

## 11. Gender a ŠKOLSTVÍ

Mgr. Irena Smetáčková

kapitola byla sepsána s přispěním Mgr. Aleny Rambouskové a PhDr. Jany Valdové

Škola je v současné době **institucí s klíčovým významem** jak pro život jednotlivce, tak pro život společnosti. Jejím prostřednictvím si společnost zajišťuje **kontinuitu** – každá nová generace je ve škole jednotně učena zvyklostem. Kdyby tomu tak nebylo, existovala by ve společnosti jen nízká míra **konsenzu**, neboť hodnoty a normy vyznávané jejími jednotlivými členy by se výrazně lišily.

Pro každého z nás je škola místem, kde se za pomoci vyučujících a spolužáků seznamujeme s kulturou společnosti, ve které žijeme. Zároveň ve škole získáváme orientaci ve světě a připravujeme se na vstup do něj (i když je škola zároveň jeho součástí). Škola disponuje mechanismy, které podmiňují, aby se člověk mohl stát právoplatným členem společnosti. Takovými mechanismy je povinnost školní docházky a různé typy osvědčení (např. maturitní zkouška), které otevírají nebo uzavírají cestu k některým vzdělávacím a pracovním drahám. Vzhledem k množství času, které děti a mládež ve škole stráví, se tato instituce stává **důležitým faktorem pro jejich osobní a sociální vývoj** – vyučující mají v životě dětí obvykle roli významných dospělých, často nejvýznamnějších dospělých vedle rodičů. Vrstevníci jsou pak pro děti hlavní referenční skupinou, která je zdrojem zkušeností a ověřování sociálních norem.

Z dosavadního popisu plyne, že škola má také vliv na **utváření genderové identity** každého z nás. Tím, jaké genderové očekávání klade na žáky a žákyňe a jaké genderové vzorce jim předkládá, může škola podporovat nebo naopak nabourávat genderové stereotypy a nerovnosti z nich plynoucí. **Hlavním nástrojem genderové socializace**, která probíhá ve škole, je **kurikulum** – a to jak kurikulum formální, tak i neformální.

### Formální kurikulum

- učivo
- učebnice

### Neformální kurikulum

- poměr žen a mužů mezi vyučujícími
- frekvence a obsah kontaktů vyučujících a žáků/žákýň
- organizace školních činností

## Učitelé a učitelky

V učitelském povolání výrazně dominují ženy. V současné době ženy tvoří **více než dvě třetiny vyučujících na základních školách**, z toho na prvním stupni je to více než 90 %. Vysoké zastoupení žen má vliv na to, jak je toto povolání vnímáno veřejností, a také na to, jaké vztahy mají vůči vyučujícím sami žáci a žákyňe.

Od svého vzniku bylo učitelské povolání **výhradně mužskou doménou**. Tato skutečnost nepředstavovala v tradiční společnosti výjimku – veřejná sféra včetně zaměstnání byla vyhrazena mužům, ženy se realizovaly výhradně v domácnosti. Na konci 19. století tvořily ženy v národních a měšťanských školách 1 % učitelského sboru.

Celková zaměstnanost žen ale postupně rostla. K nejvýraznějším posunům došlo v důsledku první a následně druhé světové války. Po první světové válce zastoupení žen ve školství stoupl na zhruba 30 %, po druhé světové válce se počet žen ve školách, zvláště základních, zněkolikanásobil. Zaměstnávání žen vyvolala ekonomická potřeba zvýšit množství pracovních sil (podrobněji viz kapitola Gender a trh práce).

Tato potřeba byla naplňována především těmi prostředky, které zachovávaly status quo z hlediska rozdělení činností na mužské a ženské. **Zvýšení zastoupení žen v pracovní sféře nebylo doprovázeno změnou postavení žen v rodině**. Ženy tak musely vedle svých domácích povinností začít zvládat i povinnosti nové, pracovní. Tato dichotomie byla zvláště silná v zemích komunistického bloku, kde byl silný tlak na vysokou zaměstnanost žen. Určitá povolání se proto začala profilovat jako povolání ženská. A to jednak z hlediska lepší možnosti časově a fyzicky skloubit zaměstnání s péčí o rodinu, jednak z hlediska naplnění „přirozenosti žen“ (ženy jako matky a pečovatelky). **Učitelství z obou uvedených důvodů – práce s dětmi a potenciálně výhodná pracovní doba – začalo být prezentováno i vnímáno jako ženské povolání**. Zastoupení žen tak rychle stoupl až na současné tři čtvrtiny v pedagogických sborech základních škol a jednu polovinu ve školách středních.

### Feminizace učitelství

Povolání, ve kterém mají ženy převažující zastoupení, je nazýváno feminizovaným. Obvykle se za feminizované povolání označuje to, kde ženy **tvoří více než dvě třetiny všech pracovníků a pracovníc**.

Bylo zjištěno, že povolání, kde začínají převažovat ženy, mění své charakteristiky. Feminizované povolání obvykle **ztrácí společenskou prestiž a snižuje se množství finančních prostředků**, které jsou dané oblasti poskytovány, včetně průměrné mzdy. Dále dochází k poklesu profesionálních standardů a rozvolňují se pracovní nároky. To zpětně způsobuje zhoršování pracovních podmínek. Tento proces byl opakovaně popsán ve vztahu k učitelství.

