



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Bakalářská práce

Rozdíly v komunikaci mužů a žen s využitím ve výuce

Vypracovala: Michaela Novotná
Vedoucí práce: Mgr. Michaela Křivancová, Ph.D.

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 21. dubna 2014

é é é é é é é

Michaela Novotná

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Michaelu Křivancové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení mé práce.

ANOTACE

Rozdíly v komunikaci mužů a žen s využitím ve výuce

Tématem bakalářské práce jsou rozdíly v komunikaci mezi pohlavími. Úkolem této práce je z pohledu genderových studií posoudit, zda a případně jak se nerovnoprávnost projevuje ve výuce. Úvodní kapitoly se budou věnovat problematice genderu, což je východiskem pro další zkoumání a pochopení. Nejdříve pojednání o genderu obecně pak přímo o genderové lingvistice vycházející z feministické lingvistiky. V souvislosti s ní se zaměřím hlavně na nadužívání generického maskulina a jazykové stereotypy. Poté se budu zabývat samotným srovnáváním mužské a ženské řeči s užitím praktických příkladů. Tyto poznatky budou potom aplikovány na výchovu a vzdělávání.

Teoretickým východiskem práce budou především díla posledních českých lingvistek, které se zabývají právě touto problematikou.

V práci bude použit empiricko-analytický přístup a komparativní metoda.

ANNOTATION

Differences in communication between men and women using in teaching

The topic of the thesis are differences in communication between the sexes. The goal of this work is from the perspective of gender studies to assess whether and alternatively how inequality manifests itself in the teaching. Introductory chapters will be devoted to issues of gender, which is the starting point for further exploration and understanding. At the earliest treatise on gender in general then directly about gender linguistic based on feminist linguistics. In connection with this I will focus mainly on the overuse of generic masculine and language stereotypes. Then I will deal with the alone comparison of male and female speech using with using practical examples. This knowledge will be then applied to education and training.

The theoretical starting point of this work will be mainly the work of leading Czech linguist which deal just this issues.

In the work will be used empirical-analytic access and the comparative method.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Gender i vymezení základních pojmů.....	9
1.1 Gender.....	9
1.2 Genderová role.....	9
1.3 Genderová socializace a genderová identita.....	10
1.4 Genderové stereotypy.....	12
1.5 Genderová smlouva a genderový mainstreaming.....	13
1.6 Feminismus.....	13
1.6.1 První vlna feminismu.....	14
1.6.2 Druhá vlna feminismu.....	14
1.6.3 Třetí vlna aneb feminismus současnosti.....	15
1.6.4 Feministické texty.....	15
1.7 Historie genderových studií u nás.....	16
2 Jazyk a muž v jazyce.....	18
2.1 Genderová lingvistika.....	18
2.2 Genderově citlivý jazyk.....	18
2.3 Způsob oslovení.....	19
2.4 Generické maskulinum.....	20
2.5 Jazykové stereotypy.....	20
3 Komunikace žen a mužů.....	22
3.1 Verbální komunikace.....	22
3.2 Frekvence a náplň komunikace.....	24
3.3 Neverbální komunikace a další lidské projevy.....	26
3.3.1 Gestika.....	27
3.3.2 Pláč a citové vydírání.....	27
3.3.3 Mluvení.....	28
3.3.4 Výlety.....	28
3.3.5 Mozek, Inteligence.....	28
3.3.6 Chování.....	28
4 Aplikace na školní prostředí.....	30
4.1 Škola.....	30

4.2 Učitelství dříve.....	32
4.3 Komunikace vyučujících s žáky	33
4.4 Klasifikace	33
4.5 Chlapci a dívky	35
4.6 Učitel versus učitelka	36
4.7 Učebnice	39
4.7.1 Genderově korektní učebnice.....	40
EMPIRICKÁ ČÁST	42
5 Poznátky z diplomových a disertačních prací.....	42
6 Rady pro výuku.....	47
ZÁVĚR.....	49
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	50

ÚVOD

Téma své bakalářské práce jsem si vybrala z toho důvodu, neboť komunikační rozdíly mezi ženami a muži nás neustále obklopují a věnují si je ani neuvědomujeme. Rozdíly se například neustále projevují ve společenském životě a proto je téma také velmi aktuální. K výběru tohoto tématu mě přivedla i přednáška o partnerských vztazích vedená Janou Valdrovou, které jsem se zúčastnila v loňském roce. Vzhledem ke svému studijnímu oboru jsem se rozhodla problematiku komunikačních rozdílů spojit s výukou.

Vnější část bakalářské práce bude zaměřena na teorii. První kapitola se bude věnovat genderu a vymezení základních pojmů s ním spojených. Chtěla bych se také zahлубat do problematiky feminismu, o kterém lidé často hovoří, v mnohých případech negativně a to aniž by věděli, co feminismus vůbec znamená. Pak bude následovat popsání genderové lingvistiky a diskriminačních prostředků v jazyce. Hlavním cílem teoretické části je nalezení komunikačních rozdílů mezi pohlavími a zjistit, jak se projevují ve výuce. V empirické části budou uvedeny poznatky z diplomových a disertačních prací mající podobné zaměření jako má bakalářská práce. Na základě zjištěných poznatků bych v závěru své práce ráda souborně uvedla rady pro učitele týkající se správného vedení výuky, které by nevedlo k diskriminaci některého z pohlaví. Považuji to za velmi důležitý aspekt pro vykonávání pedagogické profese.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Gender i vymezení základních pojmů

