokladník* a *nástěnkář*.

Vyučovací hodina *Občanské a rodinné výchovy* v 8. A se uskutečnila v tzv. multimediální učebně, která je využívána hlavně pro multimediální výuku angličtiny a českého jazyka.

Interpretace: Nejednoznačná a několika způsoby vyjádřená nutnost poslouchat vyučující „(posloucháme) *p. učitelku – učitele – p. učitelku (p. učitele)*“ je z mého pohledu zajímavá, protože je příkladem užívání generického maskulina, popř. feminina ve školním prostředí a je vyjádřením dětí v jimi vytvořených Školních řádech. Je důkazem faktu, že generické maskulinum v prostředí, kde převažují ženy, není vhodné. A školní prostředí je bezesporu prostředím, kde je více učitelek-žen než učitelů-mužů.

¹⁰⁶ Kategorii Výzdoba školní třídy jsem nezaznamenala ve dvou hodinách v 7. B.

Důvod, proč je v jednom Školní řádě výraz *p. učitelku*, ve druhém *učitele* a ve třetím výraz *p. učitelku (p. učitele)*¹⁰⁷ není reflektován.

V opozici k užívání generického maskulina stojí funkce třídní samosprávy, resp. mužské názvy funkcí třídní samosprávy - *předseda* (třídy), *místopředseda* (třídy), *jednatel parlamentu*, *zapisovatel absence*, *šatnář*, *pokladník* a *nástěnkář*- mohou vést k závěru, že třídní samospráva je určena pouze žákům-chlapcům a že by se žákyně-dívky neměli pokoušet na zmíněná místa kandidovat, protože pro ně primárně určena nejsou.

3.4.3.3 Kategorie č. 3: Skupinová (homogenní, heterogenní) skupinová práce v soutěži

V jedné hodině v 6. A a v jedné hodině v 6. C jsem zaznamenala kategorii Skupinová (homogenní, heterogenní) skupinová práce v soutěži¹⁰⁸.

Ve školní třídě 6. A měli žáci a žákyně na pokyn učitelky H. vytvořit čtyři pracovní skupiny. Žákyně a žáci nejprve vytvořili homogenní pracovní skupiny, tzn. složené buď jenom z žákyň-dívek nebo jenom z žáků-chlapců. Učitelka H. přerozdělila homogenní skupiny na skupiny heterogenní – tedy jedna pracovní skupina obsahovala jak žáky-chlapce, tak žákyně dívky. Jedna pracovní skupina zůstala složená výhradně z chlapců, zřejmě proto, že v den náslechu nebylo ve třídě dost žaček-dívek, resp. byl nadbytek žáků-chlapců. Následně došlo k soutěži mezi heterogenními pracovními skupinami. Soutěž mezi pracovními skupinami probíhala na základě domácí přípravy. Tedy explicitně učitelka H. nezjišťovala, kdo má a kdo nemá domácí přípravu, připravenost, popř. nepřipravenost žáků a žaček se ukázala, až během soutěžního klání.

Ve školní třídě 6. C měli žáci a žákyně na pokyn učitelky Ch. vytvořit čtyři pracovní skupiny. Žákyně a žáci vytvořili homogenní pracovní skupiny, tzn. složené buď jenom z žákyň-dívek nebo jenom z žáků-chlapců. Učitelka Ch. skupiny nepřerozdělila, nechala je tak, jak se na začátku vyučovací hodiny samy vytvořily. V

¹⁰⁷ Podle webové stránky školy, kterou zde z důvodu anonymity neuvádím, ve škole pracuje 25 učitelek-žen a 3 učitelé-muži. (Počítáno bez vedení školy – ředitel, zástupce ředitele, zástupkyně ředitele a pomocných nepedagogických pracovníků a pracovnic – sekretářka, školník, školnice, hospodářka). Informace webových stránek k 20. červnu 2011.

¹⁰⁸ Kategorii Skupinová (homogenní, heterogenní) skupinová práce v soutěži jsem nezaznamenala ve dvou hodinách v 6. A, ve dvou hodinách v 7. B. a v jedné hodině v 8. A.

soutěži se tedy proti sobě ocitly pracovní skupiny složené pouze buď z žákyň-dívek nebo pouze z žáků-chlapců.

Žáci a žákyně 6. C měli v rámci skupinové práce přiřadit co nejvíce jednotek do kategorií: „Vědci a vynálezci“, „Sportovci“, „Výrobky“ a „Přírodní útvary“, přičemž jedné pracovní skupině byla přidělena jedna zmíněná kategorie.

Interpretace: Při rozdělování do pracovních skupin v 6. A se ukázalo, že ve věku 6. třídy 2. stupně základní školy žáci-chlapci tíhnou k vytváření izolovaných skupin spolu s ostatními žáky-chlapci, stejně jako žákyně-dívky tíhnou k vytváření izolovaných skupin s ostatními žákyněmi-dívkami. Domnívám se, že učitelka H. vzhledem k prosazování principu rovných příležitostí žáků a žákyň ve školní třídě zcela správně děti přerozdělila do smíšených pracovních skupin. Přerozdělením zamezila tomu, aby žáci-bojovali proti žákyním dívkám a žákyně-dívky proti žákům-chlapcům a odnesli si tak z vyučovací hodiny do praktického života pocit, že proti opačnému pohlaví je potřeba bojovat, ale že jde s opačným pohlavím vést efektivní spolupráci. Bohužel učitelka H. nevysvětlila ani žákům/yním, ani mě jako pozorovatelce vyučovací hodiny, proč z homogenních pracovních skupin vytvořila pracovní skupiny heterogenní, proto se mohu jenom domnívat, jestli to bylo z důvodu prosazování rovných příležitostí žáků a žákyň ve školní třídě nebo např. protože, že jí přeuspořádání pracovních skupin přišlo praktické vzhledem k budoucímu záměru soutěžit.

Zdalo se mi, že žákyně-dívky jsou aktivnější, tzv. slušně aktivní – tzn. že se hlásily, ale nevykřikovaly, byly si v odpovědích na soutěžní otázky jisté/jistější, protože za nimi stála domácí příprava. Žáci-chlapci po mém soudu příliš aktivní nebyli, spíše se vezli s dívkami a mě napadlo, že možná právě proto učitelka H. bez reflexe rozdělila dívky a chlapce do smíšených skupin, aby se chlapci „přiživili“ na domácí přípravě dívek a třída celkově vypadala aktivnější a na vyučovací hodinu připravenější. Žáci-chlapci měli tendenci se hlásit, ale když si jich učitelka H. dlouho nevšimla, měli tendenci vykřikováním položit odpověď na otázku učitelky H. Chlapci si svým vykřikováním vysloužili od učitelky H. napomenutí (viz Kategorie č. 8)

Při rozdělování do pracovních skupin 6. C se ukázalo, že ve věku 6. třídy 2. stupně základní školy žáci-chlapci tíhnou k vytváření izolovaných skupin spolu s ostatními žáky-chlapci, stejně jako žákyně-dívky tíhnou k vytváření izolovaných skupin s ostatními žákyněmi-dívkami. Nepřerozdělením mohla učitelka pomoci myšlence, že je nutné, aby žáci-bojovali proti žákyním dívkám a žákyně-dívky proti žákům-chlapcům a odnesli si tak z vyučovací hodiny do praktického života pocit, že je ženy a muže pohlaví

od sebe oddělovat, soutěžit (bojovat) proti sobě a že s opačným pohlavím nelze vést efektivní spolupráci. Učitelka Ch. nevysvětlila ani žáků/yním, ani mě jako pozorovatele, proč homogenní pracovní skupiny nechala homogenními. Zřejmě je považována za tak automatickou, triviální, nedůležitou a přirozenou věc, která nevyžaduje vysvětlení.

V rámci naplňování kategorie „Sportovci“ jsem u skupiny, která byla tvořena žáky-chlapci, zaznamenala pokus o podvod, resp. podvody. Jeden z chlapců si vzpomněl, že nějakém patře školy visí přehled českých sportovců (a sportovkyň), že by se tam mohl jít podívat. Zeptal se učitelky H., zda může jít na WC. Když přišel zpátky zjistilo se, že si pamatuje pouze 2-3 jména a že „je to málo“. Rozhodli se, najít si další české významné sportovce (a sportovkyně) v mobilním telefonu, který měl připojení k internetu. Domnívám se, že se podvody chlapců odehrály bez vědomí učitelky H. Podvodu chlapců mi připomněly myšlenku, jak jsou a mohou být chlapci vychovávaní. Nekoukat napravo, ani nalevo a jít si tvrdě (třeba i přes mrtvolu morálky) za svým, protože na konci života vyhrává ten z mužů, který má nejvíc.

Skupiny žákyň-dívek naplňovaly kategorii Vědci a vynálezci a kategorii Přírodní útvary, skupina žáků-chlapců naplňovala již zmíněnou kategorii Sportovci a Výrobky. Domnívám se, že kategorie byli do skupin rozděleny podle pořadí v učebnici, nikoli např. podle předpokladu, že žáci-chlapci rozumí sportu více a proto dostanou kategorii Sportovci.

3.4.3.4 Kategorie č. 4: Generické maskulinum, Generické femininum

Ve třech hodinách 6. A, v jedné hodině v 6. C, ve dvou hodinách v 7. B a jedné hodině v 8. A jsem zaznamenala kategorii Generické maskulinum (91x); ve třech hodinách v 6. A a v jedné hodině v 7. B jsem zaznamenala kategorii Generické femininum (5x)¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Kategorii Generické femininum jsem nezaznamenala v jedné hodině v 6. C, v jedné hodině v 7. B a v jedné hodině v 8. A.

Generické maskulinum	
6. A (3 vyuč. hodiny)	<p>„(zvolte si) mluvčího“ - „(zvolte si) zapisovatele“ - „(zvolte si) zástupce“ - „vážení a draží“ - „učitele“ (3x) - „spolužáky“ (3x) - „právníky“ - „přátelé“ - „Češi“/„Čech“/„Čecha“/„Čechy“ (2x) - „čeští spisovatelé“ - „sportovec“ - „vlastenec“ - „vážení“ - „kandidát“/„kandidáty“ apod.</p>
6. C (1 vyuč. hodina)	<p>„spisovatel“ - „zpěvák“ - „umělec“ - „herec“ - „sportovci“ - „vynálezci“ - „vědci“ apod.</p>
7. B (2 vyuč. hodiny)	<p>„panstvo“ - „žákům“ - „zástupce“ - „číšníkům“ - „idolu“ - „spolužáky“ - „kamarády“ - „radilové“ - „kritici“ - „úředník“ - „zpěváků“ - „umělci“ - „hosty“ - „vítězů“ - „zástupce“ apod.</p>
8. A (1 vyuč. hodina)	<p>„lajdáci“ - „pojištěnec“ - „agenta“ - „finanční poradce“ - „podnikatel“ - „psycholog“ apod.</p>

Generické femininum	
6. A (3 vyuč. hodiny)	„učitelky“ - „šičky“
7. B (1 vyuč. hodina)	„servírky“

Interpretace: Generické maskulinum se vyskytlo ve všech sledovaných hodinách zhruba ve stejném poměru a bylo nejčastěji používáno ve vztahu k (mužskému) povolání a v rámci oslovování žáků a žákyň ve třídě. Generické maskulinum používaly

především učitelky, méně pak žákyně a žáci. Musíme si však uvědomit, že učitelky moderují vyučovací hodinu, dostanou ke slovu více než žákyně a žáci a tím pádem mají více možností zmínit ve svém jazykovém vyjadřování generické maskulinum, zatímco děti se nemusí ke slovu dostat za celou vyučovací hodinu. Generické maskulinum je užíváno jako standard, nebylo použito v rámci generického feminina, které se opět vázalo k (ženskému) povolání. Na základě pozorování se domnívám, že pokud učitelky komunikují s celou třídou (s žáky i žákyněmi) používají „mužský“ jazyk, pokud se obrací na jednu konkrétní žákyni-dívku používají „ženský“ jazyk. Vyučující nadužíváním generického maskulina a užíváním generického feminina, žáci a žákyně také mají tendenci vyjadřovat se v generickém maskulinu. Dopady, ke kterým vede nadužívání (zneužívání) generického maskulina a užívání generického feminina, jsou jasné. (viz 2.3.3.2)

3.4.3.5 Kategorie č. 5 Stereotypní vyjadřování

Ve dvou hodinách 6. A jsem zaznamenala kategorii Stereotypní vyjádření žáka/yně¹¹⁰ (2x); ve třech hodinách v 6. A, ve dvou hodinách v 7. B a v jedné hodině v 8. A jsem zaznamenala kategorii Stereotypní vyjádření učitelky¹¹¹ (10x); ve dvou hodinách v 7. B jsem zaznamenala kategorii Stereotypní vyjádření učebnice¹¹² (6x).

Stereotypní vyjádření žáka/yně	
6. A (1 vyuč. hodina)	„Bořek (kluk ze znaku ¹¹³) byl jako každý kluk neposedný“
6. A (2 vyuč. hodina)	„muži bojovali, matky a děti se chovaly v lesích“

¹¹⁰ Kategorii Stereotypní vyjádření žáka/yně jsem nezaznamenala v jedné hodině v 6. A, v jedné hodině v 6. C, ve dvou hodinách v 7. a v jedné hodině v 8. A.

¹¹¹ Kategorii Stereotypní vyjádření učitelky jsem nezaznamenala v jedné hodině v 6. C.

¹¹² Kategorii Stereotypní vyjádření učebnice jsem nezaznamenala ve třech hodinách v 6. A, v jedné hodině v 6. C a ve jedné hodině v 8. A.

¹¹³ Bořek neboli kluk ze znaku je hlavní postavou znaku města ve středočeském kraji.

Stereotypní vyjádření učitelky	
6. A (3 vyuč. hodiny)	„člověk nemá šťastný vztah s manželkou“ - „kluci, kdo z vás má hodinky?“ - „chlapec měří čas, protože má hodinky“ - „přednostně vezmu holky“ - „rivalita mezi sebou“ (odkaz na rivalitu mezi žáky-chlapci a žákyněmi-dívkami při aktivitě ve školní třídě)
7. B (2 vyuč. hodiny)	„jako dva kingové“ - „žena je podřízená, protože je ve společensky nižším postavení“ - „muž jako první zdraví ženu, protože je společensky méně významná“
8. A (1 vyuč. hodina)	„kluci, pojďte zachránit čest třídy“- „holky mají přednost“

Stereotypní vyjádření učebnice	
7. B (2 vyuč. hodiny)	„maminka tě musí chránit“ - „květiny jako pozornost pro paní domu“ – „tónina uchvátí dívky v sále“ - „střelba prachem je mužská doména“ „muž by měl pustit ženu sednout“ - eventuálně zobrazování mužů (a žen) na obrázcích v učebnici

Interpretace: Stereotypní vyjadřování jsou osvojena žáky a žákyněmi již v 6. třídě a jsou běžně používána. Zaznamenala jsem dvě stereotypní vyjádření žákyň-dívek. Podle vyjádření žákyně je neposednost vlastnost, která charakterizuje chlapce, protože Bořek ze znaku byl jako „každý kluk neposedný“. V dalším stereotypním vyjádření žákyně konstruovala muže jako bojovníky, kteří ochrání matky a děti a proto se matky a

děti mohou schovávat v lese. Žákyně nepoužila pojem „ženy a děti“, ale „matky a děti“, což může vést k závěru, že bojují proto, aby ochránili matky a děti, nikoli ženy.

Stejně tak mají stereotypní vyjadřování osvojeny učitelky – např. když člověkem myslí muže nebo když má chlapec měřit čas, protože má hodiny. Vybavení technickými věci a umění ovládat technické věci¹¹⁴ učitelka H. automaticky připsala chlapcům. Vzhledem k faktu, že zmíněné stereotypní vyjádření a jiné stereotypní vyjádření typu „dámy mají přednost“/ „přednostně vezmu holky“ zopakovala i v další hodině, domnívám se, že to není náhoda, nýbrž obsah vyjadřování, které učitelka H. běžně používá.

Stereotypní vyjádření učitelky Ch. bylo vázáno na pravidla slušného/společenského chování, protože téma hodiny znělo Představení a uvedení jedince ve společnosti/do společnosti, tím pádem se žákyně-dívky z úst učitelky Ch. dozvěděly, že žena je podřízená, ve společensky nižším (méně významném) postavení a proti jí muž musí zdravit jako první. Opravdu je nutné, aby pravidla slušného/společenského chování byla založena na ponižování žen?

Učebnice, do které jsem měla možnost nahlédnout, se také vyjadřuje stereotypně – buď formou doplňujících ilustrací (kde převládají muži) nebo jazykovou formou. Učebnice na základě svých stereotypů představuje ženu jako matku v roli opatrovatelky¹¹⁵ v nebo ženu, která má ráda květiny a sama je křehká jako květiny samy. Věta, vyjádřena v učebnice, „tónina uchvátila dívky v sále“ pracuje se stereotypem, že dívky mají hudební vlohy a estetické/umělecké sklony) a věta „střelba prachem je mužská doména“ pracuje se stereotypem, že chlapci/muži jsou bojovníky „od přírody“.

Stereotypní vyjádření byla použita zejména, když se v hodinách probíralo téma Zásady slušného/společenského chování. Až na jednu reakci, kdy se žákyně dotazovala, kolik lidí ve společnosti ještě pravidla slušného/společenského dodržuje, jsem žádné další reakce nezaznamenala. Domnívám, že žáci a žákyně nemají ve zvyku (alespoň ne na základní škole) zpochybňovat názorů, které jim učitelé a učitelky zprostředkovávají. Berou učitelky a učitele jako autority, které jsou vzdělané a které mají pravdu.

¹¹⁴ Přístup paní učitelky H. mi připomněl myšlenku P. Bourdieuho, že „výhradně muži přísluší manipulovat s technickými předměty a stroji“ [Bourdieu, 2000]

¹¹⁵ Zde narážím na text L. Kaplan: *Žena ako opatrovatelka* [Kaplan, 1999]

3.4.3.6 Kategorie č. 6: Mužská a ženská profese

Ve dvou hodinách v 6. A a v jedné hodině v 7. B jsem zaznamenala kategorii Mužská profese¹¹⁶ (5x); v jedné hodině v 6. A jsem zaznamenala kategorii Ženská profese¹¹⁷ (1x).

Mužská profese	
6. A (2 vyuč. hodiny)	povolání krále, povolání solnaře (solivara) a povolání kováře, hrnčíře, dráteníka, obuvníka, potulného zpěváka, divadelního kočovníka, řezbáři, loutkaře/loutkoherce je mužskou profesí.
7. B (1 vyuč. hodina)	povolání prezidenta a vládce je mužskou profesí.

Ženská profese	
6. A (1 vyuč. hodina)	povolání „šička“, je ženská profese

Interpretace: Existuje zde předpoklad, že králi, vládci a prezidenty byli v historii právě muži, stejně jako vykonavatelé rozličných řemesel (solnaři/solivary, kováři, hrnčíři, dráteníky, obuvníky, potulnými zpěváky, divadelními kočovníky, řezbáři, loutkaři/loutkoherci apod.) a stejný je i předpoklad, že povolání „šička“ je ženskou profesí. Argumentem proti automatickým předpokladům náplně mužské a ženské profese, může být fakt, že obsah mužských a ženských profesí není zpochybňován, hned se ví, co za povolání v historii provozovaly ženy a co muži. To vše může vést k dojmu, že muži vykonávali rozmanitou škálu profesí, která samozřejmě vedla k ekonomické produkci a k tvorbě zásadních historických zlomů ve vývoji lidstva, zatímco ženy mohly být (vedle manželek a matek) pouze šičkami, uklízečkami nebo pradlenami.