Zastoupení žen ve školství není rovnoměrné, nýbrž se liší podle stupňů a typů škol. **Nejvyšší podíl žen je v mateřských školách a postupně klesá přes základní a střední školy až po školy vysoké, kde převažují muži**. Na školách technického zaměření pracuje žen méně než na školách všeobecných či humanitně zaměřených. To souvisí s rozdílným zastoupením žen a mužů podle aprobací. V předmětech odvozených od vědeckých disciplín tra-

dičně považovaných za mužské (matematika, fyzika, chemie atd.) je zastoupení mužů vyšší než v předmětech ostatních.

**Zastoupení žen a mužů podle stupně školy**

	MŠ	ZŠ – 1. st.	ZŠ – 2. st.	SŠ	VŠ
<b>ženy</b>	100 % (99,6)	94 %	75 %	55 %	31 %
<b>muži</b>	0 % (0,4)	6 %	25 %	45 %	69 %

Zdroj: Statistická ročenka školství 2003/2004, výkonové ukazatele (2004). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Jak zjišťují sociologické výzkumy (viz rámeček o feminizaci učitelství), souvisí s převažujícím zastoupením žen **nižší prestiž a nižší finanční ohodnocení**. Jak ukazuje následující tabulka, průměrné platy vyučujících stoupají spolu se stupněm školy, na němž daní vyučující působí. Současně stoupá i prestiž, které se učitelské povolání na daném stupni školy těší. Výzkum Ústavu pro informace ve vzdělávání provedený v roce 1997 ukázal, že prestiž vyučujících základních škol se pohybuje kolem 30 %, prestiž vyučujících středních škol kolem 60 % a prestiž vyučujících vysokých škol překračuje 80 %. Jednotlivé stupně se přitom liší poměrem žen a mužů mezi vyučujícími – čím vyšší stupeň školy, tím menší zastoupení žen. Obvyklý argument, že finanční ohodnocení souvisí s náročností daného povolání (čím vyšší stupeň školy, tím větší nároky na vzdělání a konkrétní postup vyučujících), přitom ale neplatí. Minimálně mezi vyučujícími základních a středních škol není rozdíl ani v požadovaném vzdělání, ani (dle oficiálních popisů práce) ve výkonu povolání.

**Průměrný měsíční plat učitelů základních, středních a vysokých škol (2003)**

	průměrný plat
<b>ZŠ</b>	18 534 Kč
<b>SŠ</b>	21 073 Kč
<b>VŠ (pedagogičtí pracovníci)</b>	23 815 Kč

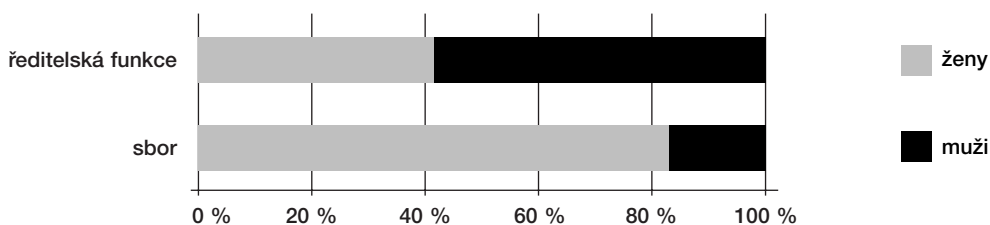
Zdroj: Statistická ročenka školství – Zaměstnanci a mzdové prostředky 2003 (2003). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Zda má tato souvislost charakter kauzality (jedno způsobuje druhé), či spíše jen souběhu, je dosud otázkou. Není ani zcela zřejmé, zda snížení prestiže a finančních prostředků je příčinou (došlo k tomu v přímé návaznosti na vzrůstající počet žen) či projevem (je důvodem, proč o dané povolání nemají muži zájem) převažujícího zastoupení žen. Závěrem ale je, že **učitelské povolání je ve své komplexnosti genderově zatížené**. I v České republice platí, že prestiž a finanční ohodnocení týkající se jednotlivých vzdělávacích stupňů stoupá spolu se vzrůstajícím zastoupením mužů mezi vyučujícími.

Kromě výše uvedených rozdílů se oblasti školství týkají rovněž obecné problémy pracovní sféry – tj. nižší průměrné platy žen než mužů a převaha mužů ve vedoucích funkcích (viz kapitola Gender a trh práce). V roce 2002 dosahovala průměrná měsíční mzda žen pracujících ve školství 75 % průměrné mzdy mužů. I v případě shodného vzdělání, délky pedagogické praxe, dosavadních zkušeností a ochoty k dalšímu sebevzdělávání je **finanční ohodnocení mužů v průměru vyšší než ohodnocení žen**.