1.1 Gender

Slovo gender je švédského původu a v překladu znamená rod. Z švédštiny byl tento pojem převzat do řady evropských jazyků, jejichž je nyní nedílnou součástí. V dnešní době je pojem gender přenesen do češtiny především z angličtiny, a proto se většinou toto slovo vyslovuje anglicky. K tomuto výrazu zatím čeština nemá adekvátní ekvivalent. (HRDLIČKOVÁ, 2008)

Slovo rod má v češtině mnoho významů - označuje nejen pohlaví, ale i rod a rodinu, může být také chápáno jako označení rodu v gramatice. Termíny rod a rodová studia se jeví jako nejasné, a proto bylo odborníky v této oblasti, po diskuzi s Ústavem pro jazyk český AV ČR, rozhodnuto pojem gender nepřekládat a spokojit se s anglickým (švédským) termínem gender. V angličtině a dalších cizích jazycích je výraz gender popisován jako sociální konstrukt vyjadřující, že vlastnosti a chování spojené s obrazem muže a ženy formuje kultura a společnost. Gender se vztahuje k sociálním rozdílům a k těm vztahům mezi ženami a muži, které jsou získané, měnitelné v čase a dále se liší uvnitř jednotlivých kultur i mezi nimi. (HRDLIČKOVÁ, 2008)

S označeními Žena a Muž se kromě aspektu gender pojí ještě aspekt pohlaví. Pohlaví udává biologické (anatomické) rozdíly dané mužem a ženám již od narození. Jde o univerzální kategorii, která se nemění v čase, ani s místem výskytu. (HRDLIČKOVÁ, 2008)

Fyzické rozdíly mezi dívkou a hochem jsou dány prenatálním vývojem. Na začátku vývoje vzniká u obou pohlaví stejná soustava tubic. Od sedmého týdne se teprve u dívek přestanou vyvíjet mužské trubice a u chlapců ženské. Vnější genitálie se rozrůstají. (OAKLEYOVÁ, 2000)

Díky biologickým a anatomickým rozdílům mezi ženami a muži dochází k následnému sociálnímu rozlišování a dělení práce. (BOURDIEU, 2000)

1.2 Genderová role

Genderové role představují souhrn očekávaných (předepsaných) jednání, způsobů jednání a chování, kterými se projevujeme jako muži a ženy. Genderové role si každá/

každý osvojujeme v rámci procesu socializace již od prvních týdnů života. Jde o soubor určitých pravidel (většinou nepsaných, neformálních), které předepisují určité typy chování pouze ženám a jiné pouze mužům. (HRDLIČKOVÁ, 2008, str. 9)

Proces učení se genderové roli zaujímá v životě dítěte velmi důležité postavení. Už po narození jsou na dítě kladeny požadavky týkající se vzhledu a od chlapců se očekává mužnost. Pohlaví dítěte například již v porodnici reprezentují barevně rozlišené přikrývky. (OAKLEYOVÁ, 2000) Z vlastní zkušenosti mohou šci, že mnohdy je těžké rozlišit u malých dětí, zda se jedná o dítě či chlapečka a barevně odlišené přikrývky i oblečení k rozeznání napomůže. Chlapci jsou nejčastěji oblékáni do modré barvy a růžová či červená barva signalizuje dívku.

Genderové role se liší ve všech společnostech a kulturách světa, i ve všech vrstvách a subkulturách společnosti. Genderové role se také proměňují ve spojitosti s historií a časem. S tím souvisí například změny představ o ženské a mužské kráse, o postavení žen a mužů v rodině nebo měnící se názory na výchovu dětí. Například většina naší populace považuje za správné, když jde na mateřskou dovolenou žena a muž zůstává pracovat. V opačném případě to společnost jako správné vnímáno není. Dále jmenujme třeba představy o osobnostních vlastnostech, zájmech či vhodné profesi pro dané pohlaví atd. Ke změnám genderových rolí dochází nejčastěji jako důsledek ekonomických změn, změn přirozených nebo politických okolností, včetně strukturálních změn, změn v důsledku rozvojové pomoci nebo změnou způsobenou národními i mezinárodními vlivy. (HRDLIČKOVÁ, 2008) Dle mého názoru by česká společnost neměla být v některých aspektech týkajících se genderových rolí tak konzervativní. Krásu žen nelze posuzovat jen podle výšky nebo štíhlosti a muž měge stejnědobše jako žena pečovat o dítě v rámci rodičovské dovolené.

1.3 Genderová socializace a genderová identita

Genderovou identitu si jedinec vytváří prostřednictvím genderové socializace. Genderová socializace je proces probíhající již od útlého věku, během kterého se jedinec učí ženským i mužským rolím. V rámci utváření svého žán si jedinec osvojuje určité sociální normy a hodnoty. Učí se, jak by se měl chovat, jednat, vyjadřovat, oblékat i projevovat v rámci svého okolí, aby dobře reprezentoval své pohlaví. Tento proces probíhá nejintenzivněji v raném dětství, ale pokračuje více i měně lidí po celý život. (VALDROVÁ, 2006)