¹¹⁶ Kategorii Mužská profese jsem nezaznamenala v jedné hodině v 6. A, v jedné hodině v 6. C, v jedné hodině v 7. B a v jedné hodině v 8. A.

¹¹⁷ Kategorii Ženská profese jsem nezaznamenala ve dvou hodinách v 6. A, v jedné hodině v 6. C, ve dvou hodinách v 7. B a v jedné hodině v 8. A.

Domnívám se, že zmíněné zjištění dostatečně neinspiruje žákyně-dívky, aby studovaly a byly úspěšné a konkurence schopné na pracovním trhu.

Kategorie Mužská a Ženská profese se částečně kryje s kategorií Generické maskulinum, Generické femininum.

3.4.3.7 Kategorie č. 7: Organizace vyučovací hodiny

Ve třech hodinách v 6. A, v jedné hodině v 6.C, ve dvou hodinách v 7. B a v jedné hodině v 8. A jsem zaznamenala kategorii Organizační pokyn učitelky (21x); v jedné hodině v 6. A, v jedné hodině v 7. B a v jedné hodině v 8. A jsem zaznamenala kategorii Organizační dotaz od žákyně-dívky k učitelce¹¹⁸ (3x); v jedné hodině v 7. B a v jedné hodině v 8. A jsem zaznamenala kategorii Organizační dotaz o žáka-chlapce směrem k učitelce¹¹⁹ (3x).

Organizační pokyn učitelky	
6. A (3 vyuč. hodiny)	vytvoření čtyř pracovních skupiny žáky/němi – vyžadování ticha v hodině – vyvolávání žáků/kyň učitelkou (2x) – otázka, zda všichni rozumí (zadanému úkol) – otázka, co žákovi-chlapci dělá problém – otázka, zda žák-chlapec změnil kandidáta – zadávání domácího úkolu
6. C (1 vyuč. hodina)	rozdělení žáků a žákyň do skupin - zadávání domácího úkolu
7. B (2 vyuč. hodiny)	vyvolání chlapce ke zkoušení (3x) – vyvolávání žáků/kyň k četbě nahlas (7x)
8. A (1 vyuč. hodina)	vyvolávání žáků/kyň

¹¹⁸ Kategorii Organizační dotaz od žákyně-dívky k učitelce jsem nezaznamenala v jedné hodině v 6. C.

¹¹⁹ Kategorii Organizační dotaz o žáka-chlapce směrem k učitelce jsem nezaznamenala ve třech hodinách v 6. A, v jedné hodině v 6. C a v jedné hodině v 7. B.

Organizační dotaz od žákyně-dívky k učitelce	
6. A (1 vyuč. hodina)	zda se může napít
7. B (1 vyuč. hodina)	komentuje existenci pravidel slušného/společenského chování a existenci slušných lidí
8. A (1 vyuč. hodina)	zda se může napít

Organizační dotaz o žáka-chlapce směrem k učitelce	
7. B (1 vyuč. hodina)	- na upřesnění zadaného úkolu
8. A (1 vyuč. hodina)	- zda se může napít - zda může jít na WC

Interpretace: V jedné hodině v 6. A měla učitelka tendenci věnovat své organizační pokyny žákům-chlapcům – např. když se ptala, zda tomu všichni rozumí a za otázku přidala chlapecké jméno („rozumíte všichni, Pavle¹²⁰?“), když se ptala co žákovi-chlapci dělá problém („Petře¹²¹, co ti dělá problém?“) nebo se ptala přímo žáka-chlapce, zda změnil kandidáta („Tys změnil kandidáta?“). Zmíněný způsob komunikace – tedy na začátku oslovování celku, které je na konci zakončeno jménem žáka-chlapce – zřejmě vede k upoutání pozornosti, v mém případě žáka-chlapce.

V jedné hodině v 7. B vyvolala učitelka na zkoušení tři žáky-chlapce za sebou. Na jednu stranu zřejmě chtěla docílit faktu, že když bude zkoušet kluky bude nad nimi mít dozor přímo u tabule a ostatní žáci-chlapci se uklidní kvůli hrozbě, že také mohou být vyzkoušeni. Na druhou stranu – pokud budeme přemýšlet ve stereotypch – je pravděpodobné, že žákyně-dívky budou lépe naučeny, tím pádem by měly co předvést přede mnou jako před pozorovatelkou hodiny. Pro učitelku Ch. bylo zřejmě přijatelnější mít dozor nad žáky-chlapci, kteří sice před tabulí předvedou slabý/slabší ústní výkon, ale zase bude klid ve třídě. Vzhledem ke zkušenostem a dlouholeté praxi učitelky Ch. se domnívám, že fakt, že žáci-chlapci, popř. žákyně-dívky, nejsou ochotni nebo schopni

¹²⁰ Jméno bylo smyšleno.

¹²¹ Jméno bylo smyšleno.

naučit se látku předmětu *Občanská a rodinná výchova*, nebere jako svoje pedagogické selhání, ale jako fakt, že se učit nechtějí a nebudou.

Dále ve sledované hodině v 7. B vyvolávala učitelka H. žákyně a žáky k četbě textu z učebnice nahlas. Vyvolala tři žákyně-dívky a tři žáky-chlapce. Jednoho z žáků-chlapců přistihla, že nedává pozor. Těžko říci, zda ho při nedávání pozoru v textu nachytala náhodou nebo záměrně.

Ve dvou hodinách v 6. A vyvolala učitelka ve sledovaném úseku 4x žákyni-dívku a 4x žáka-chlapce a 19x žákyni-dívku a 18x žáka-chlapce; v jedné hodině v 8. A vyvolala učitelka ve sledovaném úseku 9x žáky-chlapce a 10x žákyni-dívku. Zdá se, že počet vyvolání žáků-chlapců a žákyň-dívek ve sledovaném úseku hodiny byl téměř totožný.

Z pozorování v jedné hodině v 6. A a v jedné hodině v 8. A vyplynulo, že žákyně-dívky mají tendenci se učitelky ptát častěji než žáci-chlapci, zda se mohou napít. Vlivem své přítomnosti ve vyučovacích hodinách jsme zaznamenala, že žáci-chlapci se na dovolení napít se učitelky neptají a pijí bez dovolení. Vzhledem k faktu, že se pravidlo objevilo nezávisle v různých vyučovacích hodinách, které vedly různé učitelky, se domnívám, že pravidlo je určeno Školním řádem a má celoškolní působnosti (bohužel jsem však neměla možnost si svou domněnku ověřit). Pak si lze dotazování žákyň-dívek a nedotazování žáků-chlapců vysvětlit repetováním, resp. nerespektováním pravidel, která vyplývají ze Školního řádu.

Žáci-chlapci i žákyně-dívky mají tendenci vznášet k učitelkám dotazy, které se týkají organizace hodiny (např. svolení k napítí se a svolení odejít na WC) a které se týkají učiva (např. dotaz po upřesnění zadaného úkolu nebo dotaz k probíranému tématu vyučovací hodiny).

3.4.3.8 Kategorie č. 8: Výchova ve vyučovací hodině

Ve dvou hodinách v 6. A, v jedné hodině v 7. B a v jedné hodině v 8. A jsem zaznamenala kategorii Výchovný pokyn od učitelky směrem k žákyni-dívce¹²² (6x); ve

¹²² Kategorii Výchovný pokyn od učitelky směrem k žákyni-dívce jsem nezaznamenala v jedné hodině v 6. A, v jedné hodině v 6. C a v jedné hodině v 7. B.

třech hodinách v 6. A, v jedné hodině v 7. B a v jedné hodině v 8. A jsem zaznamenala kategorii Výchovný pokyn od učitelky směrem k žákovi-chlapci¹²³ (14x).

Výchovný pokyn od učitelky směrem k žákyni-dívce	
6. A (2 vyuč. hodiny)	napomenutí žákyně-dívky (2x)
7. B (1 vyuč. hodina)	napomenutí žákyně-dívky, aby nevykřikovala
8. A (1 vyuč. hodina)	napomenutí žákyně-dívky (3x)

Výchovný pokyn od učitelky směrem k žákovi-chlapci	
6. A (3 vyuč. hodiny)	napomenutí dvojice žáků-chlapců, kteří se mezi sebou baví nahlas - napomenutí žáků-chlapců při stání na začátku hodiny, aby stáli tiše - napomenutí žáka-chlapce, aby se hlásil, když chce mluvit - napomenutí dvojice žáků-chlapců, aby spolu nemluvili způsobem, jakým spolu mluvili - napomenutí žáka-chlapce - napomenutí žáka-chlapce, aby si sedl - napomenutí žáka-chlapce, aby se otočil k tabuli
7. B (1 vyuč. hodina)	napomenutí žáka-chlapce, který místo hlášení se křičí, aby nekřičel a hlásil se
8. A (1 vyuč. hodina)	napomenutí žáka-chlapce, který neměl úkol (na jeho vypracování měl týden) - napomenutí žáka-chlapce (2x) - napomenutí žáka-chlapce, aby mlčel - napomenutí žáka-chlapce, který mluvil a vyrušoval (učitelka na něj hodila vyčítavý

¹²³ Kategorii Výchovný pokyn od učitelky směrem k žákovi-chlapci jsem nezaznamenala v jedné hodině v 6. c a v jedné hodině v 7. B.

	pohled) - napomenutí žáka-chlapce, který říká, že nic nedělá
--	--

Interpretace: Z výpisů z kategorie Výchovný pokyn od učitelky směrem k žákyni-dívce a z kategorie Výchovný pokyn od učitelky směrem k žákovi-chlapci vyplývá, že ve sledovaných hodinách byli žáci-chlapci napomínáni více než žákyně dívky. Důvodem může být, že se žáci-chlapci chtěli předvést před mojí osobou pozorovatelky, jakými disponují znalostmi a hlášení se považovali za zbytečně zdržování.

Reakce učitelek na vykřikování bez hlášení se žáka-chlapce jsou ambivalentní. Na jednu stranu učitelka sem tam napomene žáky-chlapce, když místo hlášení se vykřikne. Na druhou stranu naopak žáky-chlapce, kteří místo hlášení se vykřiknou (správnou) odpověď na otázku, má učitelka tendenci pochválit, jejich (správnou) odpověď vybrat, vyzdvihnout a zopakovat před celou třídu, přičemž (správnou) odpověď po dívkách neopakuje. Zdá se, že zmíněnou reakci na zejm. vykřikujícího žáka-chlapce nemají učitelky samy v sobě ujasněnou.

Všimla jsem, že žáci-chlapci mají tendenci učitelce, která je napomene, oponovat – že nic neudělali, že je učitelka napomíná neprávem apod. Danou tendenci jsem u žaček-dívek ve sledovaných hodinách nezaznamenala, ba naopak žákyně-dívky ihned poslechlly a přestaly bavit, vyrušovat, otáčet (záleží na tom, za co byly napomenuty).

Učitelky žáky a žákyně napomínaly především verbálně („Petře¹²⁴, mlč“), ale také tím, že přestaly mluvit uprostřed věty, aby se děti divily proč učitelka přestala a mluvit a tím přilákaly pozornost a zaznamenala jsem i pár vyčítavých pohledů směrem k vyrušujícím dětem.

3.4.3.9 Kategorie č. 9: Školní skupinová dynamika

Ve dvou hodinách v 7. B jsem zaznamenala kategorii Reakce z publika žáků/kyň¹²⁵ (2x), v jedné hodině v 7. B jsem zaznamenala kategorii Interakce mezi

¹²⁴ Jméno bylo smyšleno.

¹²⁵ Kategorii Reakce z publika žáků/kyň jsem nezaznamenala ve třech hodinách v 6. A, v jedné hodině v 6. C a v jedné hodině v 8. A.

žákem/yní vs. žákem/yní¹²⁶ (1x); v jedné hodině v 7. B jsem zaznamenala kategorii Hraná scénka¹²⁷ (1x).

Reakce z publika žáků/kyň	
7. B (2 vyuč. hodiny)	žáky-chlapec romského původu reaguje na dotaz učebnice, jestli žena jako první může oslovit cizího muže ¹²⁸ , slovy „jen, když jí to dovolím“ - žák-chlapec v úvodu hodiny představuje aktualitu dnes s názvem „člověk prodělal změnu pohlaví“, z publika školní třídy na ní reaguje žák-chlapec se slovy „ty vogo“

Interakce mezi žákem/yní vs. žákem/yní	
7. B (1 vyuč. hodina)	žákyně-dívka komentuje existenci pravidel slušného/společenského chování a existenci slušných lidí, chlapec-spolužák ji na to řekl: „prosím tě, nekomentuj to“ a žákyně-dívka ihned zmlkla.

Hraná scénka	
7. B (1 vyuč. hodina)	hrají dva žáci-chlapci, téma: uvedení jedince do společnosti a představení jedince ve společnosti - hrají žákyně-dívka a žák-chlapec, téma: shodné

¹²⁶ Kategorii Interakce mezi žákem/yní vs. žákem/yní jsem nezaznamenala ve třech hodinách v 6. A, v jedné hodině v 6. C, v jedné hodině v 7. B a v jedné hodině v 8. A.

¹²⁷ Kategorii Hraná scénka jsem nezaznamenala ve třech hodinách v 6. A, v jedné hodině v 6. C, v jedné hodině v 7. B a v jedné hodině v 8. A.

¹²⁸ Správná odpověď podle učebnice je, že žena může jako první oslovit cizího jen výjimečně.

Interpretace: V hodině v 7. B žákyně-dívka komentuje existenci pravidel slušného/společenského chování a existenci slušných lidí, spolužák-chlapec ji na to řekl: „prosím tě, nekomentuj to“ a žákyně-dívka ihned zmlkla. Spolužák-chlapec měl zřejmě pocit, že si napomenutí vůči své spolužačce-dívce může dovolit. Spolužačka-dívka mu svou reakcí, resp. svým okamžitých poslechnutím, dala najevo, že jeho výtka byla oprávněná. Podle mého názoru měla učitelka napomenout chlapce, že tímto způsobem nemá se spolužačkou jednat a měla přidat komentář proč.

V jedné hodině v 7. B jsem zaznamenala reakci romského chlapce na dotaz učebnice, jestli žena jako první může oslovit cizího muže¹²⁹, „jen, když jí to dovolím“. Dlouho jsem nevěděla, jak zmíněnou reakci romského žáka, která mě velmi zaujala, interpretovat. Nakonec jsem o vysvětlení požádala sociální antropoložku Bc. Terezu Cachovou. Ta mi vysvětlila, že v tradiční romské společnosti žena podléhá muži, tzn. že žena je vůči mužům v podřízené pozici¹³⁰. V každém případě se domnívám, že učitelka měla na žákovo připomínku reagovat, protože by za prvé, nové poznatky o tom, „jak to chodí“ mezi mužem a ženou v romské komunitě obohatili nejen učitelku, ale také žactvo, za druhé by se alespoň částečně zpochybnila univerzálnost pravidel slušného/společenského chování, která panují v majoritní kultuře a za třetí, se středočeská základní škola prezentuje jako „škola pro všechny“, tedy i pro děti, které jsou z našeho pohledu sociálně a kulturně znevýhodněné.

Opět v hodině v 7. B žák-chlapec v úvodu hodiny představoval aktualitu dnes s názvem „člověk prodělal změnu pohlaví“ a z publika školní třídy na ní reaguje žák-chlapec se slovy „ty vogo“. Učitelka na zprávu s kontroverzním tématem a na žákovo verbální vyjádření nereagovala. Zřejmě se nechtěla pouštět do zpochybňování ne/vrozenosti a ne/danosti biologického pohlaví.

Pro 1. hranou scénku v 7. B na téma Představení a uvedení jedince ve společnosti/do společnosti si učitelka vybrala dva žáky-chlapce zřejmě proto, že bez hlášení doslova řvali o účast na scénce (zatímco dívky se v klidu a potichu hlásily) a pravděpodobně také proto, aby se hranou scénkou fyzicky vybili a nezlobili tak při dalším průběhu vyučovací hodiny.

Pro 2. hranou scénku na shodné téma si učitelka vybrala žáka-chlapce a žákyni-dívku zřejmě proto, aby mohla demonstrovat, že žena je ve vztahu k muži podřízená a že je ve společensky nižším postavení.

¹²⁹ Správná odpověď podle učebnice je, že žena může jako první oslovit cizího jen výjimečně.

¹³⁰ Za erudované vysvětlení Tereze vřele děkuji.

Ve vyučovacích hodinách spontánně vznikla témata, na které by měly učitelky reagovat, i když samozřejmě záleží na reakci učitelky – je rozdíl mezi reakcí, která by potvrzovala stereotypy a mezi reakcí, která by žákyním a žákům přinesla nový pohled na věc. V každém případě jsem zaznamenala tendenci učitelek ignorovat témata (i kdyby byla sebezajímavější), která vznikla spontánně v průběhu hodiny a pokračovat v dál v hodině podle přípravných témat, aby „byl splněn plán“.

Kategorie se prolíná s kategoriemi Stereotypní vyjadřování a Výchova ve vyučovací hodině.

3.4.3.10 Kategorie č. 10: Téma vyučovací hodiny

Ve dvou hodinách v 6. A, v jedné hodině v 6. C, ve dvou hodinách v 7. B jsem zaznamenala kategorii Téma vyučovací hodiny¹³¹ (5x).

Ve dvou hodinách v 6. A jsem zaznamenala následující téma vyučovací hodiny:

- *Kulturní bohatství národa*

- *Největší Čech a volba Největšího Čecha* – žáci a žákyně navrhli¹³² do soutěže Největší Čech následující kandidáty/ky:

Karel Gott	4x
Jaromír Jágr	4x
Ondřej Pavelec	3x
Praotec Čech	1x
Tomáš G. Masaryk	1x
Vratislav II.	1x
Karel IV.	1x
Nicholas Winton	1x
Roman Šebrle	1x
Václav Havel	1x
Tomáš Votruba	1x

¹³¹ Kategorii Téma vyučovací hodiny jsme nezaznamenala v jedné hodině v 6. A a v jedné hodině v 8. A.

¹³² Domnívám se, že výběr kandidátů, popř. kandidátek do soutěže o titul „Největší Čech“ by ovlivněn Mistrovstvím světa v ledním hokeji na Slovensku v dubnu a květnu 2011, kde česká hokejová reprezentace získala bronzové medaile.

V jedné hodině v 6. C jsem zaznamenala následující téma vyučovací hodiny:

- *Co nás ve světě proslavilo* - žáci a žákyně navrhli do kategorií Vědci a vynálezci a Sportovci, které byly zavedeny v rámci tématu *Co nás ve světě proslavilo*, následující kandidáty/ky:

Vědci a vynálezci	Sportovci
Prokop Diviš	Petr Čech
Jaroslav Heyrovský	Dominik Hašek
Jan Jánský	Jaromír Jágr
František Křižík	Kateřina Neumannová
Gregor J. Mendel	Martina Sáblíková
Jan E. Purkyně	Jan Železný
Josef Ressel	
Otto Wichterle	

Ve dvou hodinách v 7.B jsem zaznamenala následující téma vyučovací hodiny:

- *Zásady lidského soužití* – učebnice obsahuje následující pravidla slušného/společenského chování:

- „jdeš po ulici s přítelem z ciziny a potkáš spolužáka – kdo se komu představuje?“
- „v představování má žena přednost před mužem“ - „maminka tě musí chránit“ - „muž jde s dvěma ženami po ulici“ - „muž si vždy odkládá klobouk“ - „při oblékání do kabátu muž pomáhá ženě, kterou doprovází“ - „květiny jako pozornost pro paní domu“ - „jako první pozdraví muž“ - „jako první podá ruku žena“ - „může žena oslovit cizího muže?“
- „muž musí pozdravit první, protože žena je podřízená a muž je nadřízený“ - „jdou-li muž a dvě ženy gratulovat, květiny předává muž“

- *Chování na koncertě a v divadle* – učebnice obsahuje následující pravidla slušného/společenského chování:

- „společensky významnější osoba jde po pravici, společensky významnější osobou je muž“ - „do restaurace či jiného zařízení vchází jako první muž, aby mohl v případné rvačce ubránit ženu“ - „muž sundá ženě kabát a odsune ji židli“ - „muž stojí, dokud si žene nesesedne“

Interpretace: V jedné hodině 6. A byla – jako téma ve vyučovací hodině - zavedena kategorie Největší Čech. Učitelka H. nevysvětlila, zda je možné do kategorie

jmenovat kandidátky-ženy. Zřejmě automaticky (se) předpokládá, že ano. V návrzích se však objevili sami kandidáti-muži, dokonce i žákyně-dívky navrhovaly kandidáty-muže. S názvem soutěže Největší Čech může souviset i domněnka, že mužský název kategorie může vést k předpokladu, že kandidátem a potažmo Největším Čechem může být pouze muž.