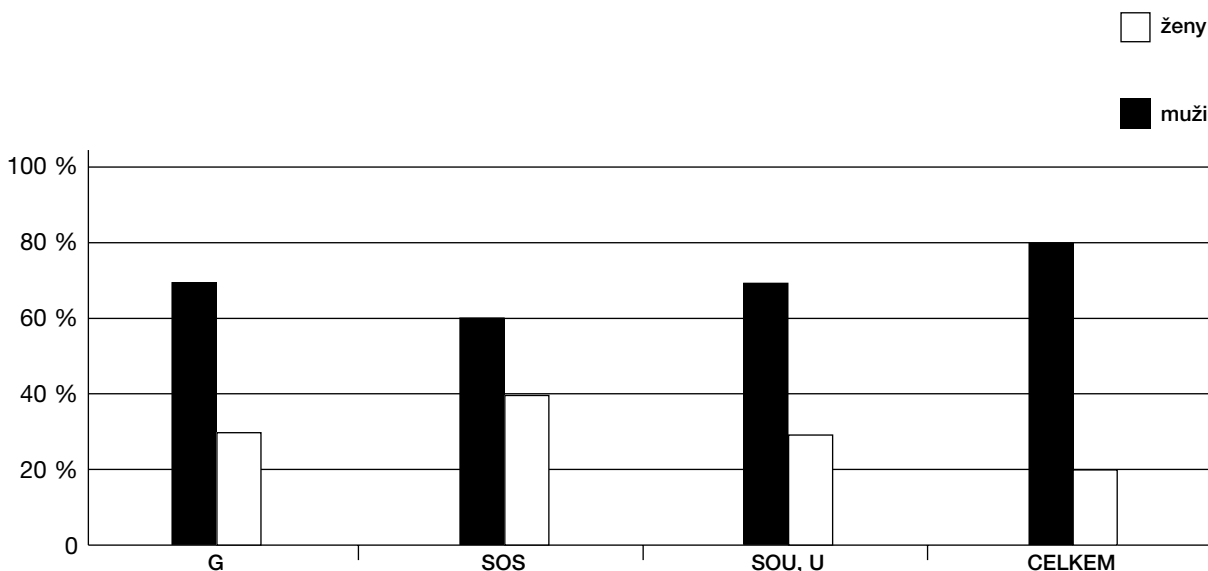
Ačkoliv ženy tvoří více než tři čtvrtiny všech vyučujících na základních školách a více než polovinu všech vyučujících na středních školách, je jejich **zastoupení ve vedení škol relativně nízké**. Jak ukazuje následující graf, poměr žen a mužů v pedagogických sborech a ve vedení škol se významně liší. Pravděpodobnost, že se žena stane ředitelkou školy je několikanásobně menší než u mužů. Zajímavé rovněž je, že údaje o zastoupení žen a mužů ve vedení škol jsou k dispozici pouze částečně – statistiky rozlišující muže a ženy ve vedení škol jsou sbírány pouze za střední, nikoliv však za základní školství. Následující grafy proto uvádí celorepublikové údaje za střední školy a údaje za základní školy v jednom vybraném kraji.

**Zastoupení žen a mužů na ZŠ – Moravskoslezský kraj, 2000**



Zdroj: Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum: IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity: sborník příspěvků (2001). Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

### Zastoupení žen a mužů ve vedení středních škol (ředitelé/ředitelky a zástupci/zástupkyně) – Česká republika, 2003



Zdroj: Statistická ročenka školství 2003/2004, výkonové ukazatele (2004). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Účast žen a mužů v učitelství má vliv na žáky/žákyně v tom smyslu, že je **potvrzením určitých genderových zvyklostí** ve společnosti. Učitelství bývá často zařazováno mezi „pomáhající“ povolání. Protože v něm pracují zejména ženy, odnáší si studující informaci, že ženy mají potřebu a dispozici pomáhat a pečovat o druhé více než muži. Prostřednictvím odlišného podílu žen a mužů mezi vyučujícími různých typů škol a různých předmětů je v očích studujících potvrzován také předpoklad, že chlapcům jsou vlastní spíše technické obory a dívkám spíše obory humanitní. Odlišný poměr mezi počtem žen mezi vyučujícími a ve vedení škol je pro studující potvrzením toho, že muži mají lepší schopnosti vést a řídit druhé lidi než ženy.

Vzhledem k současnému vývoji školství získávají školy, respektive jejich vedení stále větší pravomoci (ať se to týká učiva, výběru učebnic či podpory studentských aktivit atd.). Protože každý člověk má tendenci činit rozhodnutí s ohledem na své vlastní osobní zkušenosti, případně zkušenosti lidí z jeho okolí, často dochází k tomu, že **ve svém rozhodnutí opomene zohlednit potřeby lidí, jejichž životní zkušenost nemá a nezná**. Stojí-li v současnosti ve vedení školy tým lidí stejného pohlaví, kteří navíc nejsou otevření jiným než svým osobním zkušenostem, mohou jejich rozhodnutí značně znevýhodňovat vyučující a žáky/žákyně opačného pohlaví. Příkladem může být podpora zájmových činností: například je-li ředitelem i zástupcem školy muž, navíc sportovní fanoušek, může neúměrně velké finanční částky věnovat například podpoře fotbalového družstva, a škole již nezbyvají finance na podporu aktivit, kterým se věnují častěji dívky. Aby k podobnému znevýhodňování nedocházelo, je důležité jednak rovnoměrné zastoupení žen a mužů v rozhodovacích orgánech, jednak (a podstatně více) tzv. **gender mainstreaming** – tj. uvažování o výhodách a nevýhodách, které budou plynout z určitého rozhodnutí pro ženy a pro muže.