Genderová socializace je ovlivněna rozdílným přístupem rodičů k synům a dcerám i dalšími kulturními vlivy. Na cestě ke genderové identitě hrají roli také odlišné hračky pro chlapce a dívky. Často se říká, že dívky si přejí panenky a chlapci autíčka, ale hračky děti dostávají hned po narození a to se ještě nemohou samy rozhodnout, co chtějí. I v pozdějším věku jsou děti obdarovávány hračkami, které se hodí k jejich genderu bez ohledu na jejich vlastní názor. V hračkárnách a katalogích hraček jsou striktně oddělené hračky určené pro chlapce a pro dívky. Dětem je tedy předurčeno, jaké hračky si mají přát. Pokud by chlapec zvolil hračku pro dívku, nesetkal by se s úspěchem a někteří rodiče by se mohli obávat jeho budoucí homosexuální orientace. Dívkám jsou chlapecké hračky přece jen více tolerované. Také v dětských knihách a pohádkách je dětem na příkladech mužských i ženských postav předkládáno, jaké vlastnosti a chování se pro dané pohlaví hodí. (JARKOVSKÁ, 2005)

Z nedávné studie o schizofrenii vyplynulo, že jedním z faktorů, které toto onemocnění způsobují, je konflikt mezi požadavky rodičů na chování jejich dítěte korespondujícím s jejich pohlavím a vlastní osobností dítěte. Dále bylo zjištěno, že schizofrenní ženy se vyznačují mužnějším chováním než ženy zdravé a schizofrenní muži naopak vykazují více znaky ženskosti. (OAKLEYOVÁ, 2000) Z toho plyne, že by rodiče neměli na své děti příliš náležat a spíše tolerovat jejich odlišnosti.

Genderová identita je vnímání sebe sama jako ženy i muže, tedy pocit femini(ni)ty i maskulinity. (VALDROVÁ, 2006)

Genderovou identitu si dítě osvojuje tím, že se identifikuje s rodičem stejného pohlaví. Dítě se chce svému rodiči podobat, a tudíž se chová stejně jako on/ona. K identifikaci v rodině podněcuje dominance nebo také pozitivní citový vztah rodiče k dítěti. Například chlapci si snáze osvojují mužskou genderovou roli, když k nim otec chová láskyplný vztah. (HRDLÍČKOVÁ, 2008)

Jedinci jsou neustále někým ovlivňováni – primárně rodinou, následně školou, kontaktem s vrstevníky, médií i dalšími sociálními institucemi. Právě díky působení okolí a samozřejmě i vlastním dispozicím si člověk buduje genderovou identitu jako součást identity osobní, už se tedy chování ženy/muže. K vytvoření ženské i mužské identity je velmi důležitý střední školní věk. U chlapců identita předchází intimní chlapci poznávají okolní svět přes sebe. Dívka naopak poznává sebe sama přes vztahy. Z těchto důvodů se muži více zaměřují na sociální pozici a úspěch dosažený v soutěži a ženy se více soustředí na sféru vztahů. (HRDLÍČKOVÁ, 2008)

1.4 Genderové stereotypy

Existence mnoha stereotypů a předpokladů o ženách a mužích, o jejich postavení ve společnosti a jejich vzájemných vztazích, podle kterých hodnotíme vlastní životy i životy ostatních lidí, je pro společnost 21. století typická. Genderové stereotypy se snaží udržet jednotlivá pohlaví ve svých rolích a diktují, jak by měla vypadat ideální stav. Se stereotypy se setkáváme takřka na každém kroku i v reklamách, v televizi, ve škole i v zaměstnání, v jazyce, zákonech atd. (JARKOVSKÁ, 2004) Z vlastní zkušenosti mohou potvrdit, že pocíšťují působení genderových stereotypů a mnohdy je těžké se jimi šdit, a tím obšťat před společností.

Genderové stereotypy lze tedy definovat jako zjednodušující souhrnná pravidla pro chování a jednání žen a mužů. Problémem je, že tyto proměnlivé předpoklady vztahující se ke genderu přijímány za obecně platné, správné a normální, nemusí odpovídat psychickému a sociálnímu nastavení ani zájmům a potřebám daného jedince. Jde iasto o mylné představy i předsudky o šprávném i ššrozeném chování a posuzování jedinců na základě jejich přslušnosti k pohlaví bez ohledu na to, co je tím jedincům vrozené, co si osvojili během výchovy i jaká jsou jejich individuální specifika. (HRDLÍKOVÁ, 2008)

Dle Hrdlíkové se u žen iasto objevává pasivita, nesamostatnost, nadšení malými věcmi, zájem o ruční a domácí práce atd., tedy vlastnosti využitelné především ve sféře soukromého života. S muži bývá naopak spojována iniciativnost, racionalita, nezávislost, zručnost a technické znalosti, záliba v motorismu atd., tedy vlastnosti dťleřité pro veřejnou sféru života. Toto zjednodušené rozdělení, tzv. past genderových stereotypů způsobuje:

- radikální oddělení ženských a mužských znaků; tudíž normální žena nevykazuje žádné rysy mužství a muž naopak nemá žádné rysy ženské
- předpoklad, že všechny přslušnice a přslušníci daného pohlaví sdílejí v zásadě stejné zájmy, hodnoty, potřeby atd., tvořící ucelenou skupinu nepřipouštějící rozrřznosti

Stereotypy mají za následek, že především ženy nemají stejnou přleřitost ukázat své schopnosti a dovednosti i v jiných rolích, kam jim byl zapovězen přístup. (HRDLÍKOVÁ, 2008) Zde se musím zastat mužů, kteří život s genderovými stereotypy také nemají lehký.