Vzpomeňme si na celonárodní soutěž *Největší Čech aneb volte největší osobnost Čech, Moravy a Slezska*, která proběhla v roce 2005 v České republice. Mezi TOP 100 se dostalo pouze osmnáct žen¹³³ a mezi TOP 10 se dostala pouze jedna žena¹³⁴ [Největší Čech, 2005]

V jedné hodině v 6. C byly – jako téma ve vyučovací hodině – zavedeny kategorie Vědci a vynálezci a Sportovci. Učitelka Ch. nevysvětlila, zda je možné do kategorií jmenovat kandidátky-ženy. Opět se zřejmě zcela automaticky předpokládá, že ano. V závěrečné náplni kategorie se ve skupině Vědci a vynálezci neobjevila žádná žena a ve skupině Sportovci se objevily dvě sportovkyně-ženy. S názvem kategorií Vědci a vynálezci a Sportovci může souviset i domněnka, že mužské názvy kategorií mohou vést k předpokladu, že vynálezcem, vědcem nebo sportovcem může být pouze muž.

Ve dvou hodinách v 7. B jsem se v rámci tématu hodiny Zásady lidského soužití a Chování na koncertě a v divadle setkala s pravidly slušného/společenského chování, které přesně kopírují pojetí „postavení žen a mužů“ (ve společnosti) a „prosazování principu rovných příležitostí“ v RVP ZV, potažmo v ŠVP středočeské základní školy, k čemuž jsem se kriticky vyjádřila v kapitole 3.5.1.1.

¹³³ Božena Němcová, Anežka svatá, Destinnová Ema, Terezie Marie, Horáková Milada, Čáslavská Věra, Bílá Lucie, Ludmila svatá, Albright Madeleine, Langerová Aneta, Zdislava svatá, Havlová Olga, Navrátilová Martina, Růžičková Helena, Eliška Přemyslovna, Rettigová Magdalena Dobromila, Kubišová Marta, Bohdalová Jiřina.

¹³⁴ Božena Němcová

3.5 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Cílem praktického výzkumu bylo zjistit, zda je či není a případně do jaké míry výuka Občanské a rodinné výchovy na 2. stupni ZŠ, jejíž náplň je založena na oficiálních pedagogických dokumentech (RVP ZV a ŠVP středočeské základní školy), genderově zatížena. Orientaci výzkumu jsem charakterizovala sadou otázek, na které s pomocí dat lze odpovědět následovně:

a) Jak Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) nahlíží na postavení ženy a muže? Jestli a jak prosazuje princip rovných příležitostí žen a mužů?

Základem RVP ZV je kategorie muže a ženy. RVP ZV odprošťuje kategorii muže a ženy od dalších charakteristik, pracuje s nimi, jakoby byly definovány pouze svou příslušností k biologickému pohlaví a tím redukuje muže a ženy na biologické entity, tzn. že celková identita ženy je tvořena jejím pohlavím, stejně jako u muže. Pro RVP ZV je typická nedostatečná pozornost, v rámci které tvůrci a tvůrkyně vágním způsobem reflektují (nezpochybnitelnou) existenci fyziologických rozdílů mezi muži a ženami. RVP ZV je vystaven na základě tzv. biologického esencialismu a zavádí tzv. pravidla slušného/společenského chování jako jedinou možnost, jak fyziologicky rozdílní muži a ženy spolu mohou sdílet bez větších bojů a konfliktů společenský prostor. RVP ZV nezpochybňuje představu mužského a ženského chování jako biologicky daného, vrozeného či přirozeného a tím nevede k uvědomění si sociální konstruovanosti femininity a maskulinity, ba naopak přispívá k jejich reprodukci. Kategorie muže a ženy je do RVP začleněna v duchu stereotypů. RVP nevede k porozumění genderovému řádu, to je přitom podmínkou pro aktivní rozrušování genderových stereotypů.

RVPZ ZV sice obsahuje repliky typu „rovné postavení mužů a žen“, „rovnost postavení mužů a žen“ a „rovnost a nerovnost postavení mužů a žen“ a mohlo by se zdát, že určité pojetí rovnosti mezi muži a ženami podporuje, ale spíše než o rovné příležitosti mezi muži a ženami by mělo jít o podporu genderové rovnosti, což nelze prostřednictvím RVP ZV, který neobsahuje porozumění genderovému řádu, ba naopak autoři a autorky považují fyziologické rozdíly mezi muži a ženami za determinující.

Domnívám se, že RVP ZV princip rovných příležitostí neprosazuje a naopak pracuje s existencí určité objektivní postaty mužství a ženství jako esencí.

b) Jak Školní vzdělávací program středočeské základní školy (ŠVP), který musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), nahlíží na postavení ženy a muže? Jestli a jak prosazuje princip rovných příležitostí žen a mužů?

ŠVP středočeské základní školy byl vytvořen v souladu s RVP ZV, protože přebírá jeho kategorizaci muže a ženy, k čemuž jsem se vyjádřila výše.

ŠVP středočeské základní školy obsahuje repliku typu „rovnost mužů a žen“, ale jeho tvůrci a tvůrkyně přebírají filozofii – zřejmě bez hlubšího zamyšlení - kterou RVP ZV zavedl, proto se domnívám, že ŠVP středočeské základní princip rovných příležitostí mužů a žen neprosazuje, ne ve smyslu genderové rovnosti. Pro středočeskou základní školu je přitažlivější se navenek (pro veřejnost) prezentovat jako škola, která integruje děti s fyzickým i psychickým „postižením“ a děti ohrožené sociální exkluzí, než jako škola, která prosazuje genderovou rovnost mezi muži a ženami, resp. žáky a žákyněmi.

c) Jakou roli v nahlížení na postavení ženy a muže a v prosazování principu rovných příležitostí žen a mužů hrají skryté a neformální faktory, které oficiálními a formálními dokumenty nejsou ošetřeny?

Skryté a neformální faktory, které nejsou oficiálními a formálními dokumenty ošetřeny, hrají svou roli v prosazování principu rovných příležitostí.

Na základě pozorování ve středočeské základní škole shrnuji formální a neformální faktory¹³⁵, které se objevili ve sledovaných vyučovacích hodinách a které podle mého názoru negativně ovlivňují prosazování principu rovných příležitostí mužů a žen:

- zasedací pořádek (žákyně-dívky mají tendenci sedět v předních lavicích a v lavicích ve středu školní třídy; žáci-chlapci mají tendenci sedět v zadních lavicích a v lavicích po stranách školní třídy)
- výzdoba školní třídy (v podobě Školních řádů a v podobě nabídky funkcí třídní samosprávy používá tzv. generické maskulinum)
- soutěže (učitelka nechala děti proti sobě soutěžit skupiny složené buď jenom z chlapců nebo jenom z dívek)
- generické maskulinum (učitelky nadužívají generické maskulinum, žáci a žákyně užívají generické maskulinum)

¹³⁵ K prolínání formálního a neformálního kurikula jsem se vyjádřila v kapitole 2.2.3

- stereotypní vyjadřování (stereotypní vyjadřování jsem zaznamenala jak u učitelek, tak u žáků a žákyň a také v učebnicích)

- mužská a ženská profese (automatický předpoklad, jaká povolání vykonávají muži a jaká povolání vykonávají ženy)

- organizace (od učitelky směrem k dětem, od žákyně-dívky směrem k učitelce a od žáka-chlapce směrem k učitelce; učitelky mají tendenci posílat více organizačních pokynů¹³⁶ žákům-chlapcům, méně pak žákyním-dívkám)

- výchova (učitelka „vychováá“ žáky-chlapce a žákyně-dívky; učitelky mají tendenci posílat více výchovných pokynů¹³⁷ žákům-chlapcům, méně pak žákyním-dívkám)

- skupinová dynamika (interakce mezi žáky/žákyněmi a jejich reakce; spolužáci si ke svým spolužačkám mohou dovolit více než naopak)

- téma hodiny (aneb co se v hodině probírá) Žákyně a žáci se v souladu s pravidly slušného/společenského chování, tak jak je zavedly oficiální pedagogické dokumenty, při probírání tématu *Zásady lidského soužití* a *Chování na koncertě a v divadle* opakovaně dozvěděli, že „žena je společensky méně významná“ a „společensky významnější osobou je muž“. Což může mít negativní dopad na sebevědomí žákyň-dívek a pozitivní dopad na sebevědomí žáků-chlapců. Používám zde jinou, podrobnější formu shrnutí než u předchozích faktorů, protože výše zmíněná témata vyučovacích hodin, potvrzují trend o mužském a ženském chování jako biologicky daném a o neuvědomění si sociální konstruovanosti feministy a maskulinity, který nastolil RVP ZV a tím pádem i ŠVP středočeské základní školy.

Pokud bych zde měla diskutovat a porovnat poznatky z odborné české genderové i negenderové pedagogické literatury, které jsem uvedla v teoretické části práce, a poznatky, které jsem získala jako pozorovatelka ve středočeské základní škole, tak se domnívám, že docházím k téměř totožným výsledkům. Např. mi praktický výzkum potvrdil, že výzdoba školní třídy, používání/nadužívání generického maskulina, stereotypní vyjadřování, předpoklad mužské a ženské profese, skupinová dynamika a téma hodiny, tak jak jsem je zaznamenala já, patří mezi neformální a skryté faktory českého školství, které znevýhodňují žákyně-dívky, což je v souladu s teoretickou částí

¹³⁶ Organizační dotazy se týkají porozumění zadanému úkolu v hodině nebo co žákům-chlapcům při vyučovací hodině dělá problém apod. Viz 3.4.3.7

¹³⁷ Výchovné pokyny se týkají zejména následujícího: aby se žáci-chlapci mezi sebou nebavili, aby se hlásili a nekřičeli bez přihlášení apod. Viz 3.4.3.8

práce. Zatímco zasedací pořádek, organizace a výchova pracují se stereotypy jaké žákyně-dívky a jací žáci-chlapci jsou nebo jaké/jací by měli být a podle toho se s nimi jedná, resp. podle toho s nimi učitelka jedná. A dále, že soutěž buď jenom chlapeckých, nebo jenom dívčích skupin mezi sebou podporuje rivalitu (a rozdílnost) mezi pohlavími.

Při porovnání teoretické části práce, která vyšla z české pedagogické odborné literatury, a praktické části práce, kterou jsem sepsala na základě pozorování ve středočeské základní škole, docházím k závěru, že formální a neformální faktory, mají tendenci připisovat stereotypní charakteristiky jak chlapcům, tak dívkám. Stereotypní charakteristiky, připisované dívkám a chlapcům, mohou dívky znevýhodňovat a znevýhodňovat, stejně jako chlapce. Uvědomuji si však, že jsem ve středočeské základní škole odpozorovala sedm vyučovaných hodin a proto bych se chtěla vyhnout unáhlené generalizaci, resp. tvrdit že moji „malou“ případovou studii předmětu Občanská a rodinná výchova z aspektu genderu ve středočeské základní škole lze zobecnit na všechny základní školy v České republice a že jsem tím pádem došla k závěrům, které jsou neoddiskutovatelně správné a nezpochybnitelné.

Zaznamenala jsem také snahu RVP ZV jako oficiální dokument českého školství neustále zlepšovat¹³⁸, což považuji za pozitivní věc. RVP ZV by neměl ustrnout na stávající verzi, nýbrž pružně reagovat na vývoj českého školství a české společnosti. Pokud bude postupem času vylepšován RVP ZV, dá se přepokládat, že i znění ŠVP bude v souladu s RVP ZV, tzn. jiné než s kterým jsem pracovala dosud. Pokud bude v nové verzi RVP ZV obsažen jiný pohled na kategorii muže a ženy než biologicko-esencialistický, je pravděpodobné, že se zmíněný nový pohled dostane i do ŠVP a učitelky a učitelé jako jeho vykonavatelky a vykonavatelé začnou přemýšlet nad prosazováním genderové rovnosti i v rámci formálních a neformálních forem. Domnívám se však, že tato cesta je dlouhá, věřím však, že ne nereálná, přestože se odbornice a odborníci v oblasti českého školství mohou domnívat, že školství má jiné „závažnější“ problémy.

¹³⁸ Mluvím o aktualizaci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) k 1. září 2010.

3.6 ETICKÉ DIMENZE VÝZKUMU

V rámci přípravy psaní diplomové práce jsem si prošla několik desítek bakalářských a magisterských prací na podobné či příbuzné téma k tématu mé diplomové práce a málokterá z nich obsahovala vyjádření se k etickým otázkám výzkumu. Přitom prakticky v rámci každého výzkumu je třeba řešit určité etické otázky. Zvažovat důsledky výzkumu, zejména uveřejnění závěrů, by mělo patřit k náležitostem každého výzkumu, která zkoumá člověka a jeho působení [Šváříček, Šed'ová, 2007], proto do diplomové práce zařazuji kapitolu 3.6.

3.6.1 Soukromí a důvěrnost

Důvěrnost znamená, že nebudou zveřejněna data, jež by umožnila čtenářce a čtenáři identifikovat účastníky a účastnice výzkumu, čímž by mohlo dojít k fyzické a psychické ujmě účastníků a účastnic výzkumu [Šváříček, Šed'ová, 2007]. Zachování důvěrnosti a zachování soukromí je důležitým požadavkem výzkumu [Hendl, 2005], proto jsem anonymizovala všechna data, která by mohla vést k odhalení aktérů a aktérek mého výzkumu – používám pojmenování středočeská základní škola, ředitel, učitelka CH. a učitelka H. apod. K diplomové práci jako přílohu nepřikládám Školní vzdělávací program (ŠVP) výše zmíněné středočeské základní školy, protože z identifikačních údajů hned na začátku ŠVP by nebylo těžké zjistit, o jakou konkrétní základní školu se jedná. Uvědomuji si, že anonymizování dat jako jedna z metod ochrany soukromí a důvěrnosti, nemusí být vždy dokonalým řešením, protože reálné zázemí výzkumu může být odhaleno ze souvislostí z překládaného textu.

S otázkou ochrany soukromí a důvěrnosti aktérů a aktérek výzkumu souvisí také způsob nakládání se získanými daty [Šváříček, Šed'ová, 2007]. Získána data jsem neskladovala na volně přístupném místě a později jsem je přepisovala do počítače, jehož vstup je chráněný heslem, které znám jenom já.

3.6.2 Informovaný (poučený) a přepokládaný souhlas

Získání souhlasu od účastníků a účastnic výzkumu je dalším (vedle soukromí a důvěrnosti) důležitým principem výzkumu [Šváříček, Šed'ová, 2007].

Informovaný (poučený) souhlas znamená, že s výzkumem dobrovolně souhlasí všichni jeho aktérky a aktéři. Obsahuje předpoklad, že účastnice a účastníci výzkumu budou seznámeni s povahou a veškerými případnými důsledky své účasti na výzkumu. Informovaný (poučený) souhlas by měl být nějakým způsobem zdokumentován [Šváříček, Šed'ová, 2007]. Souhlas s výzkumem jsem nejprve získala od ředitele stredočeské základní školy. Vzhledem k tomu, že jsem ho brala „pouze“ jako osobu, která mě uvede do školního prostředí, nepřišlo mi nutné seznamovat ho s povahou a veškerými případnými důsledky výzkumu. Šlo mi o jeho souhlas, který byl nutný k tomu, aby výzkum mohl proběhnout na „jeho“ škole. Sám ředitel se na podrobnosti výzkumu a případné časové, finanční či lidské dopady neptal¹³⁹. Často se ve svém životě setkávám s lidmi, za kterými přijdu s nějakou svou myšlenkou, oni vše odsouhlasí, aniž by se ptali na podrobnosti (a pak se diví nejen oni, ale i já).

Obdržení informovaného (poučeného) souhlasu od učitelky H. a od učitelky Ch. jsme si spojila s povolením přístupu/vstupu do jejich školních tříd a pozorování jejich vyučovacích hodin. Zde přišel na řadu přepokládaný souhlas, kdy učitelka H. a učitelka Ch. rozhodla za žáky a žákyně o jejich souhlasu s výzkumem. Důvodem může být, že nezletilé děti nemohou poskytnout informovaný (poučený) souhlas [Hendl, 2005] nebo přesvědčení obou učitelek, že žáci a žákyně základní školy nejsou dostatečně vyspělí k takovému rozhodnutí, a proto mají obě učitelky právo rozhodovat za své žákyně a žáky [Šváříček, Šed'ová, 2007].

Souhlas ředitele a informovaný (poučený) souhlas učitelky H. a učitelky Ch. jsem získala v pasivním statusu, tzn. že výše zmíněny souhlas nebyl napsaný a podepsaný, nýbrž „jenom“ ústního charakteru. Pasivní status souhlasu mi umožnil přizpůsobovat plán výzkumu aktuální situaci (protože plán výzkumu se vyvíjí), aniž bych musela znova a znova žádat o informovaný (poučený) souhlas či prostě jenom o souhlas.

¹³⁹ Zde je možné namítnout, že jsem o všech aspektech výzkumu měla informovat sama a nečekat na zájem a dotazy od ředitele. Zmíněný přístup by byl pravděpodobně zcela etický. Nicméně jak jsem již zmínila, brala jsem ředitele „pouze“ jako osobu, které mě uvede do prostředí, kde se bude výzkum odehrávat.

3.6.3 Zatajení cílů a okolnosti výzkumu

Učitelka H. a učitelka Ch. jako přímé účastnice výzkumu se zajímaly nejen o povahu a podrobnosti výzkumu, ale také o moje vzdělání apod. Z určitých důvodů, které budou zmíněny, jsem jim zatajila, resp. neuvedla jsem úplné informace o náplni svého výzkumu a o svém vzdělání.

Co se náplně výzkumu týká, neuvedla jsem, že zkoumám genderové stereotypy ve formálním (RVP, ŠVP) a neformální kurikulu (předmět Občanská a rodinná výchova), ale že zkoumám přenos doporučeného učiva z RVP, do ŠVP a následně do praktické výuky. Domnívám, že kdybych narovinu řekla, že chci zkoumat genderové stereotypy v předmětu Občanská a rodinná výchova, nebylo by z několika důvodů¹⁴⁰, co zkoumat (pokud by byl výzkum vůbec povolen) a tomu jsem pochopitelně chtěla předejít, proto jsem „musela“ zatajit cíl výzkumu.

Co se obsahu vzdělání týká, neuvedla jsem, že studuji Genderová studia při FHS UK. Pouze jsem potvrdila, že studuji navazující Mgr. studium na FHS UK, které jsem nazvala „humanitní nastavbou“ a svoji přítomnost jsem zlegalizovala bakalářským stupněm vzdělání, které je pedagogické, což učitelku CH. obměkčilo, ale učitelka H. se podivovala nad mojí „divnou praxí“ – zná studentky, které jsou z Pedagogické fakulty a které při praxi učí, ale ne takové, které si jen sednou dozadu do třídy, do výuky nezasahují a jen pozorují třídu.