### Školský systém a přístup ke vzdělání

V demokratických společnostech, mezi které již v současné době Česká republika patří, je zaručen **rovný přístup dívek a chlapců ke vzdělání**. Zákon zakazuje, aby školy bránily dívkám/ženám či chlapcům/mužům přihlásit se a studovat na školách různých zaměření. Tato formální rovnost však neznamena, že neexistují některé skryté překážky, v jejichž důsledku se dívky a chlapci pohybují v **genderově typických vzdělávacích a následně pracovních drahách**. A to často navzdory jejich dispozicím, které by je spíše předurčovaly pro studium a následně zaměstnání v jiném, genderově atypickém oboru.

Tyto bariéry mají **podobu sociálních tlaků**, o to jsou však silnější. Je velmi obtížné vzepřít se společenskému očekávání a vydat se na takovou vzdělávací dráhu, která je typická pro opačné pohlaví – výrazné překvapení spolužáků/spolužaček a vyučujících, stejně jako řada organizačních uzpůsobení, která se studujícími opačného pohlaví nepočítají, mnoho zájemců a zájemkyň odradí (o tématu více v kapitole Gender a volba povolání). Aby se beze zbytku naplnila idea demokratického školství, je důležité na případnou existenci podobných překážek upozorňovat a snažit se je narušovat. Některé skryté překážky totiž stále na odstranění čekají.

Jaké změny dosud nastaly? Připomeňme si některé údaje z historie školství. Ukazují, kam až jsme se do dnešní doby posunuli, a mohou nás inspirovat i v našem dalším snažení.

Z hlediska moderního školství bylo největší změnou **zavedení povinné školní docházky Marií Terezií**. To přineslo základní vzdělání chlapcům i dívkám – všechny děti bez rozdílu pohlaví získaly **znalosti tzv. trivia**. Další vzdělání však již bylo odlišné v závislosti na pohlaví a sociálním původu dětí. Zatímco chlapci mohli pokračovat na německých gymnáziích a latinských univerzitách, dívky se již ve svém vzdělání obvykle nezdokonalovaly. Ke zlepšení situace došlo v 19. století, kdy bylo ženám částečně umožněno začít pracovat. Vymezena však pro ně byla výhradně taková povolání, která souvisela s **tradiční ženskou rolí** – pečovatelskými, vychovatelskými, domácí práce aj. A navíc byl ženám, které se rozhodly pro výkon těchto povolání, předepisován jejich životní styl – například zákon

zakazoval učitelkám vstup do manželství se zdůvodněním, že vdaná žena se nemůže v plné míře věnovat výuce a výchově žáků a žákyň.

Konec 19. století znamenal změnu nejen v oblasti zaměstnání, ale rovněž vzdělání. Díky iniciativám vzdělaných žen v čele s **Eliškou Krásnohorskou** bylo v Čechách založeno **první dívčí gymnázium**, které připravovalo budoucí uchazečky o vysokoškolské studium. O založení školy usilovaly ženy dlouhých dvacet let. Výsledkem jejich snažení bylo **gymnázium Minerva**, které začalo vyučovat v roce **1890**. Zpočátku žáčky skládaly zkoušky na chlapeckých ústavech, později dostala Minerva povolení organizovat vlastní maturity. Do konce 19. století vzniklo v Čechách a na Moravě dalších devět akademicky zaměřených dívčích škol. Zároveň aktivistky ženského hnutí usilovaly o koedukované státní vzdělávání.

První absolventky Minervy byly na univerzitu přijímány **pouze jako hospitantky** a až později získaly status řádných posluchaček. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy poprvé přijala ženy jako řádné posluchačky v roce 1897, v roce 1900 začala ženy přijímat ke studiu i lékařská fakulta. V roce 1901 obdržela na pražské univerzitě doktorát z filozofie Marie Zdenka Baborová a ve stejném roce získala doktorát z matematiky Marie Fabiánová. O rok později promovala první lékařka – Anna Honzáková.

Historicky byly ženy směřovány do **určitých oborů vzdělávání a následně do určitých povolání**. Technické obory byly vždy vnímány jako typicky mužské. Pokud měly o vzdělání zájem ženy, očekávalo se, že budou studovat buď humanitní obory, nebo se budou orientovat na všeobecné vzdělání (zejména na počátku 20. století, kdy byl vstup žen do zaměstnání velmi omezen).

**Rozdělení oborů a délky vzdělávacích drah na typicky dívčí a chlapecké** přetrvává do současnosti. Dívky vstupují především do **všeobecných a humanitních škol**, chlapci studují obory **technické**. Stávající školský systém je v důsledku struktury zaměstnání organizován tak, že typicky mužská manuální povolání často nevyžadují maturitní zkoušku, a proto na učilištích převažují chlapci (ve školách poskytujících střední odborné vzdělání bez maturity studuje 65 % chlapců). Poměr dívek a chlapců pokračujících po základní škole ve středoškolském studiu ukončeném maturitní zkouškou je mírně ve prospěch dívek. Při vstupu na vysoké školy je poměr dívek a chlapců stále přibližně vyrovnaný (i když z hlediska oborového zaměření jednotlivých vysokých škol se poměry dívek a chlapců liší). Při dokončení doktorského stupně vysokoškolského studia však již převažují muži.