Souhrnně tedy můžeme říci, že to, co spojuje ženy a zároveň je odlišuje od mužů, a co spojuje muže a rovněž je odlišuje od žen, je spíše určitá životní zkušenost. V praxi se běžně setkáme se ženami, které jsou v některých ohledech mnohem „mužnější“ než někteří muži a naopak existují i muži „žennější“ než mnohé ženy. (JARKOVSKÁ, 2004) Ve svém okolí znám jeden manželský pár, kde žena má lépe placené zaměstnání než její muž a sama vykonává „mužské“ manuální práce v domě na zahradě. Její muž naopak vaří a stará se o domácnost. I přes to, že tato dvojice neodpovídá genderovému nastavení, mají harmonické manželství.

1.5 Genderová smlouva a genderový mainstreaming

Genderová smlouva představuje soubor pravidel týkajících se genderových vztahů, které ženám a mužům přispívají různé povinnosti, hodnotu, práci a pravidla chování. Tato pravidla se definují na 3 úrovních: v rámci norem a hodnot celé společnosti, na úrovni institucí - tj. v systému zaměstnání, vzdělání apod., a v rámci rodiny. (HRDLÍČKOVÁ, 2008, str. 12-13)

Pod pojmem genderový mainstreaming se skrývá celosvětově prosazovaná metoda vyrovnávání příležitostí žen a mužů. Přijata byla většinou světových vlád na 4. světové konferenci OSN v Pekingu v roce 1995. Ke strategii se přihlásila i česká vláda. Genderový mainstreaming konkrétně představuje postup vedoucí ke genderové rovnosti. Podporuje rovnost mezi muži a ženami na úrovni běžných každodenních záležitostí, ve všech společenských aktivitách, na všech úrovních rozhodování, ve všech oblastech politiky. Dbá tedy na to, aby obě pohlaví všude profitovaly stejným dílem. (HRDLÍČKOVÁ, 2008)

1.6 Feminismus

Domnívám se, že většina české společnosti považuje feministky za „nenormální“ ženy, které si poštěpád přispadají muži diskriminované a nejraději by opačné pohlaví úplně vyhubily. Následující podkapitola se bude snažit tato tvrzení uvést na pravou míru.

Feminismus je schopnost a ochota přijmout možnost i jiné interpretace a vidění reality, než na jakou jsme byli až dosud zvyklí. Je to filozofický směr zdrazňující právo, nárok na přejetí „jinakosti“ pohledu a přístupu jiného člověka, právo a nárok interpretovat skutečnost i jinak, než jak to odpovídá současnému kánonu. (ČIKLOVÁ, 1999, str. 14)

Pojem feminismus poprvé užil Charles Fourier ve svém díle *Théorie des Quatre Mouvement et des Destinées Générales* v roce 1808, kde rozvinul koncept emancipované ženy. Termín se používal v 90. letech 19. století ve Francii jako synonymum pro ženskou emancipaci a na přelomu století se rozšířil do Anglie, Belgie, Španělska, Itálie, Německa, Řecka a Ruska. (VALDROVÁ, 2006)

1.6.1 První vlna feminismu

Za ženskou rovnoprávnost poprvé bojovaly demokratky za Velké francouzské revoluce a později britské sufražetky i bojovnice za politická práva žen, zvláště za právo volební. Od konce 19. století do období kolem roku 1930 probíhala první vlna feministického hnutí, kdy se ženy snažily vypořádat s vnějšími faktory svého postavení. Šlo o základní legislativní překážky, jež bránily rovnocennosti. Ženy se nemohly vzdělávat, nemohly volit a být voleny, neměly majetková práva, nemohly se účastnit veřejného života, a tím ani budovat samostatný život. Mnoho cílů se podařilo splnit, například ženy získaly volební právo už v roce 1920. Za 1. světové války se ženy úspěšně zhostily mužských pozic v zaměstnáních a poválečné období umožnilo rozvoj pracovních příležitostí pro ženy ve spotřebním průmyslu a v komunikacích. Ženám zaměstnání zajišťovalo přiměřené uspokojení a také se ukázalo, že ženy dokážou zastat stejnou práci jako muži. Tím bylo zpochybněno celospolečensky uznávané tvrzení, že jediné ženské poslání je stát se matkou a těžit z úspěchů manžela. (VALDROVÁ, 2006)

1.6.2 Druhá vlna feminismu

Za druhé světové války ženy opět zastoupily ve velké míře muže jak v zázemí, tak na frontách, například pracovaly jako pomocné síly na letištích. Po skončení války se ženy významně zasloužily o budování nových států. Ale výsadní právo měli pořád muži a ženy byly tudíž opět zatlačeny do domácností. Když chtěla žena jít pracovat, musela požádat manžela o souhlas. Studium žen se považovalo za výhodu na sřádném trhu a manželství bylo považováno za nejlepší způsob zaopatření ženy. Ještě v 60. letech ženy přestávaly pracovat po svatbě i po narození prvního dítěte. Nespokojené ženy se však scházely v psychologických skupinách a tam nacházely podobnosti ve svých osudech a frustracích. (VALDROVÁ, 2006)