V zájmu zdárného průběhu výzkumu jsem se rozhodla účastníky a účastnice klamat, resp. poskytovat o povaze výzkumu a o svém vzdělání neúplné informace. Nicméně se domnívám, že k výše zmíněnému pojetí výzkumu přispělo i to, jak česká společnost reaguje na genderovou problematiku, se kterou nechce mít nic společného, a na studentky Genderových studií při FHS UK.

¹⁴⁰ a) Středočeská základní škola by nevěděla, co genderová problematika je a výzkum by mi nepovolila.

b) Středočeská základní škola by nevěděla, co genderová problematika je, zeptala by se mě a na základě mého vysvětlení by mi výzkum nepovolila.

c) Středočeská základní škola by si vzala čas na rozmyšlenou, zda mi povolí genderový výzkum. Mezitím by si nastudovala, co genderová problematika je a výzkum by mi nepovolila.

d) Středočeská základní škola by si vzala čas na rozmyšlenou, zda mi povolí výzkum s genderovou tematikou. Mezitím by si nastudovala, co genderová problematika je a výzkum by mi povolila. Nicméně by již nebylo co zkoumat, protože škola by se snažila chovat genderově korektně, i když to samozřejmě nelze zvládnout ze dne na den.

Možné jsou i další varianty.

Pokud během výzkumu došlo k nevyhnutelnému zatajení informací, musí být na konci výzkumu účastníci a účastnice úplně obeznámeni s okolnostmi výzkumu [Hendl, 2005]. Na konci výzkumu jsem chtěla povahu svého výzkumu a obsah svého vzdělání uvést na pravou míru, chyběl mi však čas a ochota ze strany účastníků a účastnic výzkumu vzhledem k blížícímu se konci školního roku.

3.6.4 Zpřístupnění práce aktérkám a aktérům výzkumu

Než jsem šla do školního prostředí, byla jsem přesvědčená, že mi nebude dělat problém nabídnout výsledky výzkumu a tedy svoji diplomovou práci aktérkám a aktérům výzkumu, pokud to samozřejmě bude v souladu s autorským právem.

Učitelka Ch. neprojevila zájem si diplomovou práci přečíst, popřála mi však hodně štěstí při stáních závěrečných zkouškách a obhajobě práce.

Učitelka H. projevila požadavek přečíst si mou diplomovou práci. Za první mi vadilo, že mi nedala možnost, abych ji práci nabídla k přečtení já první jako její autorka, nýbrž sama svůj požadavek vyjádřila. Za druhé mi vadilo, že výše zmíněný požadavek spojila s pohybnostmi o metodologii mé práce a s názorem, že když mě pustila do svých vyučovacích hodin, že má právo si moji práci přečíst. Možná je interpretace, že když učitelka H. souhlasila s mojí přítomností ve vyučovacích hodinách, že má právo se s výsledky mého výzkumu seznámit. Pod tlakem jsem slíbila, že se s hotovou diplomovou prací stavím, pokud to samozřejmě nebude v rozporu s autorským zákonem, jak jsem již uvedla.

V současné době jsem však rozhodnutá, že ji výsledky ve své diplomové práci neposkytnu, protože mi nedodala materiály, které mi slíbila dodat, údajně ji ode mě nechodila elektronická pošta¹⁴¹ a když jsem za ni zašla do školy a pokoušela se s ní domluvit schůzku na den, až bude mít čas, nikdy na mě neměla čas. I přesto, že v opakovaných pokusech o navázání kontaktů jsem použila všechn svůj diplomatický um a všechnu svou lidskou slušnost.

¹⁴¹ 28. července 2011 mi přišla do e-mailu informační zpráva, že e-mail, který jsem posílala učitelce H., „byl odstraněn bez přečtení“.

3.6.5 Feministická etika ve výzkumu

Feministická etika vznikla koncem 70. let a začátkem 80. let. Mezi témata feministické etiky patří mj. i etická (morální/mravní) zkušenost žen mezi sebou navzájem [Jaggar, 1992]. Na začátku výzkumu jsme já spolu s učitelkami byly subjektem ve vzájemném vztahu. Do vztahu jsem přinesla svoji individuální specifickou historii studentky a učitelky přinesly svoji individuální specifickou historii učitelky. Během výzkumu nabyta etická (morální/mravní) zkušenost mezi mnou a dvěma učitelkami následujících dvou podob.

Za první, vztah mezi mnou a učitelkami je možné hodnotit spíše jako asymetrický – ve prospěch učitelek. Za učitelkami jsem přišla jako osoba s žádostí na spolupodílení se na výzkumu. Převaha učitelek byla spojena s prostorovou a časovou dominancí (vzhledem k tomu, že výzkum měl probíhat/probíhal ve škole, kde jsou učitelky „doma“, zatímco já jsem byla jen návštěva) a specifickým pozicí učitelek (já jsem učitelky žádala o spolupráci, nikoli ony mě) [Young, 1995]. Vzhledem k rozdílné individuální historii, požadavkům, prostorové a časové dominance a specifické pozice zákonitě muselo dojít k vytvoření asymetrie ve vztahu. Ze subjektu jsem se proměnila v objekt, který se stal závislý na každé jednotlivé libovůli (v negativním i pozitivním smyslu slova) subjektu, v mém případě subjektů.

Za druhé, vztah mezi mnou a učitelkami je možné hodnotit spíše jako asymetrický – v můj prospěch. Za učitelkami jsem sice přišla jako osoba s žádostí o spolupráci na výzkumu, ale mojí převahou a výhodou se ukázala role výzkumnice, resp. moje vlastní a bezpečná pozice neangažovanosti se ve výuce s jejím potencionálním hodnocením. Stala jsem se subjektem přítomným ve výuce, kterého se učitelky mohly obávat pro přítomnost samu (možná proto mou přítomnost ve vyučovacích hodinách příliš dlouho nevydržely) a pro fakt, jaký bude výsledek mého potencionálního hodnocení jejich výuky. Možná proto, mi učitelka H. nedodala materiály, které mi slíbila dodat, protože se pravděpodobně obávala, že když budu mít všechny požadované materiály k dispozici, mohu dojít k negativnímu hodnocení a negativním výsledkům, které budu mít podložené, což by samozřejmě pro samotnou učitelku nebylo příjemné.

V každém případě vztah mezi mnou a učitelkami byl asymetrický (ať už z mé či jejich strany) a proto se lze domnívat, že každý etický vztah je vždy asymetrický [Young, 1995].

Domnívám se, že při získávání ředitele a učitelek na stranu realizace mého výzkumného projektu, mi pomohl fakt, že jsem dívka, protože dívka, která vystudovala pedagogickou fakultu zapadá do stereotypu studentek/absolventek pedagogických fakult a není nebezpečná ani společnosti, ani školní atmosféře.

Roli ve výzkumu hrála i genderová dynamika mezi ředitelem (mužem) školy a mezi učitelkami (ženami). Nezaznamenala jsem otázku od ředitele-muže směrem k učitelkám-ženám, jestli se chtějí na mém výzkumu podílet (ba naopak učitelky mi shodně tvrdily, že je ředitel o ničem neinformoval). Rozhodl za ně a ještě se mnou za učitelkami poslal zástupce-muže, zřejmě z důvodu, aby svému rozhodnutí dodal vážnosti a „jeho pravá mužská ruka“ v podobě zástupce donesla nezpochybnitelné a autoritativní nařízení až do jednotlivých kabinetů učitelek.

Může se zde objevit připomínka, jak jsem já jako osoba, která považuje genderovou problematikou ve výuce za pozornosti hodnou, postupovala při hodnocení pozorovaných jevů. Jestli jsem se např. nesnažila „za každou cenu“ najít genderové stereotypy ve výuce (ať se strany učitelky, žáků/žákyň nebo probírané látky), jestli jsem ve své interpretaci nebyla příliš kritická a přísná jenom proto, abych potvrdila domněnku, jak je české školství genderově zkažené. Nebudu se zde hodnotit, ani obhajovat. V kapitole 3 jsem nabídla průběh výzkumu od začátku až do konce, nechť si obrázek o mé objektivitě/neobjektivitě udělám sám. Vím jen, že výzkum jsem prováděla na základě své nejlepšího vědomí a svědomí, o čemž svědčí i náplň čtené kapitoly, která je mj. pokusem jak se veřejně vyrovnat s etickými dimenzemi mého výzkumu.

4 ZÁVĚR

Již v průběhu psaní bakalářské práce¹⁴² jsem zjistila, že genderová problematika českého školství je velmi obsáhlá a že je nemožné pojmout ji vyčerpávajícím způsobem v jedné bakalářské práci. Jsem ráda, že jsem si obor Genderová studia při FHS UK vybrala jako NMgr. nastavbu, protože jsem se v rámci studia mohla věnovat oboru, o kterém jsem si již něco věděla, ale o kterém jsem chtěla vědět více. Téma magisterské diplomové práce pro mě bylo jasnou volbou, i když jsem se tentokrát nepokoušela o obsáhnutí všech genderových „nešvarů“ českého školství, nýbrž o podrobnější zaměření se na jednu oblast.

Domnívám se, že se mi podařilo splnit původní cíl práce, protože výsledkem je smysluplný rozbor principu rovných příležitostí mužů a žen v oficiálních pedagogických dokumentech (RVP ZV a ŠVP středočeské základní školy) a v neoficiálních faktorech českého školství. Nicméně smyslem práce není jen odpovědět na výzkumné otázky a ukázat na fakt, jak české školské instituce (MŠMT a VÚP coby jeho přímo řízená organizace jako garant RVP, středočeská základní škola jako autorka ŠVP) pracují s prosazováním principu rovných příležitostí mužů a žen, ale být také inspirací pro všechny vykonavatele a vykonavatelky RVP ZV a ŠVP, která učitelům a učitelkám umožní nový pohled na výklad RVP ZV a ŠVP a na praktický školní život, který by přispěl k odstraňování skrytých a neformálních bariér v přístupu kde vzdělání pro dívky i pro chlapce.

Zpětně si myslím, že jsem praktický výzkum ve škole měla provést v jiném časovém úseku než v dubnu, květnu a červnu 2011, protože ve vzduchu byly cítit blížíící se prázdniny, nervozita z vysvědčení (jak na straně učitelů/ek, tak žáků/kyň) a pedagogických rad. Navíc hodiny Občanské a rodinné výchovy odpadaly kvůli různým organizačním záležitostem (absence učitelky, exkurzím apod.), což můj výzkum ovlivnilo zejména, pokud jsem si uvědomila, že Občanská a rodinná výchova se vyučuje v dotaci jedna hodina týdně. Nedosáhla jsem tolika náslechovéch hodin, kolik bych si přála. Domnívám se, že konec školního roku byl také důvodem upadající spolupráce mezi mnou a učitelkami.

¹⁴² Patočková, Jana. 2009. *Prevence genderové diferenciace v české škole*. Nepublikovaná bakalářská práce. Liberec: FPaH TU

Zmíněný výzkum byl první, který jsem prováděla v terénu. Pozitivní a negativní okolnosti, které se k němu postupem času navázaly, mě obohatily, stejně jako celá diplomová práce. Z osobního hlediska hodnotím celou práci jako přínos, jenž mi umožnil získání nových a dalších informací o tématu, o které se aktivně zajímám.

Zároveň jsem při psaní práce objevila námět, kterému bych se chtěla v budoucnu věnovat. Přehodnotit pravidla slušného/společenského chování a upravit (zrušit?) společenský katechismus tak, aby nepovažoval ženy za osoby, které nutně potřebují zvláštní zacházení a tím je společensky neponižoval.

5 POUŽITÉ PRAMENY

5.1 LITERATURA (MONOGRAFIE)

- Atkinson, Rita. 2002. *Psychologie*. Praha: Portál [Atkinson, 2002]
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum [Bourdieu, 2000]
- Coleman, James S. 1990. *Equality and Achievement in Education*. Boulder, CO: Westview Press [Coleman, 1990]
- Cviková, Jana; Juránová, Jana. 2003. *Ružový a modrý svět: Rodové stereotypy a ich dosledky*. Bratislava: Aspekt [Cviková, Juránová, 2003]
- Čáp, Jan. 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova [Čáp, 1997]
- Čáp, Jan; Mareš, Jiří. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál [Čáp, Mareš, 2001]
- Drudy, Sheelag. 2005. *Men in the Classroom*. Abignon: Routledge [Drudy, 2005]
- Eckert, Penelope; McConnell-Ginet, Sally. 2003. *Gender and Language*. Cambridge: Cambridge University Press [Eckert, McConnell-Ginet, 2003]
- Einarsson, Charlotta; Kjell, Granström. 2002. *Gender-biased Interaction in the Classroom: The Influence of Gender and Age in the Relationship between Teacher and Pupil*. Linköping, SWE: Scandinavian Journal of Educational Research [Einarsson, Granström, 2002]
- Fafejta, Martin. 2004. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: Jan Piszkiwicz [Fafejta, 2004]
- Hartlová, Helena; Hartl, Pavel. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál [Hartlová, Hartl, 2000]
- Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Portál: Praha [Hendl, 2005]
- Hrdličková, Alena. 2007. *Úvod do Gender Studies*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií [Hrdličková, 2007]
- Hoagland, Sarah. L. 1999. *Morálna revolúcia: Od antagonizmu k spolupráci*. Aspekt (1): 4-14. (Překlad autorky) [Hoagland, 1999]

- Holmes, Brian; McLean, Martin. 1989. *The Curriculum: A Comparative Perspective*. London: Routledge [Holmes, McLean, 1989]
- Jaggar, Alison M. 1992. „*Feministická etika: Projekty, problémy, perspektivy*“. Filozofický časopis XL (5): 782-799. [Jaggar, 1992]
- Janík, Tomáš; Maňák, Josef; Švec, Vlastimil. 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido [Janík, Maňák, Švec, 2008]
- Janošová, Pavlína. 2008. *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí*. Praha: Grada [Janošová, 2008]
- Jarkovská, Lucie. 2005. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. Brno: Nesehnutí [Jarkovská, 2005]
- Jarkovská, Lucie. 2006. „Školní třída“. In Smetáčková Irena (ed.) *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o.p.s. [Jarkovská, 2006]
- Jarkovská, Lucie. 2007. „Dívky a chlapci mezi sebou“. In Smetáčková Irena (ed.) *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Otevřená společnost, o.p.s. [Jarkovská, 2007]
- Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál [Kalhous, Obst, 2002]
- Kaplan, Laura D. 1999. Žena jako opatrovatelka: Archetyp, který podporuje patriarchální militarismus. *Aspekt* (1): 14-20. [Kaplan, 1999]
- Kimmel, Michael S. 1999. „*Mali/môžu /budú muži podporovať feminizmus?*“. *Aspekt* (2): 57 – 62. (Překlad autorky) [Kimmel, 1999]
- Kolektiv autorů Encyklopedický dům, spol. s.r.o. 2006. *Slovník cizích slov*. Praha: Levné knihy KMa, s. r.o. [Kolektiv autorů, 2006]
- Krejčířová, Dana; Langmeier, Josef. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada [Krejčířová, Langmeier, 1998]
- Lapčík, Marek. 2001. *Úvod do teorie masové komunikace II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [Lapčík, 2001]
- Maříková, Hana; Čermáková, Marie. 2000. *Proměny současné české rodiny: Rodina-gender-stratifikace*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) [Maříková, Čermáková, 2000]
- Mareš, Jiří; Průcha, Jan; Walterová, Eliška. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál [Mareš, Průcha, Walterová, 2009]

- Matějů, Petr; Straková, Jana. 2006. *(Ne)Rovné šance na vzdělání. Vzdělaností nerovnosti v české republice*. Praha: Academia [Matějů, Straková, 2006]
- Müllerová, Lenka. 2000. *Řízení kurikula*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Turkyň v Ústí nad Labem [Müllerová, 2000]
- Oakley, Ann. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál [Oakley, 2000]
- Paechter, Carrie. 2000. *Changing School: Power, Gender and Curriculum*. Philadelphia: Open University Press [Paechter, 2000]
- Piaget, Jean; Inhelderová, Bärbel. 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál [Piaget, Inhelderová, 1997]
- Prokešová, Ludmila. 2002. „Pedagogická komunikace a interakce ve výuce“. In Kalhous Zdeněk, Obst Otto Otto (eds.) *Školní didaktika*. Praha: Portál [Prokešová, 2002]
- Průcha, Jan. 2002a. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál [Průcha, 2002a]
- Průcha, Jan. 2002b. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál [Průcha, 2002b]
- Průcha, Jan. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál [Průcha, 2009]
- Punch, Keith F. 2008. *Základy kvantitativního šetření: Praktická příručka pro studenty*. Praha: Portál [Punch, 2008]
- Renzetti, Claire M.; Curran, Daniel J. 2003. *Ženy, Muži a společnost*. Praha: Karolinum [Renzetti, Curran, 2003]
- Smetáčková, Irena. 2005. „Gender a školství“. In Smetáčková Irena, Vlková Klára (eds.) *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. [Smetáčková, 2005]
- Smetáčková, Irena. 2006. „Vyučovací metody a pedagogické hodnocení“. In Smetáčková Irena (ed.) *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. [Smetáčková, 2006]
- Smetáčková, Irena. 2007. „Cesty ke genderově rovné škole“. In Smetáčková Irena (ed.) *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Otevřená společnost, o.p.s. [Smetáčková, 2007]
- Smetáčková, Irena; Valdřová, Jana. 2006. „Učivo a učebnice“. In Smetáčková Irena (ed.) *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o. p. s. [Smetáčková, Valdřová 2006]

- Smetáčková, Irena; Rambousková, Alena; Valdřová Jana. 2005. „Gender a školství“. In Smetáčková Irena, Vlková Klára (ed.) *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. [Smetáčková, Rambousková, Valdřová, 2005]
- Šváříček, Roman; Šedřová, Klára. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál [Šváříček, Šedřová, 2007]
- Václavíková Helšusová, Lenka. 2006. „Pedagogický sbor“. In Smetáčková Irena (ed.) *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost, o.p.s. [Václavíková Helšusová, 2006]
- Václavíková Helšusová, Lenka. 2007. „Co se učí dívky a chlapci?“. In Smetáčková Irena (ed.) *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. [Václavíková Helšusová, 2007]
- Václavíková Helšusová, Lenka; Smetáčková, Irena. 2007. „Dívčí a chlapecké učení: Rozdílný obsah, rozdílné výsledky, rozdílný styl“. In Smetáčková Irena (ed.) *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. [Václavíková Helšusová, Smetáčková, 2007]
- Valdřová, Jana. 2006a. *Gender a společnost: Vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně [Valdřová, 2006a]
- Valdřová, Jana. 2006b. „Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi“. In Smetáčková Irena (ed.) *Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. [Valdřová, 2006b]
- Valdřová, Jana. 2007a. „Dívky, chlapci a vyučující“. In Smetáčková Irena (ed.) *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. [Valdřová, 2007a]
- Valdřová, Jana. 2007b. „Komunikace mezi vyučujícími a studujícími“. In Smetáčková Irena (ed.) *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s. [Valdřová, 2007b]
- Walterová, Eliška. 1994. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita [Walterová, 1994]
- Wollstonecraft, Mary. 1972. „Obhajoba ženských práv.“ In Libora Oates-Indruchová (ed.) *Dívčí válka s ideologií*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) [Wollstonecraft, 1972]

■ Young, Marion I. 1995. „*Asymetrická reciprocita: O morální úctě, údivu a obohacené myšlence*“. *Aspekt* (2-3): 30-37. [Young, 1995]

5.2 INTERNETOVÉ ZDROJE

■ Architektura 20. století. 2011. „Funkcionalismus“ [online]. „*Architektura 20. století*“ [cit. 30. května 2011]. Dostupné z:

<<http://architektura.ic.cz/funkcionalismus.htm>>. [Funkcionalismus, 2011]

■ Česká televize. 2005. „Největší Čech aneb volte největší osobnost Čech, Moravy a Slezska“ [online]. *Ceskatelevize.cz* [cit. 5. srpna 2011]. Dostupné z:

<<http://www.ceskatelevize.cz/specialy/nejvetsicech/>>. [Největší Čech, 2005]

■ Formánková, Lenka; Zábrodská, Kateřina. 2009. „Variace na gender. Poststrukturalismus, diskursivní analýza a genderová identita“ [online]. *Genderonline.cz* [cit. 20. června 2011]. Dostupné z:

<<http://www.genderonline.cz/view.php?cisloclanku=2010020612>>. [Formánková, Zábrodská, 2009]

■ Jarníková, Jitka. 2010. „Kurikulum“ [online]. *Metodický portál RVP* [cit. 24. června 2010]. Dostupné z:

<http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikulum>. [Jarníková, 2010]

■ Metodický portál RVP. 2010. „RVP ZV“ [online]. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [cit. 20. června 2010]. Dostupné z:

<<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>. [Metodický portál RVP ZV, 2010].

■ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2010. „Rámcové vzdělávací programy“ [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [cit. 30. listopadu 2010]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>. [Klasifikace RVP, 2010]

■ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2011. „Priority a postupy MŠMT při prosazování rovnosti příležitostí pro ženy a muže“ [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [cit. 15. dubna 2011]. Dostupné z:

<<http://www.msmt.cz/file/12345>>. [Priority MŠMT, 2010]

■ Organization for Economic Cooperation Development (OECD). 2009. „Education on a Glance: OECD Indicators 2009“ [online]. Paris: *OECD* [cit. 11. ledna 2011]. Dostupné z: <www.oecd.org/edu/eag2009>. [OECD Indicators 2009, 2009]

- Podpora sociálně-integračních politik a služeb. 2010. „Stereotyp“ [online]. *Podpora sociálně-integračních politik a služeb* [cit. 15. července 2010]. Dostupné z: <<http://www.epolis.cz/page.php?location=&menu=first&id=28&idNotion=13>>. [epolis.cz, 2010]
- Portal.cz. 2010. „Kurikulum“ [online] *Nakladatelství Portál* [cit. 24. června 2010]. Dostupné z: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2841>>. [Kurikulum - portal.cz, 2010]
- Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky. 2011. „Základní listina práv a svobod“ [online]. *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky* [cit. 29. července 2011]. Dostupné z: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>. [Listina, 2011]
- Simotová, Tereza. 2011. „Esencialismus, resp. esencialistická teorie“ [online]. *Gender.webnode.cz* [cit. 20. června 2011]. Dostupné z: <<http://gender.webnode.cz/products/esencialismus-resp-esencialisticka-teorie/>>. [Simotová, 2011]
- Slovník cizích slov. 2006. „Biologický esencialismus“ [online]. *Slovník-cizich-slov.abz.cz* [cit. 20. června 2011]. Dostupné z: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/biologicky-esencialismus>>. [Biologický esencialismus, 2006]
- Smetáčková, Irena. 2010. „Politika genderové rovnosti ve vzdělávání“ [online]. *Gender Sociologie* [cit. 24. května 2011]. Dostupné z: <http://www.genderonline.cz/view.php?cisloclanku=2010012502#_ftn1>. [Smetáčková, 2010]
- Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV). 2010. „Genderová ročenka školství“ 2010 [online]. Praha: *Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV)* [cit. 21. února 2011]. Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/clanek/610/1466>>. [Genderová ročenka školství 2010, 2010]
- Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV). 2010. „Výkonové ukazatele 2010 Statistické ročenky školství 2009/2010“ [online]. Praha: *Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV)* [cit. 21. února 2011]. Dostupné z: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>. [Výkonové ukazatele 2010, 2010]
- Vláda České republiky. 2011. „Priority a postupy vlády při prosazování rovnosti mužů a žen“ [online]. *Vláda České republiky* [cit. 4. března 2011]. Dostupné z: <<http://www.vlada.cz/assets/ppov/zmocnenec-vlady-pro-lidska-prava/rovne-prilezitosti->

zen-a-muzu/dokumenty/Priority-na-rok-2010--usneseni-vlady-ze-dne-14--cervna-2010-c--464.pdf>. [Priority, 2010]

■ Vláda České republiky. 2011. „Přehled vlád České republiky“ [online]. *Vláda České republiky* [cit. 4. března 2011]. Dostupné z: <<http://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2010-cr/jan-fischer/prehled-clenu-vlady-74281/>>. [Přehled vlád ČR, 2011]

■ Wikipedie – Otevřená encyklopedie. 2010. „Stereotyp“ [online]. *Wikipedie – Otevřená encyklopedie* [cit. 15. července 2010]. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Stereotyp>>. [Stereotyp - wikipedie.org, 2010]

■ Wikipedie – Otevřená encyklopedie. 2010. „Walter Lippman“ [online]. *Wikipedie – Otevřená encyklopedie* [cit. 15. července 2010]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Walter_Lippmann>. [W. Lippmann - wikipedie.org, 2010]

■ Wikipedie – Otevřená encyklopedie. 2011. „Žák“ [online]. *Wikipedie – Otevřená encyklopedie* [cit. 20. ledna 2011]. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%BD%C3%A1k>>. [Žák - wikipedie.org, 2011]

5.3 ZÁKONY

- Zákon č. 2/1993Sb., Listina základních práv a svobod [Listina, 2/1993, § 1]
- Zákon č. 2/1993Sb., Listina základních práv a svobod [Listina, 2/1993, § 3]
- Zákon č. 2/1993Sb., Listina základních práv a svobod [Listina, 2/1993, § 33]

6 PŘÍLOHY

6.1 PŘÍLOHA Č. 1

J. Piaget: Periodizace kognitivního vývoje lidské psychiky

a) Stádium sensorimotorické (od narození asi do 2 let), kdy myšlení je plně vázáno na skutečně prováděnou činnost. Lze je dále dělit na několik úseků, během nichž dítě přechází postupně od dílčích vjemů k vytvoření pojetí trvalého předmětu (jak je vidět z toho, že začíná hledat předmět, který zmizel z jeho vjemového pole). To je také podmínkou pro uznání „já“ jako odlišného od ostatních a pro vytvoření specifického vztahu k matce.

b) Stádium symbolické, předpojmové (předoperační), zhruba od 2 do 4 let. Začíná s nástupem řeči, tj. s objevem symbolických znaků pro ustavené představy. Slova však vyjadřují spíše přání dítěte, než skutečná objektivní fakta, tj. dítě je zatím zcela ovládáno svým egocentrismem a naprostým antropomorfismem.

c) Stádium názorového myšlení (od 4 asi do 7 nebo 8 let). Dítě začíná vyvozovat závěry, zatím jen na názorové rovině, a proto se často zcela chybně (když například přesype korálky z jedné skleničky do druhé, která má jiný tvar, ukazuje, že korálků je víc, „protože je vyšší“ apod.) I zde je ještě patrný vliv zkreslujícího egocentrismu, závislosti na činnosti dítěte (arteficialismus) i vliv různých zevních nátlaků a sugescí.

d) Stádium konkrétních operací (od 8 asi do 11 nebo 12 let). Dítě si již na podkladě internalizace konkrétních činností vytváří jisté myšlenkové kategorie (pojem třídy, počtu, řady, příčinnosti apod.).

e) Stádium abstraktních (formálních) operací (objevuje se v pubertě, někdy mezi 12. a 14. rokem). V té době si dítě vytváří skutečnou logiku na abstraktní úrovni, vytváří domněnky a ověřuje je, vytváří vztahy mezi pojmy, třídami, vyvozuje úsudky z obecných pojmů apod. Formální operace vznikají jako systém druhého řádu tak, že se konkrétní operace berou za objekt dalších operací, tj. vyvozují se soudy o soudech, myslí se o myšlení. Teprve ve čtvrtém a pátém stádiu kognitivního vývoje se dítě stává opravdu schopným myšlenkové spolupráce na základě rovnějšího vztahu sociálního, je schopné výměny myšlenek a respektování [Piaget, Inhelderová, 1997].

6.2 PŘÍLOHA Č. 2

Navazování vztahu k vrstevníkům/icím.

1. Skupinová izosexuální fáze – zprvu převažuje u dětí v období puberty sklon vytvářet skupiny složené z jedinců stejného pohlaví. I když takové skupiny vznikaly už dříve, bývají nyní stabilnější a jsou výrazněji organizované: lépe se diferencují různé role jednotlivců a od členů skupiny se vyžaduje určitá loajalita. Jedinci opačného pohlaví jsou aktivně odmítáni. Chlapci zahrnují děvčata [...] a dívky naopak odmítají chlapce [...] Dospívající ve skupině jsou spojovány navzájem nejen společnými zájmy, ale i silně pociťovaným přáním sdružovat se, vzájemným obdivem a možnostmi napodobovat. Skupina vystupuje zpravidla jako kladný a nutný socializační činitel, může však působit až tyranizujícím vlivem a případně svést jedince na scesti rozkolísaného nebo výslovně antisociálního postoje [...].

2. Individuální izosexuální fáze – účast na skupinovém životě může přetrvávat dlouhou dobu, ale přece jen se (zpravidla ve vlastní pubertě) silně ozývá potřeba intimního párového přátelství, kterou styk ve skupině neuspokojuje. Užší emoční vztah k důvěrnému příteli (přítelkyni) dovoluje vyměňovat si vlastní pocity a osobní zkušenosti, svěřovat se a zase sdílet nejsoukromější pocity druhého. V době zvýšené nejistoty o svou osobní roli je možnost prohodit všechny své nejtajnější otázky s věrohodným přítelem zvláště důležitá. Přátelství ve dvou je zcela jiné než kamarádství ve skupině: přátelé se nemusí podřizovat skupinovým normám a každý má stejnou osobní cenu. Přátelství chlapců bývá založeno častěji na společných zájmech a činnostech, přátelství dívek je podloženo spíše hlubší emoční náklonností. Přátelství založená v této době přetrvávají někdy dlouho – mnohdy až do pozdní dospělosti.

3. Přechodná fáze – rovněž v období puberty se nejčastěji začíná ohlašovat zájmen o druhé pohlaví, zprvu tápavý, bázlivý a nejistý. Jedinci, kteří první překonávají skupinové tabu orientace na druhé pohlaví, bývají vystavováni posměškům, v nichž se však současně obráží i určitá závist. Často však chlapci i dívky zůstávají ve skupině a projevují zájem jen „na dálku“ – pokřikují na sebe a koketují s příměsí vtipkování, které oslabuje nejistotu a strach. Chlapci i dívky se pak mezi sebou mnohdy chlubí různými zážitky, často zveličenými nebo zcela vymyšlenými.

4. Polygamní heterosexuální fáze – u některých jedinců dříve, u jiných značně později, zpravidla však na přelomu pubescence a adolescence, se objevují skutečně

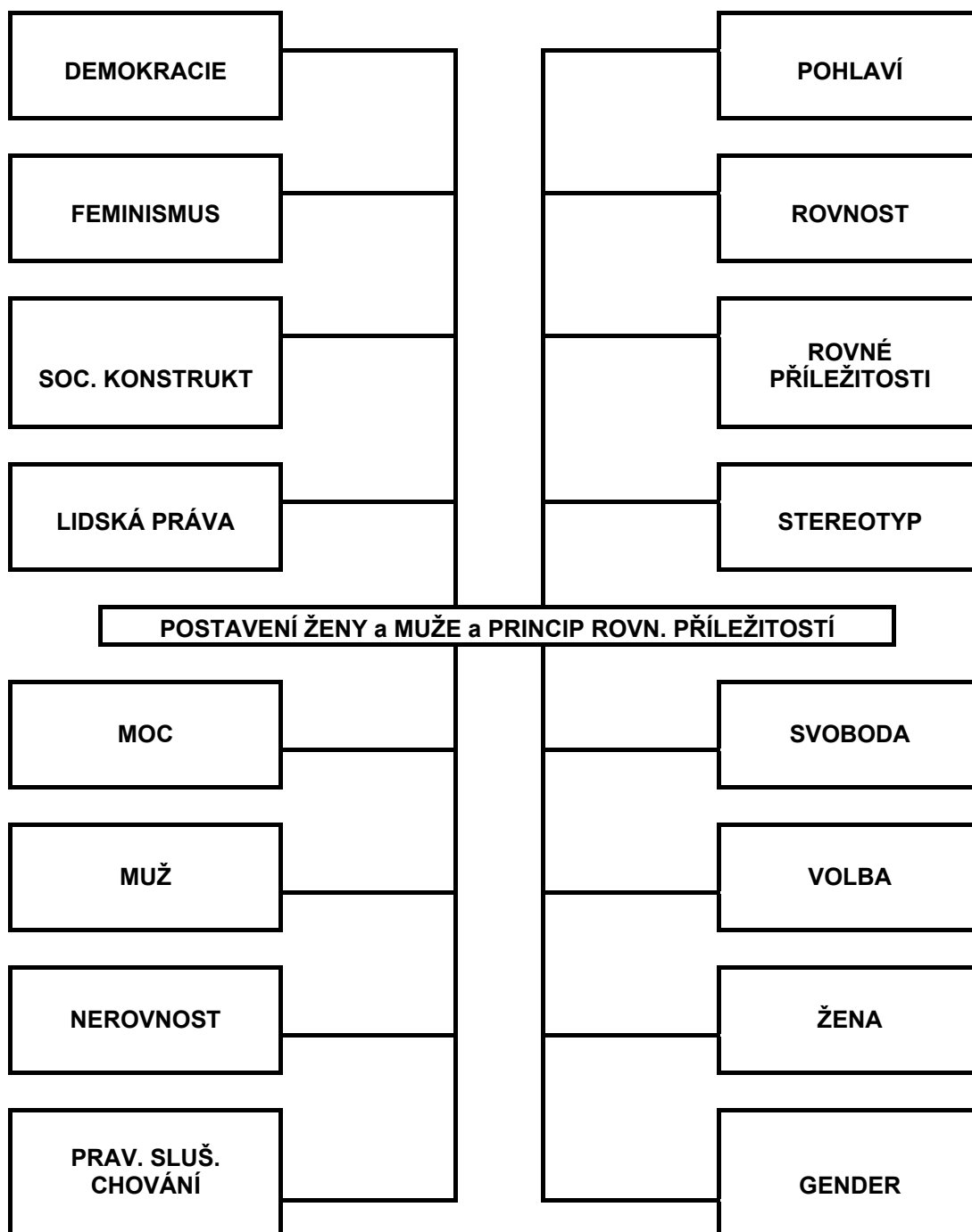
vztahy chlapců a dívek, zprvu ještě nestálé, proměnlivé, i když třeba velmi silně prožívané jako první lásky. Nahodilá setkání a různě utajované schůzky dovolují získávat první zkušenosti důvěrným stykem s jedincem druhého pohlaví, stykem, který je zprvu modelován podle vzoru přátelství k jedincům stejného pohlaví. Převládajícím prvkem v těchto vztazích bývá často zvědavost a přání ujistit se o vlastní ceně a přitažlivosti. Chlapci přitom rádi stavějí na odiv svou sílu, odvahu, dovednost, dívky svůj vzhled, půvab, šarm či oblíbenost. Do těchto zkušeností spadají i zážitky z prvních tanečních, které jsou někdy toužebně očekávány, jindy poznamenány úzkostí, popřípadě otevřeně odmítány. Hravý kontakt, flirt, koketování, sexuální fantazie a i přímé sexuální aktivity přinášejí dříve nebo později nové intenzivní zážitky.

5. Fáze zamilovanosti – zpravidla o hodně později se vztah jedince ke druhému pohlaví ustavuje a v kladném případě vyústí v hlubokou vázanost, v hlubší porozumění a v oddanost založenou na shodných či doplňujících se rysech osobnosti. Za příznivých okolností vyústí v autentické erotické vztahy se záměrem trvalého manželského vztahu a založení vlastní rodiny. U většiny jedinců k tomu dochází na konci adolescence nebo na prahu dospělosti.

Je třeba zdůraznit, že uvedená sekvence není pravidlem u všech dospívajících a že také různí jedinci dosahují uvedených stupňů ve velmi rozdílném věku. Závisí to na jejich osobnosti i na podmínkách rodiny a celé společnosti [Krejčířová, Langmeier, 1998].

6.3 PŘÍLOHA Č. 3

Pojmová mapa



6.4 PŘÍLOHA Č. 4

Kvalitativní obsahová analýza RVP ZV aneb „postavení ženy a muže“ (ve společnosti) a „prosazování principu rovných příležitostí“.

■ *„Pokud jsou v dokumentu používány pojmy žák, učitel aj., rozumí se tím pedagogická kategorie nebo označení profesní skupiny, tj. žák i žákyně, učitel i učitelka atd.“ (RVP ZV, s. 7)*

■ *„Zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků“.* (RVP ZV, s. 10)

■ *„...rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem...“.* (RVP ZV, s. 13)

■ *„Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.“* (RVP ZV, s. 13)

■ *„...na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů...“* (RVP ZV, s. 16)

■ *„...respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot...“* (RVP ZV, s. 16)

■ *„...osvojují a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, uvědomují si význam a podstatu tolerance, pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen“.* (RVP ZV, s. 37)

■ *„... vede ... ke kulturnímu a tolerantnímu chování...“* (RVP ZV, s. 38)

■ *„...projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků...“* (RVP ZV, s. 39)

■ *„...dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině...“* (RVP ZV, s. 40)

■ *„...rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy...“* (RVP ZV, s. 40)

■ *„...soužití lidí – mezilidské vztahy...“* (RVP ZV, s. 40)

■ *„...chování lidí – vlastnosti lidí, pravidla slušného chování, principy demokracie...“* (RVP ZV, s. 40)

■ *„...uplatňuje ohleduplné chování k druhému pohlaví a orientuje se v bezpečných způsobech sexuálního chování mezi chlapci a děvčaty v daném věku...“* (RVP ZV, s. 42)

■ „Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen“. (RVP ZV, s. 43)

■ „...utváření vědomí vlastní identity a identity druhých lidí, k rozvíjení realistického sebepoznávání a sebehodnocení, k akceptování vlastní osobnosti i osobnosti druhých lidí“. (RVP ZV, s. 44)

■ „...utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti“. (RVP ZV, s. 44)

■ „...charakterizuje emancipační úsilí významných sociálních skupin...“. (RVP ZV, s. 46)

■ „...význam vzájemné solidarity mezi lidmi...“ (RVP ZV, s. 48)

■ „...objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám“. (RVP ZV, s. 48)

■ „...rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extrémistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti“. (RVP ZV, s. 48)

■ „...lidská setkání – přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, rovnost a nerovnost, rovné postavení mužů a žen; lidská solidarita...“. (RVP ZV, s. 48)

■ „...vztahy mezi lidmi – osobní a neosobní vztahy, mezilidská komunikace; konflikty v mezilidských vztazích...“. (RVP ZV, s. 48)

■ „...zásady lidského soužití – morálka a mravnost, svoboda a vzájemná závislost, pravidla chování; dělba práce a činností, výhody spolupráce lidí“. (RVP ZV, s. 48)

■ „...lidská práva – základní lidská práva ... jejich ochrana; úprava lidských práv ... poškozování lidských práv“. (RVP ZV, s. 50)

■ „...uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života“. (RVP ZV, s. 65)

■ „...respektuje přijatá pravidla soužití mezi vrstevníky a partnery; pozitivní komunikací a kooperací přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů...“. (RVP ZV, s. 74)

- „...optimálně reaguje na fyziologické změny v období dospívání a kultivovaně se chová k opačnému pohlaví“. (RVP ZV, s. 74)
- „...vztahy ve dvojici – kamarádství, přátelství, láska, partnerské vztahy, manželství a rodičovství“. (RVP ZV, s. 74)
- „...vztah k druhým lidem...“ (RVP ZV, s. 75)
- „...respektuje při pohybových činnostech opačné pohlaví...“ (RVP ZV, s. 76)
- „...sport dívek a chlapců...“ (RVP ZV, s. 77)
- „...respekt k opačnému pohlaví...“ (RVP ZV, s. 78)
- „Vzdělávací obsah je realizován na 1. i 2. stupni vzdělávání a je určen všem žákům (tedy chlapcům i dívkám bez rozdílu)“. (RVP ZV, s. 81)
- „...pomáhá překonávat stereotypy a předsudky“. (RVP ZV, s. 96)
- „...udržovat tolerantní vztahy ... předsudky a vžité stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace)...“ (RVP ZV, s. 98)
- „...citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení...“ (RVP ZV, s. 102)
- „...rozlišení reality od médií zobrazovaných stereotypů...“ (RVP ZV, s. 102)

6.5 PŘÍLOHA Č. 5

Kvalitativní obsahová analýza ŠVP středočeské základní školy aneb „postavení ženy a muže“ (ve společnosti) a „prosazování principu rovných příležitostí“.