Oborové rozdělení vzniká již na středních školách a dále pokračuje na školách vysokých. **Zájem dívek a chlapců o jednotlivé obory se významně liší**. Například v roce 2003 podle Statistické ročenky školství tvořili chlapci ze všech uchazečů přihlášených do strojírenských oborů 97 %, do oborů elektrotechnických a výpočetní techniky 98 %, do stavebnictví 87 %. Naopak ze všech uchazečů přihlášených do oborů textilní výroby tvořily dívky 95 %, do pedagogických oborů 94 %, do zdravotnictví 91 %, do ekonomiky a administrativy 74 % atd. Ačkoliv máme tendenci chápat volbu střední školy jako výhradně individuální akt každého žáka a žákyně, neměli bychom snižovat vliv genderových stereotypů na žákovské rozhodování. Zájem o určitý obor se často vyvíjí pod vlivem předcházejících zkušeností, včetně názorů blízkého okolí, pojetí povolání ve společnosti, výkonů v daných oblastech atd. Jistý podíl na volbě střední školy ze strany studujících mají i samotné vzdělávací instituce, které se často brání přijímání žáků/žákyň z různých důvodů atypických.

## Učivo a učebnice

Hlavním společenským úkolem instituce školy je předávat žákům/žákyňm poznatky o světě a prostřednictvím těchto informací a způsobů jejich poznávání ovlivňovat jejich osobnost. Vědomosti jsou stále klíčovou stránkou školního vzdělávání. Učivo není objektivním, nezávislým výběrem nejpodstatnějších informací o světě. Naopak, **učivo je sociální konstruktem**. Výběr konkrétních faktů z jednotlivých oborů, které jsou předlohou školních předmětů, je prováděn arbitrárně. Je proto důležité, kdo a s jakým cílem učivo vybírá, neboť tato volba může podléhat genderovým stereotypům.

Povinné učivo, které je dáno učebními osnovami, je obvykle převáděno do učebnic. Zahraniční i české výzkumy ukazují, že učebnice často podléhají genderovým i jiným stereotypům. Ty jsou patrné v několika oblastech. Především se jedná o **výběr učiva, výkladové příklady, doprovodné ilustrace a jazyk**.

Při výběru učiva jde o jeho celkové pojetí (tj. jaký obraz světa autorský tým v učebnici představuje) a o **konkrétní detaily**. Učebnice nemohou obsáhnout všechna témata. Autoři/autorky proto vybírají ta, která považují za klíčová. Různé autorské týmy se však mohou lišit v názoru na to, jaké informace si mají děti prostřednictvím učebnic osvojit. Při pohledu do učebnic je důležité sledovat nejen údaje, které obsahují, ale rovněž si všimnout informací, které v nich chybí. Nepřítomnost bývá stejně významná jako přítomnost. To je typické například pro přehledy významných osob. Ženy v nich jsou obvykle zastoupeny pouze sporadicky – a to jednak proto, že jsou častěji opomíjeny, a jednak proto, že v daných oblastech může působit jen malý počet žen. Učebnice však obvykle nevysvětlují důvody, které vedly k této skutečnosti. Žáci/žákyně si tak odnáší představu, že ženy nejsou kvůli svému nezájmu nebo nižší schopnostem ve veřejném životě přítomny.

Další požadavek na efektivní učebnici spočívá v její názornosti. Názornost znamená, že **učivo je vysvětlováno prostřednictvím příkladů, které žáci/žákyně znají ze své vlastní zkušenosti**. V současné době, kdy genderová socializace dívek a chlapců probíhá rozdílně, však nemůžeme počítat s tím, že dívky a chlapci mají shodné zkušenosti. Tím, že učebnice využívají především zkušenosti blízké dívkám či chlapcům, může být učivo znepřístupněno skupině opačného pohlaví. Přitom však obvykle není problém nalézt adekvátní příklad i z oblasti jiné, bližší právě skupině opačného pohlaví. Například učivo fyziky o proudění vzduchu můžeme vysvětlit jak na příkladu tryskových letadel, tak i na příkladu pohybu záclon nad topením.

Jinou důležitou oblastí učebnic, v níž může docházet k genderovému zatížení, jsou **ilustrace**. Naprosto běžně jsou například v učebnicích matematiky používány obrázky, na kterých dívka sedí nad příkladem a neví si s ním rady, přichází k ní chlapec a vysvětluje jí postup výpočtu. Jsou-li podobné obrázky používány systematicky, mohou si dívky odnést následující závěr: na matematiku nemám hlavu, nikdy ji sama nedokážu pochopit, vždy potřebuji pomoc někoho jiného.

Posledním klíčovým aspektem učebnic, v němž se mohou projevovat genderové stereotypy, je **jazyk**. Aby učebnice skutečně sloužila jako zdroj poznatků, které si žáci/žákyně mají osvojit, musí se studující cítit učebnicí osloveni. To však může ztížit například jazyk a styl, v němž je učebnice napsána. Z genderového hlediska je zvláště nebezpečné nadměrné používání tzv. **generického maskulina**. Zkusme si představit, jak mají dívky reagovat například na následující zadání: Napiš, co dobrodružného jsi zažil o prázdninách. Podrobněji viz kapitola Gender a jazyk.

#### Může být učivo genderově zaujaté?

Příkladem toho, že určitá koncepce předmětu může vést k odrazení dívek nebo chlapců od studia, je obvyklé pojetí výuky **dějepis**. Historicky se dějepis utvářel jako **chronologický popis velkých, společností měnících událostí**.