V 70. letech probíhá druhá vlna feministického hnutí. Jde o boj za svobodné uplatnění v práci, právo plánovat počet a dobu rození dětí (i právo na antikoncepci), právo seberealizace uplatněním vlastních schopností a ne pouze skrz manžela, právo

na výběr profese i profesní kariéru. V demokraticky vyspělých státech si muži i ženy uvědomují své pozice, ambice a šance, a také se je snaží ovlivnit. Tradiční důlní práce byla zpochybněna a došlo k rozšíření hranic svobodného utváření genderové identity, vznikají genderová studia a zintenzivňuje se podpora rovného zacházení s pohlavími. Socialistické země jsou o tyto změny zatím ochuzeny, feministické hnutí je tam bráno jako buržoazní úsilí o zrovnoprávnění žen bez přihlížení k těsným kořenům nerovnoprávnosti. (VALDROVÁ, 2006)

1.6.3 Třetí vlna aneb feminismus současnosti

Feminismus postmoderní doby je rovněž zaměřen na prosazování rovných šancí, ale rozštělil se do různých myšlenkových proudů. Jde například o reformní feminismy založené na reformách, sem patří liberální feminismus soustředěný na zákon a právo, marxistický/socialistický šetří ekonomickou nerovnost a rozvojový feminismus zabývající se problémy rozvojových zemí. K feministickým teoriím genderového motivovaného odporu patří radikální feminismus argumentující sexuálním útlakem žen nebo lesbický separatistický feminismus vyřešující problémy leseb. S třetí vlnou vzniká i mužský feminismus ukazující nerovnosti mezi muži, multirasový feminismus zaměřený na rasový útlak, ekofeminismus zkoumající vztah člověka k přírodě feminismus sociální konstrukce, postmoderní feminismus a další. Tyto feminismy vnesly do světa nové náhledy na společnost. (VALDROVÁ, 2006)

Feministky bývají obviňovány i částí veřejnosti z toho, že chtějí vymazat rozdíly mezi muži a ženami a tím svět přizpůsobit o jeho rozmanitost. Tato obvinění však nemůžeme brát jako pravdivá. Feminismus také nelze považovat za homogenní hnutí. Z těchto důvodů hovoří mnohé autorky a autoři raději o feminismech než feminismu. (JARKOVSKÁ, 2004)

Část veřejnosti se také nesprávně domnívá, že feminismus je boj žen proti mužům. (VALDROVÁ, 2006)

1.6.4 Feministické texty

Feministické texty mají své téma, funkci i žánr, a proto je můžeme považovat za svébytný typ textu. Feministky ve svých textech propagují mnohdy heterogenní názory a postoje, ale přesto lze v jejich výstavbě pozorovat některé shodné rysy. Obecnějším tématem textů je nevýhodné postavení žen ve společnosti oproti mužům, důležitými tématy potom jsou vznik, příčiny i sociokulturní specifika tohoto jevu, a jaký to

má následný dopad na lidskou společnost. Přístupy k tématu se liší, některé texty se například vlnují každodennímu životu mužů a žen, jiné uvažují o změnách v uspořádání společnosti nebo vyhledávají jevy, které způsobují ženské znevýhodnění. V textech je dominantní osobní zaujetí autorky pro myšlenky feminismu. (NEBESKÁ, 1996)

V textech je také v určité míře formulována funkce výzvy, a ta je nadřazena funkci sdělovací. Jde o výzvu ke změně konvencionalizovaného obrazu ženy, ke změně mezilidských vztahů i k odstranění nadvlády mužů a také k propagaci a sdílení těchto postojů. Pro texty je také určující, komu jsou adresovány. V těch, kde se autorka obrací na další feministky, je výzva značně potlačena. Tyto texty obsahují především vnitřní informace a jejich hlavním cílem je utvrzení již vytvořených názorů a tendencí. V dílech obražujících se k nezaujaté, popř. sympatizující veřejnosti není výzva také tolik zřetelná. V těchto textech se také objevují vnitřní informace, ale uplatňují se i hodnotící adjektiva a expresivní výrazy. Cíl je v utvrzení a prohloubení sympatií k feminizmu. Funkce výzvy se nejvíce uplatňuje v textech pro málo informované i nedůvěřivé tendence a tendence. Zde najdeme málo vnitřních informací i racionálních argumentů, důraz je na emocionální slogu tendence/tendence. Uplatňuje se zde polarita kladu a záporu i výhod a nevýhod mužů a žen. Typické je také užití expresivních prostředků, jako je ironie nebo nepravé a šelnické otázky. (NEBESKÁ, 1996)

Feministické texty z hlediska funkčních stylů obsahují rysy odborného stylu, dále publicistického, z hlediska stylů individuálních rysy stylu zájmového nebo ideologického. Čánrovně jsou specifickým typem polemiky s nekonkrétním protivníkem, tím mohou být například sociální normy. (NEBESKÁ, 1996)

1.7 Historie genderových studií u nás

Můžeme říci, že v počátcích genderových studií u nás stojí socioložka, signatářka Charty 77 a pozdější laureátka ceny Čena Evropy Jiřina Číková. V jejím bytě se totiž už na počátku 90. let začala scházet nadace Gender Studies, ze slavných feministických účastnic to byla například Jiřina Čmejkalová, Marie Koudelková, Pavla Frýdlová i Jana Hradilková. V této době vzniká i výuka genderových kurzů na Karlově univerzitě (VALDROVÁ, 2006)

Vlastní vznik genderových studií v České republice připadá na rok 1998, kdy bylo založeno Centrum genderových studií na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Z odbornic a odborníků, kteří na Karlově Univerzitě využívali, můžeme jmenovat

například již zmiňovanou Jiřinu Čiklovou, dále Evu Kalivodovou, Āárku Gjurilovou, Marii Ľermákovou, Petra Pavlíka, nebo Věru Sokolovou. Roku 1998 se začínají pořádat i kurzy s genderovou tematikou na Fakultě sociálních studií Masarykovy Univerzity v Brně kde k zakládajícím odbornicím patří Iva Ľmídová a Gerlinda Ľmausová. (VALDROVÁ, 2006)