• „...ústředním cílem je přispět k výchově odpovědného, sociálně tolerantního občana...“ (ŠVP ZV, s. 4)

• „...vede žáky k ohleduplnému vztahu k lidem...“ (ŠVP ZV, s. 82)

• „Rodina - postavení jedince v rodině, role členů“ (ŠVP ZV, s. 82)

• „Život a funkce rodiny“ (ŠVP ZV, s. 84)

• „Soužití lidí - mezilidské vztahy“ (ŠVP ZV, s. 84)

• „...pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou...“ (ŠVP ZV, s. 85)

• „...vede žáky k ohleduplnému vztahu k lidem...“ (ŠVP ZV, s. 87)

• „Základní lidská práva“ (ŠVP ZV, s. 88)

• „...význam ohleduplného chování k druhému pohlaví v daném věku“. (ŠVP ZV, s. 91)

• „Pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou“ (ŠVP ZV, s. 91)

• „Základy sexuální výchovy“ (ŠVP ZV, s. 91)

• „Partnerství a rodičovství“ (ŠVP ZV, s. 91)

• „...vztahy v rodině...“ (ŠVP ZV, s. 92)

• „Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extrémistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen...“ (ŠVP ZV, s. 92)

• „Manželství a rodičovství, rodina, její funkce, náhradní rodinná výchova, vztahy v rodině“ (ŠVP ZV, s. 102)

• „Vztahy mezi lidmi“ (ŠVP ZV, s. 104)

• „Zákon o rodině, vztahy mezi manžely, rodiči i dětmi (práva a povinnosti)“ (ŠVP ZV, s. 107)

• „Výuka je rozdělena na skupiny chlapců a dívek“. (ŠVP ZV, s. 200)

• „...je určen všem žákům (tedy chlapcům i dívkám bez rozdílu)“. (ŠVP ZV, s. 200)

6.6 PŘÍLOHA Č. 6

6.6.1 Přepis 6. A (15. dubna 2011)

- práce ve 4 skupinách
- dívky a chlapci se rozdělili na 2 dívčí a na 2 chlapecké skupiny
- učitelka H. dívky a chlapce přerozdělila a skupiny namíchala tak, že dívky a chlapci spolu tvořili 4 smíšené skupiny
- zasedací pořádek vypadal – po vytvoření 4 smíšených skupin následovně:

Skupina z dívek a chlapců	Skupina (pouze) z chlapců
Skupina z dívek a chlapců	Skupina z dívek a chlapců

- smíšené skupiny mezi sebou soutěžily
- učitelka H. vydala pokyn, aby si každá skupina zvolila mluvčího a zapisovatele skupiny
- učitelka H. napomenula chlapce („pánové“), aby nahlas nemluvili/nebavili, jinak že jim za trest odečte body, což by ale bylo neslušné vůči kamarádům
- učitelka H. vydala pokyn, aby se za skupinu hlásil vždy jeden (mluvčí)
- učitelka H. vydala pokyn: „vážení a draží, zavřete pusy“
- dívka pronesla, že Bořek (kluk ze znaku) byl jako každý kluk neposedný
- během vyučovací hodiny padlo, že do města přijel král
- výzdobou školní třídy byly chlapci a dívkami vypracované (výtvarně ztvárněné) Školní řady, pravděpodobně sbírka z několika předchozích let. Školní řád obsahoval pravidla soužití dívek a chlapců ve školní třídě, ale i mimo ni (např. ve školní budově) – mj. např. pravidlo *poslouchat p. učitelky, poslouchat p. učitelku (p. učitele), poslouchat učitele a nepomlouvat spolužáky*
- během vyučovací hodiny padlo, že sůl těžili solivar/solnaři
- na konci hodiny učitelka H. děti pochválila a podkovala jim za (spolu)práci

6.6.2 Kódy v 6. A (15. dubna 2011)

Můj první násleň v hodině Občanské výchovy v 6. A se uskutečnil 15. dubna 2011. Ve školní třídě bylo přítomno 13 žaček-dívek a 10 žáků-chlapců. Celkem dohromady 23 žáků a žákyň a učitelka H.

Přepis záznamu vyučovací hodiny jsem na základě metody otevřeného kódování rozdělila na 14 jednotek, ke kterým jsem v souladu s 3. výzkumnou otázkou, přidělila 14 kódů¹.

1. kód „Skupinová práce“ – obsahuje (spolu)práci dětí ve skupinách; žáci a žákyň vytvořili na organizační pokyn učitelky H. čtyři pracovní skupiny

2. kód „Homogenní skupinová práce“ – obsahuje (spolu)práci buď žáků-chlapců nebo žákyň-dívek v jedné skupině; žáci a žákyň nejprve vytvořili izolované (izosexuální) buď dívčí nebo chlapecké skupiny

3. kód „Heterogenní skupinová práce“ – obsahuje (spolu)práci žáků-chlapců a žákyň-dívek v jedné skupině (tzv. smíšená skupina); učitelka H. přerozdělila izolované (izosexuální) skupiny na skupiny smíšené².

4. kód „Zasedací pořádek“ – obsahuje zasedací pořádek žáků-chlapců a žákyň-dívek ve školní třídě³; zasedací pořádek, pojatý jako čtyři smíšené skupiny, ve sledované hodině vypadal následovně:

Tabulka – kód „Zasedací pořádek“⁴

CH a D		CH
-		-
CH a D		CH a D

5. kód „Soutěž“ – obsahuje soutěž mezi pracovními skupinami; v daném případě mezi smíšenými pracovními skupinami

¹ Na pořadí kódů nezáleží.

² soutěž mezi smíšenými skupinami je z hlediska nahlížení na postavení ženy a muže a v prosazování principu rovných příležitostí žen a mužů efektivnější než soutěž izolovaných (izosexuálních) skupin, protože žáci a žákyň se spolu učí spíše spolupracovat než bojovat

³ Původní zasedací pořádek žáků a žákyň jsem nestihla nezaznamenat, neboť děti byly ihned po začátku vyučovací hodiny rozděleny, resp. přerozděleny do pracovních skupin paní učitelkou H.

⁴ D = žákyň/dívka, popř. žákyň/dívky, CH = žák/chlapec, popř. žáci/chlapci

6. kód „Organizační pokyn U“ – obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky H., týkající se učiva nebo organizace hodiny; žáci a žákyně vytvořili na organizační pokyn učitelky H. čtyři pracovní skupiny

7. kód „Generické maskulinum“ (GM) (8x) – obsahuje tzv. generické maskulinum jako jeden ze způsobů nekorektního jazykového vyjadřování; ve sledované vyučovací hodině zazněla generická maskulina typu: „(zvolte si) mluvčího“, „(zvolte si) zapisovatele“, „(zvolte si) zástupce“, „vážení a draží“, „učitele“, „spolužáky“ apod.

8. kód „Výchovný pokyn od U směrem k CH“ - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky H., týkající se chování žáka-chlapce; učitelka H. napomíná dvojici chlapců, která nahlas mezi sebou mluví

9. kód „Stereotypní vyjádření žáků/kyň“ – obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování ze strany žákyně; žákyně ve sledované vyučovací hodině pronesla: Bořek (kluk ze znaku⁵) byl jako každý kluk neposedný

10. kód „Předpoklad mužské profese“ (2x) - obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování vzhledem k přepokládané náplni mužské role; králové a solivaři (solnaři) byli vždy a nezpochybnitelně muži

11. kód „Výzdoba školní třídy“ – obsahuje fyzickou výzdobu školní třídy; školní třída byla vyzdobena několikerým zpracováním žakovským zpracováním „Školního řádu“ – první Školní řád uvedl, že je nutné poslouchat *p. učitelky*, druhý školní řád uvedl, že je nutné poslouchat *učitele* a třetí Školní řád uvedl, že je nutné poslouchat *p. učitelku (p. učitele)*

12. kód „Generické femininum“ (GF) - obsahuje tzv. generické femininum jako jeden ze způsobů nekorektního jazykového vyjadřování; ve sledované vyučovací hodině zaznělo generická femininum typu: „učitelky“

13. kód „Korektní význam“ - obsahuje korektní jazykové vyjádření; ve sledované vyučovací hodině zaznělo korektní jazykové vyjádření typu: „(posloucháme) učitelku nebo učitele“

14. kód „Poděkování“ – obsahuje poděkování učitelky H. směrem k žákyním-dívčím a žákům-chlapcům; důležité gesto směrem od učitelky H. směrem k žákům/yním

⁵ Bořek neboli kluk ze znaku je hlavní postavou znaku města ve středočeském kraji.

6.7 PŘÍLOHA Č. 7

6.7.1 Přepis 6. A (20. května 2011)

- téma hodiny: Kulturní bohatství národa
- učitelka H. při úvodním pozdravu napomenula chlapce, aby spolu nemluvili/se spolu nebavili a stáli rovně
- učitelka H. při úvodním pozdravu vyžaduje ticho
- učitelka H. pokládá otázku do prostoru školní třídy: „Co znamená, když se řekne, že je člověk bohatý?“
- chlapec odpovídá, že být bohatý znamená najmout si lepší právníky
- učitelka H. zmiňuje pojem rodina a přátele
- učitelka H. napomíná chlapce, aby se hlásil, když chce mluvit
- zaznamenala jsem následující zasedací pořádek:

CH	CH		D	D		CH	D
D	D		D	D		CH	D
D	D		CH	D		CH	D
CH	CH		D	CH			
CH	CH						

- učitelka H. zmiňuje, že „my jsme Češi“ a že dívky a chlapci mají zkusit napsat, co je pro nás pro Čechy kulturní bohatství národa
- během vyučovací hodiny padlo, že „Člověk nemá šťastný vztah s manželkou“
- výzdobou školní třídy byly chlapci a dívkami vypracované (výtvarně ztvárněné) Školní řady, pravděpodobně sbírka z několika předchozích let. Školní řád obsahoval pravidla soužití dívek a chlapců ve školní třídě, ale i mimo ni (např. ve školní budově) – mj. např. pravidlo *poslouchat p. učitelky, poslouchat p. učitelku (p. učitele), poslouchat učitele a nepomlouvát spolužáky*
- učitelka H. stojí před stolem (katedrou), resp. velkým pultem a pravidelně nepravidelně chodí mezi lavice k dívkám a chlapcům

- učitelka H. během sledovaného úseku vyučovací hodiny vyvolala 4krát chlapce a 4krát dívky

- chlapec v hodině vykřikne, učitelka H. ho nenapomene za to, že mluví (křičí) bez hlášení se, naopak ho pochválí za to, co řekl (odpověděl na její otázku)

- během vyučovací hodiny padlo, že během hokejových turnajů jsme hrdí na to, že jsme Češi, že se ožívuje ozývání se hrdosti Čecha

- během vyučovací hodiny padlo, že vykonavateli tradičních řemesel byli malí soukromníci jako např. kovář, hrnčíř, dráteník, obuvník/švec, potulní zpěváci, kočovníci v divadle, řezbáři, šičky krajek a výšivek, loutkaři, čeští spisovatelé a celkově česká literatura

- učitelka H. během vyučovací hodiny opakuje zadání domácího úkolu; dívky a chlapci si měli za domácí úkol připravit představení představit slavné a/nebo významné osobnost, která by podle nich měla být navržena na titul „Největší Čech“

- učitelka H. napomenula dívku

- učitelka H. pokračuje, že představení slavné a/nebo významné osoby měli dívky a chlapci pojmut jako volební meeting

- na představení slavné a/nebo významné osoby mají dívky a chlapci limit 2 minut, učitelka H. limit se ptá, kdo má hodinky, se svojí otázkou se obrací na/oslovuje chlapce

- pro prezentaci slavné a/nebo významné osobnosti volá k tabuli přednostně dívky se slovy, že „přednostně vezme holky“

- učitelka H. upozorňuje publikum „volebního meetingu“, že nemusí s vystupujícím souhlasit

- dívka si k prezentaci vybrala K. Gotta

- dívka si k prezentaci vybrala K. Gotta

- chlapec si k prezentaci vybral J. Jágra

- chlapec si k prezentaci vybral V. Havla

- přichází dotaz z publika: „kolik mu je let?“, prezentující odpovídá: „zjisti si to na netu!“, učitelka H. jim do toho zasahuje, napomíná kluky: „takhle spolu mluvit nebudeme“

- dívka si k prezentaci vybrala Praotce Čecha, vyprávěla pověst o příchodu Praotce Čecha na Říp, jak muži bojovali, matky a děti se ukryli v lesích a že bez Praotce Čecha bychom nebyli Češi

- chlapec si k prezentaci vybral T. G. Masaryka, neměl domácí přípravu

- dívka si k prezentaci vybrala Vratislava II., neřekla o něm nic
- dívka si k prezentaci vybrala K. Gotta
- dívka si k prezentaci vybrala Karla IV.
- dívka si k prezentaci vybrala K. Gotta
- dvě dívky si vybraly k prezentaci J. Jágra, dodaly, ať jsem rád, že jsme Češi
- chlapec si k prezentaci vybral N. Winstona, ale nevzpomněl si na jeho jméno
- dívka si k prezentaci vybrala R. Šebrleho
- na konci hodiny učitelka H. připomněla, že kandidáty na titul „Největší Čech“ vyvěsí po třídě

6.7.2 Kódy v 6. A (20. května 2011)

Můj druhý následek v hodině Občanské výchovy v 6. A se uskutečnil 20. května 2011. Ve školní třídě bylo přítomno 13 žaček-dívek a 11 žáků-chlapců. Celkem dohromady 24 žáků a žákyň a učitelka H.

Přepis záznamu vyučovací hodiny jsem na základě metody otevřeného kódování rozdělila na 20 jednotek, ke kterým jsem v souladu s 3. výzkumnou otázkou, přidělila 20 kódů⁶.

1. kód „Výchovný pokyn od U směrem k CH“ (3x) - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky H., týkající se chování žáka-chlapce;

a) učitelka H. napomíná chlapce, popř. chlapce při stání na začátku hodiny, aby stáli tiše

b) učitelka H. napomíná chlapce, aby se hlásil, když chce mluvit

c) učitelka H. napomíná chlapce, popř. chlapce, aby spolu nemluvili způsobem, kterým spolu mluvili

2. kód „Výchovný pokyn od U směrem k D“ - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky H., týkající se chování žákyně-dívky; učitelka H. napomíná dívku

3. kód „Organizační pokyn U“ - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky H., týkající se učiva nebo organizace hodiny, učitelka H. vyžaduje ticho ve vyučovací hodině

⁶ Na pořadí kódů nezáleží.

4. kód „Zasedací pořádek“ - obsahuje zasedací pořádek žáků-chlapců a žákyň-dívek ve školní třídě; zasedací pořádek ve sledované hodině vypadal následovně:

Tabulka – kód „Zasedací pořádek“⁷

CH	CH		D	D		CH	D
D	D		D	D		CH	D
D	D		CH	D		CH	D
CH	CH		D	CH		-	-
CH	CH		-	-		-	-

5. kód „Generické maskulinum“ (GM) (14x) - obsahuje tzv. generické maskulinum jako jeden ze způsobů nekorektního jazykového vyjadřování; ve sledované vyučovací hodině zazněla generická maskulina typu: „právníky“, „přátele“, „Češi“, „Čechy“, „učitele“, „spolužáky“, „kandidáty“, „čeští spisovatelé“ apod.

6. kód „Stereotypní vyjádření U“ (4x) - obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování ze strany učitelky; učitelka H. ve sledované vyučovací hodině pronesla:

a) „člověk nemá šťastný vztah s manželkou“

b) „kluci, kdo z vás má hodinky?“

c) „přednostně vezmu holky“

d) „rivalita mezi sebou“ (rivalita mezi chlapci a dívkami při aktivitě ve školní třídě)

7. kód „Výzdoba školní třídy“ - obsahuje fyzickou výzdobu školní třídy; školní třída byla vyzdobena několikerým zpracováním žakovským zpracováním „Školního řádu“ – první Školní řád uvedl, že je nutné poslouchat *p. učitelky*, druhý školní řád uvedl, že je nutné poslouchat *učitele* a třetí Školní řád uvedl, že je nutné poslouchat *p. učitelku (p. učitele)*

8. kód „Generické femininum“ (GF) (2x) - obsahuje tzv. generické femininum jako jeden ze způsobů nekorektního jazykového vyjadřování; ve sledované vyučovací hodině zaznělo generická femininum typu: „učitelky“, „šičky“

9. kód „Korektní význam“ - obsahuje korektní jazykové vyjádření; ve sledované vyučovací hodině zaznělo korektní jazykové vyjádření typu: „(posloucháme) učitelku nebo učitele“

⁷ D = žákyně/dívka, popř. žákyně/dívky, CH = žák/chlapec, popř. žáci/chlapci

10. kód „Předpoklad mužské profese“ - obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování vzhledem k přepokládané náplní mužské role; kováři, hrnčíři, dráteníci, obuvníci, potulní zpěváci, divadelní kočovníci, řezbáři, loutkaři byli vždy a nezpochybnitelně muži

11. kód „Předpoklad ženské profese“ - obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování vzhledem k přepokládané náplní ženské role; šičky byli vždy a nezpochybnitelně ženy

12. kód „Stereotypní vyjádření žáků/kyň“ - obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování ze strany žákyně; žákyně ve sledované vyučovací hodině pronesla: muži bojovali, matky a děti se chovaly v lesích

13. kód „Pojem *rodina*“ – obsahuje nevysvětlení mnohoznačného pojmu rodina; učitelka H. nevysvětlila pojem rodina

14. kód „Pohyb U ve třídě“ – obsahuje učitelčin pohyb ve školní třídě; učitelka H. stojí před stolem (katedrou), resp. velkým pultem a pravidelně nepravidelně chodí mezi lavice k žákům/kyním

15. kód „Vyvolávání žáků/kyň“ – obsahuje vyvolávání žáků/kyň učitelkou; učitelka H. během sledovaného úseku vyučovací hodiny vyvolala 4krát chlapce a 4krát dívky

16. kód „Reakce U na žáky/ně“ – obsahuje učitelčiny reakce na žáky/ně; chlapec v hodině vykřikne, učitelka H. ho nenapomene za to, že mluví (křičí) bez hlášení se, naopak ho pochválí za to, co řekl (odpověděl na její otázku)

17. kód „Titul“ – obsahuje název soutěže „Největší Čech“; název soutěže může vést k výkladu, že Největším Čechem se může stát pouze muž

18. kód „Výběr“ – obsahuje výběr kandidátů a kandidátek do soutěže „Největší Čech“