**Těmito událostmi byly nejčastěji bitvy a politická rozhodnutí.** Jednalo se tedy o témata, na kterých historicky participovali **výhradně muži**. Jaký může být implicitní postoj k historii a k předmětu dějepis u dětí, které jsou učeny podle této koncepce? Na vývoj světa mají vliv pouze výjimeční a mocní lidé. Každodenní život je nicotný. Ženy nemají žádnou možnost ovlivňovat společenské dění.

Vedle tohoto tradičního pojetí dějepis se dnes v některých zemích dostává do popředí koncepce, která se přiklání více k historiografii. Prostřednictvím takové výuky se děti **učí rozumět kulturně-historickým podmíněnostem běžného života** a odnášejí si přesvědčení, že **na každém, i na ženách a na minoritách, záleží**.

### Školní výkony dívek a chlapců

Přestože jsou naše školy koedukované a zajišťují formálně rovný přístup všem studujícím, pobyt ve škole je pro dívky a chlapce v mnohém odlišný. Největší rozdíly se týkají přístupu vyučujících. **Učitelé a učitelky komunikují s dívkami a s chlapci rozdílně**, a to často navzdory tomu, že si tyto odlišnosti neuvědomují. Rozdílný přístup vychází nejčastěji z obecnějších genderových stereotypů, které panují v naší společnosti a pod jejichž vlivem je každý z nás.

Komunikace vyučujících s žáky a s žákyněmi zahrnuje **očekávání vůči nim, přímé a nepřímé jednání, hodnocení jejich výkonů a zpětnou vazbu na jejich projevy**. Ve všech těchto oblastech může docházet k genderovému zatížení ve smyslu apriorně rozdílného přístupu k dívkám a k chlapcům, které se zakládá na přesvědčení, že schopnosti žen a mužů stejně jako jejich postavení ve společnosti jsou různé.

Ve škole se od dívek očekává, že budou jevit zájem o jazykové a humanitní předměty, které jsou více zaměřené na komunikaci, sdílení pocitů, interakci mezi lidmi (což jsou v naší společnosti činnosti připisované spíše ženám), zatímco chlapci budou preferovat přírodovědné a matematické předměty. To se projevuje v tom, že vyučující odlišně pedagogicky působí na dívky a na chlapce, a tím je podporují v některých předmětech a odrazují od jiných. Konkrétně toto působení zahrnuje zadávání různých náročných úkolů, odlišné reakce na úspěch a neúspěch, poskytování různě velkého prostoru pro aktivity a hodnocení výkonů podle částečně odlišných kritérií.

Zřejmě každý z nás se někdy setkal například s komentářem, že „holky nemají na matiku hlavu“. Pokud takový výrok zaznívá od vyučujících často, děti očekávání v něm obsažené přijmou a zvnitřní si je. Na základě toho se snáze smíří s neúspěchy v daném předmětu a nevyvíjejí tolik snahy o zlepšení svých výkonů. Paradoxně však vyučující často podobné výroky vyslovují s dobrým úmyslem dívky či chlapce podpořit a ohodnotit jejich píli. Pokud vyučující přistupují k výkonům dívek a chlapců různě, může být i dobře míněná podpora kontraproduktivní. Podá-li například v matematice dívka a chlapec stejný výkon a vyučující výkon chlapce nechá bez komentáře, zatímco výkon dívky pochválí, mohou si z toho studující vzít informaci, že dívka pracovala nad rámec svých schopností, nad rámec očekávaného výkonu, a proto si zaslouží podporu. V dlouhodobém horizontu pak dívky mohou získat přesvědčení, že jejich schopnosti jsou – navzdory momentálnímu dobrým výsledkům – nižší než schopnosti chlapců.

Příkladem rozdílného a vnitřně ambivalentního přístupu k žákům a žákyním je školní klasifikace. Jak ukazují následující tabulky, **na základních i středních školách dívky v průměru dosahují lepších známek než chlapci**. Rozdíly se týkají všech předmětů a všech stupňů a typů škol.

#### Průměrné známky dívek a chlapců – 7. ročník ZŠ

	dívky	chlapci
<b>Český jazyk</b>	2,47	2,96
<b>Anglický jazyk</b>	2,00	2,42
<b>Matematika</b>	2,55	2,83

Zdroj: Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

**Průměrné známky dívek a chlapců – 4. ročník SŠ**

	celkem		gymnázia		SOŠ		SOU	
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci
<b>Český jazyk</b>	2,32	2,74	1,94	2,41	2,37	2,76	2,61	2,89
<b>Cizí jazyk</b>	2,12	2,36	1,68	1,93	2,20	2,39	2,13	2,60
<b>Matematika</b>	2,61	2,92	2,48	2,46	2,62	2,96	2,88	3,15
<b>Občanská nauka/ZSV</b>	1,54	1,82	1,47	1,85	1,58	1,80	1,58	1,83

Zdroj: Moravcová-Smetáčková, I., Mičienka, M., Rubánková, P. (2002). *Gender v OSZ: porovnání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu OSZ*. Praha: CERMAT.