Nyní je možné gender v Ľeské republice studovat i na vysokých školách. Na bakalářské úrovni jde o obor Genderová studia na Katedře sociologie Fakulty sociálních studií Masarykovy Univerzity, magisterský program nabízí Katedra genderových studií Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy. Absolventi a absolventky své znalosti poté mohou uplatnit například ve veřejné správě neziskových organizací, školství, psychologii, sociologii a dalších oborech. Genderové problematice se alespoň prostřednictvím kurzů i seminářů věnují na Univerzitě Hradec Králové, Ostravské univerzitě, ZápadoĽeské univerzitě Univerzitě Pardubice i JihoĽeské univerzitě v Ľeských Budějovicích. (VALDROVÁ, 2006)

2 Ğena a muĝ v jazyce

2.1 Genderov lingvistika

Genderov lingvistika je jazykovn disciplína zabyvajc se vyjadřováním a mluvou z aspektu gender. (VALDROVÁ, 1999)

Genderov lingvistika má kořeny ve feministick lingvistice, kter byla rozpracována v roce 1975 v pracích klovch autorek ě Robin Lakoff, Mary Ritchie Key, Barrie Thorne a Nancy Henley. Na jejich práce navazovalo velké mnoĝstv dalřch d, jejich nplř se vřak shodovala. Autorřm se nelíbilo, ře vřechna gramatika v jazycích se soustřnuje na muře a řeny opomíjí. Dospěli k nzorřm, ře tyto nedostatky je třeba vymtit a také je dřlegte nedvat přehnan dřaz na rozdíly mezi pohlavími ě i o nich podvat klamn informace. Feministick lingvistky postupn reformovaly napřklad angliřtinu a němčinu. (HOFFMANOV, 1995)

V zpadn Evropě se vyvíjí zhruba od 60. let, disponuje vřestrann tematicky zpracovanou bibliografií a její poznatky jsou řiroce aplikovateln ve vi praxi. Slouř k lepřmu vzájemnému poznání obou pohlaví, např v manřelsk terapii, uř strategii a taktice řelovho projevu, umění argumentace a sebekprosazen, představuje jazykovou slořku tvorby a ochrany svobody osobnosti ě zjemřuje jazykov cit pro odhalování mocenského pozadí v promluvách. (VALDROVÁ, 1999, str. 153)

Lingvistika řzce souvisí s profesí pedagoga, kde se projevuje nerovnost ve vztazích uřitelř/ek k chlapcřm a dívkám a dochází k prvotnímu znevhodřovn řen. Diskriminaci mřřeme spatřovat napřklad v obsahu uřebnic a studijních materilř. (VALDROVÁ, 1999)

2.2 Genderov citliv jazyk

Z vzkumř, kter zařaly provádí řeny ve vyspělých demokratických zemích od 60. let 20. století, vyplývá, ře jazyky se podl na utváření genderov hierarchizovaného sva a jsou prostředkem k upevřovn nerovnosti mezi muři a řenmi. Zvřem bylo, ře je zapotřb prvky diskriminace z jazyka vymtit pomocí zmlhy mluvních nvykř. S testováním řegny u nás zařala Jana Valdrová a zjistila, ře řegna také podporuje diskriminaci řen stejnjako jin jazyky. Přřkladem mřře být to, ře řegna mající koncovky tř rodř si musela vymyslet pravidla pro koncovky ohebných vlnch ě lenř ve vřch se smířením podmnem ě řřdc jednotkou je muřsk

rod. PŠ: Āčáci a ġákynŇsi hrálié Ň Ľasto se pro úsporu uġije jenom Āčáci si hrálié Ň, v tomto pŠpadŇ se poŇítá s tím, ġe si vġichni vybaví i ůŇast ġákyŘ. Dle provádŇných asociaŇních testŮ tomu vġak není. Muġský tvar totiž ve velké míře navozuje pŠedstavu muġe a procento tŇhto asociací dokonce roste s vyġším statusem dané profese Ň i funkce. Ģenám je tedy prostŠednictvím jazyka upírán společenský pŠnos. (SMETÁŇKOVÁ a kol., 2006)

Mezi hlavní prostŠedky diskriminace v Ňeském jazyce dle pŠruŇky **Gender ve ġkole** patŠ:

- zpŮsob oslovování
- naduġívání tzv. generického maskulina
- uġívání genderových jazykových stereotypŮ

MŮžeme Šci, ġe jazyk znaŇnġovlivŮuje vztahy mezi pohlavími. V aplikaci na ġkolní prostŠedí slouġí jazyk jako producent a kontrolor vztahŮ mezi vyuŇujícími a ġáky/nŇmi Ň i vztahŮ ve skupinġ. VyuŇující by si mŇli dávat obzvláštŇ pozor, aby svou mluvou neponiġovali ġenskou dŮstojnost. (SMETÁŇKOVÁ a kol., 2006)