19. kód „Pojem *NČ*“ - obsahuje nevysvětlení pojmu „Největší Čech“; učitelka H. nevysvětlila titul soutěže „Největší Čech“

20. kód „Téma hodiny“ - obsahuje explicitní vyjádření názvu tématu hodiny; tématem hodiny bylo „Kulturní bohatství národa“

6.8 PŘÍLOHA Č. 8

6.8.1 Přepis 6. A (27. května 2011)

- téma hodiny: Největší Čech a volba Největšího Čecha
- učitelka H. rekapituluje minulou hodinu, dívka připomíná, že měli navrhnout osobu na pozici největšího „Největšího Čecha“ a pojmout to jako volební kampaň
- zaznamenala jsem následující zasedací pořádek:

CH	-		D	D		CH	D
D			-	D		CH	D
D	D		CH	-		CH	D
CH	CH		D	CH		CH	-
CH	CH		-	-		-	-

- učitelka H. pronesla, že „Největší Čech“ by měl být ten, co udělal nejvíce pro nás pro Čechy jako národ
- učitelka H. zadává úkol v hodině
- učitelka H. se ptá chlapce, jestli zadání úkolu rozumí
- učitelka H. se ptá chlapce, jestli mu něco dělá problém
- učitelka H. stojí před stolem (katedrou), resp. velkým pultem a pravidelně nepravidelně chodí mezi lavice k dívkám a chlapcům
- výzdobou školní třídy byly chlapci a dívkami vypracované (výtvarně ztvárněné) Školní řady, pravděpodobně sbírka z několika předchozích let. Školní řád obsahoval pravidla soužití dívek a chlapců ve školní třídě, ale i mimo ni (např. ve školní budově) – mj. např. pravidlo *poslouchat p. učitelky, poslouchat p. učitelku (p. učitele), poslouchat učitele a nepomlouvat spolužáky*
 - během vyučovací hodiny padne: „nápad od spolužáka“
 - výsledkem hry na podstatná jména (zadávaný úkol) je sportovec, politik, král
 - výsledkem hry na přídavná jména (zadávaný úkol) je čestný, významný, nadaný
 - učitelka H. během sledovaného úseku vyučovací hodiny vyvolala 8krát chlapce a 19krát dívky

- učitelka H. pronesla, že my jako Češi máme a nemáme národní hrdost
- učitelka H. pronesla, že jsme národ Čechů
- učitelka H. pronesla, že vlastenec má rád svou vlast a udělal by pro ní cokoli
- učitelka H. pronesla, že ... reprezentuje školu, byla vybrán, aby školu zastupoval
- učitelka H. napomenula dívku
- učitelka H. pronesla, že jestli chlapce a dívky kandidát přesvědčil, aby byl zvolen
- chlapec si k prezentaci vybral V. Havla
- chlapec si k prezentaci vybral J. Jágra
- chlapec si k prezentaci vybral T. Vintra
- učitelka H. pronesla, že všichni ve třídě bychom mohli být „Největšími Čechy“
- chlapec si k prezentaci vybral O. Pavelce
- chlapec si k prezentaci vybral O. Pavelce
- učitelka H. napomenula dívku, aby se otočila k tabuli
- učitelka H. napomenula dva chlapce („vážení“)
- chlapec si k prezentaci vybral O. Pavelce
- dívka se ptá, jestli se může napít, zaznamenala jsem, že chlapci se neptají
- chlapec si k prezentaci vybral J. Jágra
- chlapec na požádání učitelky H. měří čas, protože má hodinky
- učitelka H. napomenula chlapce, aby si sedli
- učitelka H. napomenula dívku

6.8.2 Kódy v 6. A (27. května 2011)

Můj třetí náslech v hodině Občanské výchovy v 6. A se uskutečnil 27. května 2011. Ve školní třídě bylo přítomno 10 žaček-dívek a 11 žáků-chlapců. Celkem dohromady 21 žáků a žákyň a učitelka H.

Přepis záznamu vyučovací hodiny jsem na základě metody otevřeného kódování rozdělila na 16 jednotek, ke kterým jsem v souladu s 3. výzkumnou otázkou, přidělila 16 kódů⁸.

⁸ Na pořadí kódů nezáleží.

1. kód „Generické maskulinum“ (GM) (21x) - obsahuje tzv. generické maskulinum jako jeden ze způsobů nekorektního jazykového vyjadřování; ve sledované vyučovací hodině zazněla generická maskulina typu: „Čech“, „Čecha“, „Čechy“, „učitele“, „spolužáky“, „sportovec“, „vlastenec“, „vážení“, „kandidát“ apod.

2. kód „Titul“ - obsahuje název soutěže „Největší Čech“; název soutěže může vést k výkladu, že Největším Čechem se může stát pouze muž

3. kód „Zasedací pořádek“ - obsahuje zasedací pořádek žáků-chlapců a žákyň-dívek ve školní třídě; zasedací pořádek ve sledované hodině vypadal následovně:

Tabulka – kód „Zasedací pořádek“⁹

CH	-		D	D		CH	D
D	-		-	D		CH	D
D	D		CH	-		CH	D
CH	CH		D	CH		CH	-
CH	CH		-	-		-	-

4. kód „Organizační pokyn U“ (4x) - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky H., týkající se učiva nebo organizace hodiny;

- „rozumíte všichni, (jméno chlapce)?“
- „(jméno chlapce), co Ti dělá problém?“
- „Tys změnil kandidáta?“ (učitelka se ptá chlapce)
- zadávání domácího úkolu v průběhu vyučovací hodiny

5. kód „Organizační dotaz od D k U“ – obsahuje dotaz, popř. dotazy, týkající se učiva nebo organizace; dívka se ptá učitelky H., jestli se může napít

6. kód „Pohyb U ve třídě“ - obsahuje učitelčin pohyb ve školní třídě; učitelka H. stojí před stolem (katedrou), resp. velkým pultem a pravidelně nepravidelně chodí mezi lavice k žákům/kyním

7. kód „Výzdoba školní třídy“ - obsahuje fyzickou výzdobu školní třídy; školní třída byla vyzdobena několikerým zpracováním žakovským zpracováním „Školního řádu“ – první Školní řád uvedl, že je nutné poslouchat *p. učitelky*, druhý školní řád uvedl, že je nutné poslouchat *učitele* a třetí Školní řád uvedl, že je nutné poslouchat *p. učitelku (p. učitele)*

⁹ D = žákyně/dívka, popř. žákyně/dívky, CH = žák/chlapec, popř. žáci/chlapci

8. kód „Generické femininum“ (GF) - obsahuje tzv. generické femininum jako jeden ze způsobů nekorektního jazykového vyjadřování; ve sledované vyučovací hodině zaznělo generická femininum typu: „učitelky“

9. kód „Korektní význam“ - obsahuje korektní jazykové vyjádření; ve sledované vyučovací hodině zaznělo korektní jazykové vyjádření typu: „(posloucháme) učitelku nebo učitele“

10. kód „Vyvolávání žáků/kyň“ - obsahuje vyvolávání žáků/kyň učitelkou; učitelka H. během sledovaného úseku vyučovací hodiny vyvolala 18krát chlapce a 19krát dívky

11. kód „Výchovný pokyn od U směrem k CH“ (3x) - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky H., týkající se chování žáka-chlapce;

a) učitelka H. napomíná chlapce

b) učitelka H. napomíná chlapce, aby si sedl

c) učitelka H. napomíná chlapce, aby se otočil k tabuli

12. kód „Výchovný pokyn od U směrem k D“ - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky H., týkající se chování žákyně-dívky; učitelka H. napomíná dívku

13. kód „Výběr“ - obsahuje výběr kandidátů a kandidátek do soutěže „Největší Čech“

14. kód „Stereotypní vyjádření U“ - obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování ze strany učitelky; učitelka H. ve sledované vyučovací hodině pronesla: chlapec měří čas, protože má hodinky

15. kód „Pojem NČ“ - obsahuje nevysvětlení pojmu „Největší Čech“; učitelka H. nevysvětlila titul soutěže „Největší Čech“

16. kód „Téma hodiny“ - obsahuje explicitní vyjádření názvu tématu hodiny; tématem hodiny bylo „Největší Čech a volba Největšího Čecha“

6.9 PŘÍLOHA Č. 9

6.9.1 Přepis 6. C (5. dubna 2011)

■ vyučovací hodina začala přehledem aktuálních informací, které si dívky a chlapci měli připravit doma

■ dívka představuje jako aktuální informaci petici za odvolání ministra vnitra R. Johna

■ dívka představuje jako aktuální informaci situaci ve Fukušimě (jaderná elektrárna v Japonsku)

■ chlapec představuje jako aktuální informaci boxerský turnaj v Berlíně

■ zaznamenala jsem následující zasedací pořádek:

D	D		CH	CH		D	CH
D	CH		D	D		D	D
D	-		CH	CH		D	-
D	D		D	D		CH	CH
-	-		-	-		-	-

■ téma hodiny: Co nás ve světě proslavilo (dle učebnice)

■ dívky a chlapci se na pokyn učitelky Ch. rozdělily do 4 pracovních skupin

■ zasedací pořádek vypadal – po vytvoření 4 smíšených skupin následovně:

Skupina dívek	Skupina chlapců
Skupina chlapců	Skupina dívek

■ každá skupina se věnovala určitému - učitelkou Ch. zadanému – tématu

■ témata byla následující – kategorie „Vynálezci a vědci“, „Sportovci“, „Výrobky“ a „Přírodní útvary“

■ školní třída byla mj. vyzdobena zpracováním funkce samosprávy, přičemž funkcemi samosprávy jsou ve sledované třídě jsou: *předseda (třídy)*, *místopředseda (třídy)*, *jednatel parlamentu*, *zapisovatel absence*, *šatnář*, *pokladník* a *nástěnkář*

- do skupiny „Vynálezci a vědci“ byli zařazeny následující osoby: E. Purkyně, J. G. Mendel, J. Ressler, F. Křižík, J. Heyrovský, P. Diviš, O. Wichterle a J. Jánský
- do skupiny „Sportovci“ byli zařazeny následující osoby: K. Neumanová, M. Sábliková, J. Jágr, D. Hašek, P. Čech a J. Železný
- kategorie „Výrobky“ a „Přírodní útvary“
- na konci hodiny učitelka Ch. zadala domácí úkol
- za domácí úkol si dívky a chlapci měli připravit referát na české osobnosti – na herce, zpěváka nebo spisovatele

6.9.2 Kódy v 6. C (5. dubna 2011)

Můj první a poslední následek v hodině Občanské výchovy v 6. C se uskutečnil 5. dubna 2011. Ve školní třídě bylo přítomno 14 žaček-dívek a 8 žáků-chlapců. Celkem dohromady 22 žáků a žákyň a učitelka CH.

Přepis záznamu vyučovací hodiny jsem na základě metody otevřeného kódování rozdělila na 11 jednotek, ke kterým jsem v souladu s 3. výzkumnou otázkou, jsem přidělila 11 kódů¹⁰.

1. kód „Zasedací pořádek“ - obsahuje zasedací pořádek žáků-chlapců a žákyň-dívek ve školní třídě; zasedací pořádek ve sledované hodině vypadal následovně:

Tabulka – kód „Zasedací pořádek“¹¹

D	D		CH	CH		D	CH
D	CH		D	D		D	D
D	-		CH	CH		D	-
D	D		D	D		CH	CH
-	-		-	-		-	-

2. kód „Skupinová práce“ - obsahuje (spolu)práci dětí ve skupinách; žáci a žákyně vytvořili na organizační pokyn učitelky CH. čtyři pracovní skupiny

¹⁰ Na pořadí kódů nezáleží.

¹¹ D = žákyň/dívka, popř. žákyň/dívky, CH = žák/chlapec, popř. žáci/chlapci

3. kód „homogenní skupinová práce“ - obsahuje (spolu)práci buď žáků-chlapců nebo žákyň-dívek v jedné skupině; žáci a žákyně vytvořili izolované (izosexuální) buď dívčí nebo chlapecké skupiny

4. kód „Soutěž“ - obsahuje soutěž mezi pracovními skupinami; v daném případě mezi smíšenými pracovními skupinami¹²

5. kód „Výzdoba školní třídy“ - obsahuje fyzickou výzdobu školní třídy; školní třída byla mj. vyzdobena zpracováním funkce samosprávy, přičemž funkcemi samosprávy jsou ve sledované třídě jsou: *předseda (třídy)*, *místopředseda (třídy)*, *jednatel parlamentu*, *zapisovatel absence*, *šatnář*, *pokladník a nástěnkář*

6. kód „Generické maskulinum“ (GM) (13x) - obsahuje tzv. generické maskulinum jako jeden ze způsobů nekorektního jazykového vyjadřování; ve sledované vyučovací hodině zazněla generická maskulina typu: „spisovatel“, „zpěvák“, „umělec“, „herec“, „sportovci“, „vynálezci“, „vědci“ apod.

7. kód „Titul“ - obsahuje název kategorie „Vědci a vynálezci“ a „Sportovci“; název kategorie může vést k výkladu, že vědcem, vynálezcem nebo sportovcem může být jenom muž

8. kód „Výběr“ (14x) - obsahuje výběr kandidátů a kandidátek do skupiny „Vědci a vynálezci“ a do skupiny „Sportovci“

9. kód „Pojem VaVaS“ - obsahuje nevysvětlení pojmu „Vědci a vynálezci“ a „Sportovci“; učitelka Ch. nevysvětlila kategorie „Vědci a vynálezci“ a „Sportovci“

10. kód „Organizační pokyn U“ (2x) - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky CH., týkající se učiva nebo organizace hodiny;

a) pokyn k rozdělení žáků/kyň do skupin

b) zadávání domácího úkolu v průběhu vyučovací hodiny

11. kód „Téma hodiny“ - obsahuje explicitní vyjádření názvu tématu hodiny; tématem hodiny bylo „Co nás ve světě proslavilo“

¹² Soutěž mezi izolovanými (izosexuálními) je z hlediska nahlížení na postavení ženy a muže a v prosazování principu rovných příležitostí žen a mužů méně efektivní než soutěž smíšených skupin, protože žáci a žákyně se spolu učí spíše bojovat než spolupracovat.

6.10 PŘÍLOHA Č. 10

6.10.1 Přepis 7. B (5. duna 2011)

- téma hodiny: Zásady lidského soužití (dle učebnice)
- učitelka Ch. oslovuje celou třídu „panstvo“
- učitelka říká žákyním a žákům, že učebnice slouží žákům i příští rok (tak aby je neničili)
- učitelka Ch. ústně zkouší postupně 3 chlapce
- během zkoušení padne mezi učitelkou Ch. a mezi chlapci mj. také:
 - v demokracii volíme zástupce
 - co dělá vládce?
 - jsou zachována práva menšiny v demokracii?
 - absolutní moc jedince
 - na kolik let je volen prezident?
 - kolik let mu musí být?
- učitelka Ch. pronesla větu o pomoci číšníkům a servírkám v restauraci
- zaznamenala jsem následující zasedací pořádek:

CH	D		D	CH		CH	D
D	CH		-	CH		CH	D
D	D		-	CH		CH	CH
CH	D		D	CH		CH	CH
D	CH		-	-		CH	-

- chlapec se učitelky H. ptá, jestli oslovit člověka znamená, že na něj budeme mluvit?
- učitelka Ch. při vyučovací hodině buď sedí za stolem (katedrou), pohybuje se před tabulí a při samotné práci žáků a žákyň chodí po třídě mezi chlapci a dívkami – až k předposlední lavici
- z učebnice zazněly následující příklady zásad lidského soužití:

- jdeš po ulici s přítelem z ciziny a potkáš spolužáka – kdo se komu představuje?

- v představování má žena přednost před mužem (v představování)
- maminka tě musí chránit
- muž jde s dvěma ženami po ulici
- muž si vždy odkládá klobouk
- při oblékání do kabátu muž pomáhá ženě, kterou doprovází
- květiny jako pozornost pro paní domu
- jako první pozdraví muž
- jako první podá ruku žena
- může žena oslovit cizího muže?
- muž musí pozdravit první, protože žene je podřízená a muž je nadřízený
- jdou-li muž a dvě ženy gratulovat, květiny předává muž

■ přišla dívka, omlouvala se, byla u lékaře

■ ve sledované hodině dále padlo, že první (po)zdraví muž a první ruku podá žena

■ učebnice nastolila otázku, jestli může žena oslovit jako první cizího muže?

odpověď zněla, že výjimečně a chlapec romské národnosti vykřikl „když ji to dovolím“

■ učitelka Ch. pronesla větu, že každý si najde ...

■ učitelka Ch. předčítá vyhodnocení testu na téma Zásady lidského soužití, kde mj. padlo:

- zjistí si informace o svém idolu
- neuměl zhodnotit
- přesvědčit své kamarády a spolužáky

■ učebnice přináší téma Představení a uvedení jedince ve společnosti/do společnosti

■ učitelka Ch. vybere 2 chlapce, aby hráli první hranou scénku

■ učitelka Ch. pronesla větu o chlapcích, kteří hráli hranou scénku, že jsou jako dva kingové

■ chlapec při hraní hrané scénky pronese větu, že tady má spoustu spolužáků

■ učitelka Ch. vybere 1 chlapce a 1 dívku, aby hráli první hranou scénku

■ v hrané scénce musí chlapec (spolužák) pozdravit první, protože dívka (spolužačka) je podřízená a chlapec (spolužák je nadřízený)

■ učitelka připomínám aktérovi (žákovi) hrací scénky, že musí pozdravit jako první, protože aktérka hrací scénky (žákyně) je podřízená a ve společensky nižším postavení

6.10.2 Kódy v 7. B (5. dubna 2011)

Můj první náslech v hodině Občanské výchovy v 7. B se uskutečnil 5. dubna 2011. Ve školní třídě bylo přítomno 10 žaček-dívek a 15 žáků-chlapců. Celkem dohromady 25 žáků a žákyně a učitelka CH.

Přepis záznamu vyučovací hodiny jsem na základě metody otevřeného kódování rozdělila na 13 jednotek, ke kterým jsem v souladu s 3. výzkumnou otázkou, přidělila 13 kódů¹³.

1. kód „Předpoklad mužské profese“ (2x) - obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování vzhledem k přepokládané náplni mužské role; prezident a vládce byli vždy a nezpochybnitelně muži

2. kód „Téma hodiny“ – obsahuje explicitní vyjádření názvu tématu hodiny; tématem hodiny bylo „Zásady lidského soužití“

3. kód „Generické femininum“ (GF) (2x) - obsahuje tzv. generické femininum jako jeden ze způsobů nekorektního jazykového vyjadřování; ve sledované vyučovací hodině zazněla generická femininum typu: „servírkám“

4. kód „Generické maskulinum“ (GM) (12x) - obsahuje tzv. generické maskulinum jako jeden ze způsobů nekorektního jazykového vyjadřování; ve sledované vyučovací hodině zazněla generická maskulina typu: „panstvo“, „žákům“, „zástupce“, „číšníkům“, „idolu“, „spolužáky“, „kamarády“ apod.

5. kód „Zasedací pořádek“ - obsahuje zasedací pořádek žáků-chlapců a žákyně-dívek ve školní třídě; zasedací pořádek ve sledované hodině vypadal následovně:

Tabulka – kód „Zasedací pořádek“¹⁴

CH	D		D	CH		CH	D
D	CH		-	CH		CH	D
D	D		-	CH		CH	CH

¹³ Na pořadí kódů nezáleží.