Skutečnost, že dívky mají lepší známky než chlapci, můžeme interpretovat jako důsledek vyšších schopností dívek. Tuto interpretaci však zpochybňují jak samotní vyučující, tak studie, které mapují reálné znalosti a dovednosti dívek a chlapců. Učitelé a učitelky často komentují dívčí školní výsledky podobně, jako to zaznělo v rozhovoru s ředitelkou jedné základní školy: „Holčičky jsou takové hodné a pilné, i to se odráží v jejich jedničkách. Pokud ale po nich chcete nějaké logické myšlení, obvykle neuspějete. Když potom nastoupí obtížnější předměty a učiva je hodně, poměr se obrátí. Bez souvislostí a logiky to nepojmete. Pak najednou začínají být kluci lepší. I když se to třeba v těch známkách ne vždycky projeví.“<sup>1</sup> **Lepší známky nemusí znamenat lepší výkony, a tedy vyšší schopnosti.** Navzdory lepším známkám si dívky mohou ze školy odnášet přesvědčení, že jejich schopnosti nejsou tak velké jako schopnosti chlapců.

Komplikovanost školní klasifikace ukazují i studie, jejichž cílem je ověřit na konkrétní škole nezávislými nástroji úroveň žákovských znalostí a dovedností. Používají k tomu obvykle **didaktické testy** (např. Scio, Kalibro, CERMAT). Výsledky těchto studií ukazují, že **chlapci obvykle dosahují lepších nebo stejných výsledků jako dívky**. Rozdíly ve prospěch chlapců se týkají všech předmětů, zvláště velké jsou ale v matematických testech.

Pravděpodobných vysvětlení tohoto rozdílu je několik: 1) testy neověřují stejné znalosti a dovednosti, které se žáci/žákyně učí ve škole, 2) školní klasifikace neodráží pouze úroveň znalostí a dovedností, ale rovněž jiné charakteristiky žáků a žákyň, například píli a poslušnost, kterou dívky disponují pod vlivem své výchovy častěji než chlapci, 3) testová situace je náročná na soustředění žáků/žákyně, nižší sebedůvěra dívek ve své schopnosti může jejich soustředění narušit.

**Školní třída a vztahy v ní**

S historickým prosazením práva žen na vyšší vzdělání začaly vznikat dívčí a chlapecké školy. Tomuto rozdělení odpovídaly osnova a náplň učiva. Demokratizace školství vedla ke koedukaci. Vedle ekonomických důvodů stál za koedukací i názor, že má-li škola připravovat děti pro život ve společnosti, ve které muži i ženy žijí společně, musí jim sama tuto zkušenost nabízet. **Koedukace má řadu výhod pro sociální vývoj žáků a žákyň.** Z genderového hlediska však může přinášet i **jistá rizika**. Ve společnosti, kde mužské a ženské genderové role mají stále spíše tradiční obsah, může koedukace přispívat k tomu, že se děti ve škole chovají v souladu s genderovými očekáváními a orientují se na genderově typické vzdělávací dráhy.

Čím je tato zdánlivá nelogičnost způsobena? Odpověď nalezneme v socializaci chlapců a dívek (viz kapitoly Gender a společnost a Gender a osobnost člověka). Chlapci jsou častěji vedeni k prosazování sebe sama, dívky naopak k tomu, aby pochybovaly o svých schopnostech a byly vůči chlapcům pasivnější. Je-li dětský kolektiv smíšený, může se při nesprávném pedagogickém vedení snadno stát, že komunikaci ve skupině ovládnou chlapci a dívky nemají prostor nebo jej dobrovolně nevyužívají k vlastním projevům. Tím se fixuje **pasivita dívek a aktivita chlapců**. Zkušenosti z genderově segregovaných škol ukazují, že **dívky v čistě dívčím kolektivu jsou aktivnější, průraznější a dosahují lepších výsledků než tehdy, když jsou vyučovány ve třídě společně s chlapci**.

**Třída jako sociální skupina obsahuje různé sociální role**, z nichž některé jsou formální/oficiální, jiné se vytvářejí neformálně. Formální role (předseda/předsedkyně třídy, nástěnkář/nástěnkářka atd.) jsou ustavovány i s ohledem na pohlaví dětí, ačkoliv to obvykle není hlavním kritériem. V tomto formálním/oficiálním pohledu je třída genderově smíšeným kolektivem, a tedy i v její **reprezentaci se mají objevovat dívky a chlapci současně**.

**Neformálně stanovené role** jsou podstatně častěji vázány na pohlaví dětí. V období adolescence je běžné, že se děti orientují na vrstevnické skupiny dětí stejného pohlaví. Ačkoliv jsou skupiny opačného pohlaví zajímavé, přitažlivé, hlavní referenční skupinou přesto zůstává skupina stejného pohlaví. Proto se obvykle ve třídách setkáváme s tím, že existují minimálně dvě neformální vedoucí funkce – **vůdce chlapecké skupiny a vůdkyně dívčí skupiny**. Vyučující mají mnoho příležitostí k ovlivňování neformální i formální struktury žákovského kolektivu. Při svých zásazích mohou odmítat nebo naopak podporovat genderové stereotypy, na nichž některé kolektivy stojí.

Jsou-li studující v pubertálním či adolescentním věku, jsou všechny výše popsané efekty silnější. Období dospívání je z hlediska utváření genderové identity kritické. Tento poznatek vedl řadu škol v zahraničí k tomu, že alespoň při výuce hlavních předmětů používají vnitřní diferenciaci na základě pohlaví. Dívky a chlapci jsou tedy vyučováni separovaně.