2.3 ZpŮsob oslovování

Mezi neġvary pŠ oslovování patŠ dodrġovaný poŠádek rodŮ, kdy na prvním místġ stojí rod muġský a pak ġenský. NapŠ oslovení Āchlapci a dŇvŇataŇ, Āġáci a ġákynŇŇ, Ānuġi a ġenyŇ, aj. Jde o tzv. ikonický poŠádek, kdy na prvním místġ stojí nadŠazenŇġí jednotka (podobnġ jako: dŮm a zahrada). Tímto je dívkám ůġ od dŇství pŠsuzováno druhoŠadé postavení. Z tohoto dŮvodu je vhodné poŠadí stŠdat. Dalġm problematickým faktorem jsou zdrobnŇliny. ZdrobnŇlé oslovení mŮġe vŇstít emoŇní blízkost, ale také ukazovat nadŠazenost oslovující/ho. ZdrobnŇliny se uġívají spíġe pŠ oslovování dívek, a tím se posiluje vyġší status chlapcŮ, jejichġ jména nezdrobŮujeme. Proto opŇ není ġádoucí zdrobnŇliny pouġívat. (SMETÁŇKOVÁ a kol., 2006)

Mnohým dívkám, zejména mladġího vŇku, vġak zdrobnŇlé oslovení spíġe vadit nebude. Na toto oslovování jsou zvyklé z rodiny a uġití neutrálního Ň i dokonce zhrubŇlého tvaru jejich kŠestního jména jim mŮġe signalizovat, ġe se chovaly ġpatným zpŮsobem a ztrácí sympatie osoby, která je oslovuje.

2.4 Generické maskulinum

Čeny také diskriminuje nadužívání tzv. generického maskulina, které přispívá k dělení světa na mužský a ženský a posiluje dojem, že žena se může dobře realizovat jen v domácnosti, zatím co muž je odborník, živitel rodiny a hybatel světa. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2006)

Generické maskulinum je mužský tvar názvu osoby, který označuje muže i ženy (např. lékař, student, učitel, politik). Problém se objevil v posledních dvou staletích, neboť v dřívějších dobách se ženy nemohly vzdělávat nebo účastnit politického života, a proto existovaly pouze maskulinní tvary. Výzkumy dokázaly, že když se mluví o politikách, novinářích či odbornících, většina lidí si vybavuje spíše muže a na ženy si vzpomenou jen v případě uvedení ženského jazykového tvaru (např. novinářka). Generické maskulinum tedy prezentuje společnost aktivních mužů a žen nejených ve veřejném životě. Ženy jsou zahrnuty pod mužským tvarem, což symbolizuje, že mají nižší postavení než muži. Generické maskulinum se však běžně užívá oběma pohlavími a většina lidí to nepovažuje za divné. Některé ženy o sobě dokonce mluví raději v mužském rodu nebo si tak přispadají důležitější. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2007) Tyto ženy nejspíše nebudou úplně spokojené se svým pohlavím a tímto chováním jen přispívají k mužské dominanci.

V komunikaci se můžeme generickému maskulinu vyhnout například tím, že ujdeme oba tvary (studentka a student) a k úplné správnosti budeme přidat tvar přídělný mluvit. Dále se nabízí možnost použít jazykově i významově neutrální tvar (studující) nebo názvy osob nějak opsat či nahradit názvem instituce (studentská populace). (SMETÁLKOVÁ a kol., 2007)

V této oblasti český jazyk zaostává například za němčinou, kde byla generická maskulina odsouzena jako slovní útlak namířený proti ženám. Na dodržování používání obou rodových variant v německých textech užívaných na veřejnosti dokonce dohlíží zákon. (VALDROVÁ, 1999)

2.5 Jazykové stereotypy

Genderové jazykové stereotypy jsou představy předávané z generace na generaci. Jde o jakési vzorce aplikované na jazyk sloužící k popisu skutečnosti, která nemusí být totožná: Ženská logika, Šlepičí mozky, Muž je lovec, Žej pohlaví atd. Jsou velmi oblíbené, neboť jsou hned po ruce a usnadňují a urychlují vyhodnocení situace.

Opět tyto stereotypy mluví vlněnou v neprospěch žen a na jejich základě si muži mohou připadat nadřazenější. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2006)

Mezi nepsaná pravidla v jazyce patří také to, že ženy by neměly používat hrubých výrazů a vulgarismů, ani když je někdo uráží proti nim, protože to nekoresponduje s jejich genderem. Tím jsou ale ženy verbálně odzbrojeny a nemohou se urádkám bránit. Muži by se zase měli vyvarovat jemných výrazů, zdvořilosti, protože to ponižuje jejich verbální zdatnost. (VALDROVÁ, 2006)

Nepovinnou tradicí v České republice, nad kterou se málokdo pozastaví, je, že když se dívka provdá, přijme příjmení svého manžela. Dle feministek tak rodinné jméno dává muži jistou nesmrtelnost, neboť se dle z otce na syna a naopak ztráta dívčího jména signalizuje ženinu smrtelnost. Ženská příjmení v češtině nejčastěji obsahují koncovku -ová, takže v příkladu Dvořáková jde o ženu patřící Dvořákovi. Z ženy se takto de facto stává mužův majetek. (ČKVORECKÝ, 1992)

3 Komunikace žen a mužů

V dnešní době kdy nelze nekomunikovat si během běžné mluvy měžeme povědět, že mužské a ženské vyjadřování vykazuje určitou odlišnost. Nikdy naopak působí stejně. Tato kapitola se bude snažit objasnit, kdy se konverzační difference mezi pohlavími objevují a zda jsou tak markantní, že je měžeme rozlišovat a také zobecňovat.