¹⁴ D = žákyně/dívka, popř. žákyně/dívky, CH = žák/chlapec, popř. žáci/chlapci

CH	D		D	CH		CH	CH
D	CH		-	-		CH	-

6. kód „Organizační dotaz od CH k U“ - obsahuje dotaz, popř. dotazy, týkající se učiva nebo organizace; chlapec se ptá učitelky CH. na upřesnění zadaného úkolu

7. kód „Organizační pokyn U“ (3x) - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky CH., týkající se učiva nebo organizace hodiny;

- a) učitelka Ch. vyvolala ke zkoušení chlapce
- b) učitelka Ch. vyvolala ke zkoušení chlapce
- c) učitelka Ch. vyvolala ke zkoušení chlapce

8. kód „Pohyb U ve třídě“ - - obsahuje učitelčin pohyb ve školní třídě; učitelka Ch. sedí za stolem (katedrou), pohybuje se před tabulí a při samostatné práci žáků/kyň chodí po třídě mezi lavicemi až k před poslední lavici

9. kód „Slušné chování“ (12x) – obsahuje pravidla slušného chování; učebnice obsahuje následující pravidla slušného chování¹⁵:

- a) „jdeš po ulici s přítelem z ciziny a potkáš spolužáka – kdo se komu představuje?“
- b) „v představování má žena přednost před mužem“
- c) „maminka tě musí chránit“
- d) „muž jde s dvěma ženami po ulici“
- e) „muž si vždy odkládá klobouk“
- f) „při oblékání do kabátu muž pomáhá ženě, kterou doprovází“
- g) „květiny jako pozornost pro paní domu“
- h) „jako první pozdraví muž“
- ch) „jako první podá ruku žena“
- i) „může žena oslovit cizího muže?“
- j) „muž musí pozdravit první, protože žena je podřízená a muž je podřízený“
- k) „jdou-li muž a dvě ženy gratulovat, květiny předává muž“

10. kód „Stereotypní vyjadřování učebnice“ (2x) – obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování ze strany učebnice; učebnice obsahuje následující stereotypní vyjadřování:

- a) „maminka tě musí chránit“ (stereotyp matky-ochranitelky)

¹⁵ Pravidla slušného chování byla upravena a zkrácena.

b) „květiny jako pozornost pro paní domu“ (stereotyp, že každý žena je na květiny a paní domu obzvlášť)

11. kód „Stereotypní vyjádření U“ (2x) - obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování ze strany učitelky;

a) „jako dva kingové“

b) „žena je podřízená, protože je ve společensky nižším postavení“

12. kód „Hraná scénka“ (2x) – obsahuje hranou scénku žáků/kyň; první scénku hráli dva chlapci, druhou scénku hrála dívka s chlapce, obě měly shodné téma – uvedení do společnosti a představení ve společnosti

13. kód „Reakce z publika“ - mimořádnou reakci žáka/kyně do prostoru školní třídy; chlapec romského původu reaguje na dotaz učebnice, jestli může žena jako první oslovit cizího muže, slovy „jen, když ji to dovolím“

6.11 PŘÍLOHA Č. 11

6.11.1 Přepis 7. B (19. dubna 2011)

■ na začátku hodiny zazní školní rozhlas, který prosí zástupce školního parlamentu, aby se dostavili ... zvedá se a odchází dívka a chlapec

■ vyučovací hodina pokračuje přehledem aktuálních informací, které si dívky a chlapci měli připravit doma

■ chlapec představuje jako aktuální informaci člověka, který prodělal změnu pohlaví, dostavuje se reakce z publika „ty vogo“, učitelka Ch. nekomentuje nijak aktuální informaci, která byla referujícím chlapcem vybrána a nekomentuje ani reakci z publika

■ ve sledované hodině v rámci rekapitulace minulé hodiny mj. padlo, že muž jako první zdraví ženu, protože žena je společensky méně významná

■ ve sledované hodině mj. padlo, jak představit druhého

■ ve sledované se hovořilo o oficiálním způsobu oslovení ve formálně formulovaném dopise – paní a pan

■ při telefonování se musí představit ten druhý, ten, co je na druhé straně telefonu se musí představit

■ zaznamenala jsem následující zasedací pořádek:

-	D		D	CH		CH	-
D	CH		D	CH		CH	CH
D	D		D	-		CH	-
-	D		D	CH		-	CH
D	CH		-	CH		-	-

■ ve sledované hodině mj. padlo, že společensky významnější osoba (muž) jde po pravici méně společensky významné osoby (žena)

■ ve sledované hodině mj. padlo, že do restauračního či jiného podobného zařízení vchází muž, aby mohl v případné rvačce ubránit ženu

■ ve sledované hodině mj. padlo, že muž sundá ženě kabát a odsune ji židli

■ ve sledované hodině mj. padlo, že už stojí (u stolu) tak dlouho dokud si žena nesesedne

■ učitelka Ch. opakovaně napomíná chlapce, kteří se nehlásí, ale křičí

■ téma hodiny: Chování v divadle a na koncertě

■ z učebnice zazněly následující příklady: zasloužilý pedagog, náš učitel, žákyně, co přinesla dotazník, učitelka, jejíž postava připomínala harfu, jste hosty, umělci jsou lidé, rozloučil se s manželkou, hostitel, číšník, tónina uchvátila dívky v sále, konferenciér, umělec, inspektor, s pocitem vítěz., střelba prachem je mužská doména ...

■ na pokyn učitelky Ch. čte: chlapec, chlapec, dívka, dívka, dívka, chlapec (který nedával pozor a neví, kde v textu jsou)

■ chlapec jde na WC

■ chlapci a dívky dávali dohromady prohrěšky, které se objevili v textu¹⁶ učebnice: šoupali židlemi, házeli po umělcích, žáky byl prohledáván, neměl prak, umělec je člověk, který předvádí co umí, čelem k lidem v uličce, přišli pozdě ...

■ učitelka Ch. mluví konkrétně k dívce a říká jí, že by neměla v divadle jíst (neměla bys v divadle jíst)

■ dívka měla k situaci v hodině komentář, chlapec jí na to řekl „prosím tě, nekomentuj to“

■ chlapec během sledované hodiny řekl, že umělci tam nejsou

■ dívka měla k situaci v hodině komentář, ptá se učitelky Ch. kolik ještě existuje slušných lidí, aby ještě musela platit pravidla slušného chování

■ učitelka Ch. říká chlapcům a dívkám říká, jak by měli být slušně oblečeni na koncert populárních zpěváků a co dělat, až umělci odejdou

■ během sledované hodiny mj. padlo, že společensky výše postavený (muž) pomáhá do kabátu společensky méně postavenému (ženě)

■ situace v tramvaji: muž by měl pustit ženu si sednout

■ situace při fotbalovém zápase: učitelka Ch. mj. vyjadřuje situaci z pohledu fanoušků fotbalu, že nejsem slušně vychován, co bych dělal já, kdybych byl na hřišti, jsou to radilové a kritici, můžou z toho být nešťastný ...

■ situace v restauraci: host, číšník (v učebnici na obrázku 3 muži), učitelka Ch. říká, že mluvit musí vždy jeden

■ učitelka Ch. napomíná dívku, aby nevykřikovala

¹⁶ Jednalo se o povídku „Výchovný koncert“ autorů M. Šimka a J. Grossmanna.

- situace na úřadě: učitelka Ch. říká, že úředník je tu pro nás

6.11.2 Kódy v 7. B (19. dubna 2011)

Můj druhý následek v hodině Občanské výchovy v 7. B se uskutečnil 19. dubna 2011. Ve školní třídě bylo přítomno 10 žaček-dívek a 11 žáků-chlapců. Celkem dohromady 21 žáků a žáků a učitelka CH.

Přepis záznamu vyučovací hodiny jsem na základě metody otevřeného kódování rozdělila na 12 jednotek, ke kterým jsem v souladu s 3. výzkumnou otázkou, 12 kódů¹⁷.

1. kód „Zasedací pořádek“ - obsahuje zasedací pořádek žáků-chlapců a žáků-dívek ve školní třídě; zasedací pořádek ve sledované hodině vypadal následovně:

Tabulka – kód „Zasedací pořádek“¹⁸

-	D		D	CH		CH	-
D	CH		D	CH		CH	CH
D	D		D	-		CH	-
-	D		D	CH		-	CH
D	CH		-	CH		-	-

2. kód „Slušné chování“ (4x) - obsahuje pravidla slušného chování; učebnice obsahuje následující pravidla slušného chování¹⁹:

a) „společensky významnější osoba jde po pravici, společensky významnější osobou je muž“

b) „do restaurace či jiného zařízení vchází jako první muž, aby mohl v případné rvačce ubránit ženu“

c) „muž sundá ženě kabát a odsune ji židli“

d) „muž stojí, dokud si žene nesedne“

3. kód „Výchovný pokyn od U směrem k CH“ - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky CH., týkající se chování žáka-chlapce; učitelka CH. napomíná chlapce, kteří místo hlášení křičí

¹⁷ Na pořadí kódů nezáleží.

¹⁸ D = žákyně/dívka, popř. žákyně/dívky, CH = žák/chlapec, popř. žáci/chlapci

¹⁹ Pravidla slušného chování byla upravena a zkrácena.

4. kód „Výchovný pokyn od U směrem k D“ - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky CH., týkající se chování žákyně-dívky, učitelka H. napomíná dívku, aby nevykřikovala

5. kód „Téma hodiny“ - obsahuje explicitní vyjádření názvu tématu hodiny; tématem hodiny bylo „Chování v divadle a na koncertě“

6. kód „Organizační pokyn U“ (7x) - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky CH., týkající se učiva nebo organizace hodiny; vyvolávání žáků/kyň k četbě nahlas

7. kód „Organizační dotaz od D k U“ - obsahuje dotaz, popř. dotazy, týkající se učiva nebo organizace; dívka komentuje existenci slušných lidí a pravidla slušného chování

8. kód „Interakce žák/yně vs. žák/yně“ – vzájemná zjevná komunikace mezi žákem/yní a žákem/yní; spolužačka-dívka měla k situaci v hodině komentář, spolužák-chlapec ji na to řekl „prosím tě, nekomentuj to“ a dívka zmlkla

9. kód „Generické maskulinum“ (GM) (14x) - obsahuje tzv. generické maskulinum jako jeden ze způsobů nekorektního jazykového vyjadřování; ve sledované vyučovací hodině zazněla generická maskulina typu: „radilové“, „kritici“, „úředník“, „zpěváků“, „umělci“, „hosty“, „vítězů“, „zástupce“ apod.

10. kód „Reakce z publika“ – obsahuje mimořádnou reakci žáka/yně do prostoru školní třídy; žák/yně v úvodu hodiny představuje aktualitu dne s názvem „člověk prodělal změnu pohlaví“, na ní z publika žáků/kyň reaguje chlapec slovy „ty vogo“, učitelka nereaguje, ani na netradiční zprávu, ani na reakci chlapce

11. kód „Stereotypní vyjadřování učebnice“ (4x) - obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování ze strany učebnice; učebnice obsahuje následující stereotypní vyjadřování:

- a) zobrazování mužů na obrázcích v učebnicích
- b) „muž by měl pustit ženu sednout“
- c) „tónina uchvátila dívky v sále“
- d) „střelba prachem je mužská doména“

12. kód „Stereotypní vyjádření U“ - obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování ze strany učitelky; učitelka CH. ve sledované vyučovací hodině pronesla: muž jako první zdraví ženu, protože žena je společensky méně významná

6.12 PŘÍLOHA Č. 12

6.12.1 Přepis 8. A (23. května 2011)

■ zaznamenala jsem následující zasedací pořádek:

D	CH		D	-		D	CH
CH	D		-	D		D	-
CH	D		CH	-		CH	D
CH	D		-	CH		-	CH
-	D		CH	-		-	CH

- učitelka se přítomných chlapců a dívek zeptala „co je majetek?“
- učitelka H. během sledovaného úseku vyučovací hodiny vyvolala 9krát chlapce a 10krát dívky
 - učitelka H. má tendenci po chlapcích jejich odpovědi na otázky opakovat
 - učitelka H. naopak u dívek nemá tendenci opakovat jejich odpovědi na otázky
 - chlapci a dívky ve třídě se hlásí přibližně ve stejném počtu, dívky jsou ale aktivnější
 - během vyučovací hodiny padlo, že „lidé nabili majetek, báli se o něj a proto vznikly pojistky (majetku)“
 - učitelka H. se přítomných chlapců a dívek zeptala „jaké máme druhy pojištění?“
 - učitelka H. poznamenala, že „smlouva mezi pojištěncem a pojišťovnou ...“
 - dvě dívky měli připravenou prezentaci na USB Flash Disku, ale měli ji zhotovenou v jiném softwarovém formátu než byl software na školním počítači, proto jim prezentace nešla pustit
 - učitelka H. napomenula chlapce, který neměl domácí přípravu, že na zpracování domácího úkolu měl týden a že ho přesto neudělal
 - učitelka H. vyvolala ty samé dívky, kterým nešla spustit prezentace, měly říct něco z paměti (co si pamatovali z domácí přípravy), ale dívky nedaly nic dohromady a neřekly nic
 - učitelka H. napomenula chlapce

- učitelka H. vyvolala dívku, která neměla domácí přípravu
- učitelka H. vyvolává od této chvíle dívky a chlapce k prezentaci postupně po lavicích
 - chlapec se hlásí, ale učitelka H. ho nevyvolala, tak chlapec vykřikl
 - chlapec a dívka v rámci prezentace představují pojištění na elektřinu
 - učitelka H. zřejmě není spokojena s předvedenými výkony a s poměrně vysokým počtem dívek a chlapců, kteří domácí úkol nezpracovali, protože jim říká, že se na to vykašlali a že jsou lajdáci
 - učitelka H. napomenula chlapce, aby už mlčel
 - dva chlapci měli připravenou domácí přípravu, učitelka H. je vyzvala k prezentaci před tabulí slovy: „pojd'te zachránit čest třídy“
 - zaujala mě dívka, která byla hodně aktivní, hodně se hlásila a hodně mluvila
 - během vyučovací hodiny opakované padalo slovo „pojištěnec“
 - učitelka H. napomenula chlapce
 - chlapci a dívky přinášeli své příspěvky do diskuze, učitelka H. vybrala jako shrnující příspěvek diskuze názor chlapce
 - během vyučovací hodiny opakované padalo slovo „pojišťovací agent“
 - učitelka H. se během sledované hodiny vyjádřila, že „je módou mít finančního poradce“
 - učitelka H. se během sledované hodiny vyjádřila, že „když pojišťovací agent nabízí pojištění, musí být tak trochu psycholog“
- dívka a chlapec se přihlásili najednou, učitelka H. vyvolala dívku
- chlapec se učitelky H. ptá, jestli se může napít
- během vyučovací hodiny opakované padlo, že podnikatel uzavře pojištění
- učitelka H. napomenula dívku
- učitelka H. napomenula dívku
- učitelka H. hodila vyčítavý pohled na chlapce, pravděpodobně mu tím chtěla naznačit, aby mlčel a nevyrušoval
- učitelka H. přestala mluvit v půlce věty, aby (na sebe) upoutala pozornost, dívky a chlapci se přestali mezi sebou bavit
 - chlapec se učitelky H. ptá, jestli se může jít na WC
 - učitelka H. napomenula dívku
 - zbytek hodiny cca 10-15 min. psali dívky a chlapci na pokyn učitelky H. esej o na téma, jak společnost přijímá lidi nemocné, staré a handicapované

- chlapec se učitelky H. ptá, jestli se může napít
- multimediální učebna je vybavena počítači, lavicemi a židlemi; vzadu ve třídě je rozložený koberec, na stěně visí anglické projekty (tzv. postery) – pravděpodobně zde v multimediální učebně probíhá především učebna anglického (popř. jiného) jazyka; jinak je třída bílá a prázdná
- při samostatné práci je ve třídě klid, chlapci a dívky se mezi sebou nebaví, jsou potichu a vzorně pracují (nebo to aspoň předstírají)
- učitelka H. napomenula chlapce, chlapec říká, že nic nedělá/nedělal, ale učitelka H. ho již v předchozí části hodiny napomínala
- učitelka H. se domnívá, že dívky a chlapci nebyly na dnešní hodinu připraveny, vybírá jim sešity, aby zkontrolovala jejich domácí přípravu

6.12.2 Kódy v 8. A (23. května 2011)

Můj první a poslední následek v hodině Občanské výchovy v 8. A se uskutečnil 23. května 2011. Ve školní třídě bylo přítomno 10 žaček-dívek a 11 žáků-chlapců. Celkem dohromady 21 žáků a žákyň a učitelka H.

Přepis záznamu vyučovací hodiny jsem na základě metody otevřeného kódování rozdělila na 10 jednotek, ke kterým jsem v souladu s 3. výzkumnou otázkou, přidělila 10 kódů²⁰.

1. kód „Zasedací pořádek“ - obsahuje zasedací pořádek žáků-chlapců a žákyň-dívek ve školní třídě; zasedací pořádek ve sledované hodině vypadal následovně:

Tabulka – kód „Zasedací pořádek“²¹

D	CH		D	-		D	CH
CH	D		-	D		D	-
CH	D		CH	-		CH	D
CH	D		-	CH		-	CH
-	D		CH	-		-	CH

²⁰ Na pořadí kódů nezáleží.

²¹ D = žákyň/dívka, popř. žákyň/dívky, CH = žák/chlapec, popř. žáci/chlapci

2. kód „Vyvolávání žáků/kyň“ - obsahuje vyvolávání žáků/kyň učitelkou; učitelka H. během sledovaného úseku vyučovací hodiny vyvolala 9krát chlapce a 10krát dívky

3. kód „Reakce U na žáky/ně“ (3x) - obsahuje učitelčiny reakce na žáky/ně; učitelka H.:

- a) opakuje odpovědi po chlapcích, po dívkách odpovědi neopakuje
- b) za správnou odpověď vybrala odpověď chlapce
- c) „na dnešek jste nebyli připravení“

4. kód „Generické maskulinum“ (GM) (9x) - obsahuje tzv. generické maskulinum jako jeden ze způsobů nekorektního jazykového vyjadřování; ve sledované vyučovací hodině zazněla generická maskulina typu: „lajdáci“, „pojištěnec“, „agenta“, „finanční poradce“, „podnikatel“, „psycholog“

5. kód „Výchovný pokyn od U směrem k CH“ (6x) - obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky CH., týkající se chování žáka-chlapce;

- a) učitelka H. napomenula chlapce, který neměl úkol, že na jeho zpracování měl týden
- b) učitelka H. napomenula chlapce
- c) učitelka H. napomenula chlapce, aby mlčel
- d) učitelka H. napomenula chlapce
- e) učitelka H. napomenula chlapce, který mluvil a vyrušoval, hodila na něj vyčítavý pohled
- f) učitelka H. napomenula chlapce, on říká, že nic nedělá

6. kód „Výchovný pokyn od U směrem k D“ (3x)- obsahuje pokyn, popř. pokyny učitelky H., týkající se chování žákyně-dívky; učitelka H. napomenula dívku

7. kód „Organizační dotaz od D k U“- obsahuje dotaz, popř. dotazy, týkající se učiva nebo organizace; dívka se ptá učitelky H., jestli se může napít

8. kód „Organizační dotaz od CH k U“ (2x) - obsahuje dotaz, popř. dotazy, týkající se učiva nebo organizace;

- a) chlapec se ptá, zdá může jít na WC
- b) chlapec se ptá, zdá se může napít
- c) chlapec se hlásí, když ho učitelka H. ho nevyvolala, chlapec vykřikne

9. kód „Výzdoba školní třídy“ - obsahuje fyzickou výzdobu školní třídy; multimediální učebná sloužící pro výuku anglického (a jiného) jazyka

10. kód „Stereotypní vyjádření U“ (2x) - obsahuje nekorektní jazykového vyjadřování ze strany učitelky; učitelka H. ve sledované vyučovací hodině pronesla:

a) „kluci, pojd'te zachránit čest třídy“

b) „holky mají přednost“