**Vnitřní diferenciaci** je pochopitelně vhodnější než diferenciaci vnější, kdy dívky a chlapci navštěvují zcela odlišné školy. Koedukace totiž přináší na druhou stranu řadu pozitiv. Děti mají možnost seznamovat se s životními zkušenostmi druhého pohlaví a prostřednictvím vzájemné spolupráce **bořit genderové stereotypy o přirozených dispozicích žen a mužů k určitým činnostem**. Tato pozitiva ale existují pouze v kolektivu, který je veden **genderově senzitivními vyučujícími**.

<sup>1</sup> Výrok byl zaznamenán v rámci kvalitativního výzkumu pro účely disertační práce o genderově korektním přístupu ke studujícím.

Opakovaně bylo výzkumně dokázáno, že běžní vyučující věnují ve vyučování chlapcům o třetinu času více než dívkám. Chlapci jsou ve výuce aktivnější a současně jsou častěji vyučujícími oslovováni. Kromě frekvence se liší také obsah komunikace. Chlapci jsou častěji napomínáni kvůli svému chování. V oblasti učiva jsou však více než dívky vedeni vyučujícími, aby rozpoznávali a opravovali své chyby (a tedy jsou schopni se ze svých chyb poučit). Pochvaly ze strany učitelů/učitelek oceňují na chlapcích především jejich učební výkony a na dívkách naopak vzorné chování a upravený vzhled. Rozdílného přístupu si přitom učitelé a učitelky často nejsou vědomi. Proto je důležité záměrně pěstovat svoji genderovou citlivost. Výzkumy ukazují, že **genderově senzitivní učitelky/učitelé podporují kooperaci mezi dětmi, při skupinových aktivitách sestavují smíšené kolektivy a dohlížejí na vyváženost komunikace. Pěstují vlastní sebereflexi, aby se vyhnuli genderově stereotypním projevům v interakcích s žáky a žákyněmi.**

## Genderově senzitivní škola

**Škola představuje jednu z cest, jak nabourávat genderové stereotypy a namísto nich podporovat rovné příležitosti žen a mužů ve společnosti.** Z hlediska školství znamenají **rovné příležitosti možnost každého jedince bez ohledu na jeho/její pohlaví zvolit si takovou vzdělávací dráhu, která odpovídá jeho/jejím dispozicím.** A to i v případě, že tato vzdělávací dráha je obvyklá pro opačné pohlaví. Dívky s nadáním na matematiku by měly mít možnost – a to nejen formální – studovat technickou střední a vysokou školu a již na základní škole být podporovány v matematice a ostatních přírodovědných předmětech. Stejně tak chlapci se zájmem o výchovu malých dětí by měli být posilováni v rozhodnutí studovat střední pedagogickou školu; neměli by být například permanentně vystavováni pochybnostem o jejich mužnosti, zajímají-li se o výchovu a vzdělávání dětí.

Navzdory tomu, že škola má potenciál bořit stereotypy a rozrušovat sociální nerovnosti, mnohdy této funkci není schopna dostát. Vyučující jako všichni lidé žijící v určité společnosti jsou pod vlivem stereotypů, které v ní existují. Na tom, aby učitelé a učitelky ve svém chování vůči studujícím nebyli pod vlivem stereotypů, musí dlouhodobě pracovat.

**Aby byla škola genderově senzitivním místem, musí:**

1. **vyučující začít používat genderově korektní a citlivý způsob vedení výuky a výchovy** tak, aby byli rovnocenně respektováni, podporováni a rozvíjeni všichni žáci a žákyně (viz některá doporučení například v této kapitole a v kapitolách Gender a jazyk nebo Gender a volba povolání)
2. mít vyučující **k dispozici moderní učební pomůcky, které ukazují ženy a muže jako rovnocenné bytosti** a které vyzdvihují hodnotu individuálních dispozic nad společenská očekávání spojená s genderovými rolami. (Jednou z prvních snah dostát tomuto požadavku je tato příručka. Vedle dvanácti kapitol mohou vyučující ve svých hodinách využít padesát žákovských aktivit, pomocí kterých se mohou učit nabourávat genderové stereotypy nejen u svých žáků/žákyně, ale i u sebe a dalších kolegů/kolegyně.)

## Literatura

- Etzioni, A. (ed.) (1966). *Complex Organizations. A Sociological Reader.* New York.
- Magno, C., Silova, I., Wright, S. (2003). *Open Minds.* New York: Open Society Institut.
- Moravcová-Smetáčková, I., Mičienka, M., Rubánková, P. (2002). *Gender v OSZ: porovnání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu Občanský a společenskovední základ.* Praha: CERMAT.
- Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum: IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity: sborník příspěvků (2001). Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.
- Statistická ročenka školství – Zaměstnanci a mzdové prostředky (2003). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Statistická ročenka školství 2003/2004, výkonové ukazatele (2004). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Valdrová, J., Smetáčková, I., Knotková-Čapková, B. (2005). *Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic.* Ročenka katedry/centra genderových studií 03/04. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Willkinson, L. C., Marret, C. B. (eds.) (1985). *Gender Influences in Classroom Interaction.* Orlando: Academic Press.
- Witz, A., Savage, M. (1992). *The Gender of Organizations.* In Savage, M., Witz, A. (eds.): *Gender and Bureaucracy.* Oxford: Blackwell Publishers/The Sociological Review.