3.1 Verbální komunikace

V několika posledních desetiletích se nejen lingvisté, ale i experti jiných oborů z celého světa snaží odpovědět na otázku, zda má rod mluvčího vliv na užívání jazyka. K tomuto tématu vzniká řada studií a výzkumů, zkoumány jsou jazyky nejrozvinutějších kultur a jazyky zaniklé i současné. Například zaniklý sanskrtský ženský výslovnostní systém nebyl, místo toho mluvily tzv. prákrtem. Zvláštní jazyky mužské a ženské se také objevovaly v 17. století v karibské oblasti. V současných moderních jazycích nejsou nikde tak markantní rozdíly v ženské a mužské mluvě abychom nemohli říci, že ženy a muži sdílejí stejný jazyk. Výraznější rozdíly v zacházení s jazykem však měžeme pozorovat v japonštině (LMEJRKOVÁ, 1996)

K nejlépe doloženým rodovým rozdílům v moderních evropských jazycích patří rozdíly fonetické. Základní je rozdíl ve výšce hlasu, dále ženský prý pevněji vyslovují a jejich intonace je dynamičtější než mužská. Z hlediska intonačních vzorců ženy upřednostňují stoupavé intonace, což lze interpretovat jako projev jejich zdvořilosti a ochoty ke kompromisu. U mužů převládají naopak klesavé intonace. Ženy užívají maskované šlekové akty, například otázky místo direktivních výpovědí (**Vynesl bys dnes odpadky?**), anebo na otázky odpovídají také otázkou. (LMEJRKOVÁ, 1996)

Stěžejní světovou autorkou zkoumající komunikační rozdíly pohlaví je profesorka lingvistiky Deborah Tannenová, která vydala k tomuto tématu mnoho publikací. Jednou z nich je ***You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation***, vydaná v angličtině v roce 1991 a v českém překladu roku 1995 pod názvem ***Ty mi prostě nerozumíš***. Autorka nazývá komunikaci mezi mužem a ženou mezikulturní komunikací, neboť přitom dochází ke střetu konverzačních způsobů. Zvláštní je, že i když bratr se sestrou vyrůstají ve stejném prostředí, jejich mluva se liší. Je to dáno přístupem k danému pohlaví hned od dětství. Na chlapce a na dívky se hovoří odlišně a také se od nich očekávají odlišná slovní vyjádření. (TANNEN, 1995)

V českém prostředí se problémem, zda existuje obecný ženský i mužský styl, zabýval Milan Jelínek. Při vyvozování svých závěrů se opíral především o práce lingvistek Jany Hoffmannové, Světlany Lejmkové, Marie Těchlové, dále Pavla Eisnera, Mary Ritchie Keye, Robin Tolmach Lakoffové, Deborah Tannenové a dalších. Autor upozorňuje na existenci objektivních a také subjektivních (personálních) faktorů ovlivňujících komunikaci, které se uplatňují ve funkčních stylech. Mezi personální faktory patří kromě pohlaví i věk, zájmy, dosažené vzdělání, typ lidské osobnosti nebo aktuální naladění při komunikaci. Pohlaví je subjektivní faktor stálý a při komunikaci verbální se může projevit pouze ve funkčním stylu konverzačním (jde o Jelínkovu terminologii, dnes by tento funkční styl odpovídal stylu prostředkovacímu), kde může být například užito expresivních výrazů. Funkční styl epistolární (opět Jelínkova terminologie, která se dnes neujímá, jednalo se o styl korespondence v prostředí soukromém i veřejném) zase umožňuje odhalení rozdílů v komunikaci psané. V psané podobě funkčních stylů, kde je zapotřebí předání věcných informací a objektivita, jako jsou funkční styl právní-administrativní, ekonomický nebo vědecký, odlišné rysy ženské a mužské najít nemůžeme. Pokud by se tam vyskytovaly, byla by to chyba. Mluvená podoba těchto funkčních stylů by se však u opačných pohlaví lišila výškou i tónem hlasu a pro ženy je typičtější doprovodná práce s mimikou a gesty. Muži mají stereotypnější a pomalejší přednes než ženy a více zaplňují do mluvy pauzy. V publicistických žánrech nacházíme rozdíly pouze po stránce lexikální. Muži využívají více expresivnějších a aktualizovaných výrazů než ženy, neboť se více snaží zapůsobit na čtenáře. Ženy se orientují spíše na věcnost vyjádření a jejich výroky nejsou tolik autoritativní a nedotýkají se tabuizovaných témat. V umělecké literatuře se od 20. let 20. století odchylky mezi stylem žen a mužů téměř anulují. Prozaici se ale liší jiným tématům než prozaici a vyjadřují se konkrétněji. Říci, že muži jsou jazykově tvořivější, je sporné. (JELÍNEK, 1996)

O jazykovém stylu mužském a ženském se můžeme přesvědčit ve funkčním stylu konverzačním a soukromém epistolárním. Například mimo rodinné a manželské prostředí je žena ovlivňována dobovými zvyklostmi. Muži tedy náleží, aby započal konverzaci i ji obohatil novým tématem, a tím ji udržel. Muž se svou konverzací snaží více zapůsobit. Existují témata spíše ženská a mužská, s čímž se pojí různé užívání lexikálních prostředků. Ženy se vyjadřují expresivněji, i když muži mluví vulgárněji. Muži se v dialogu vyjadřují tematicky a šlo o souvislejší, ale ženské projevy jsou konkrétnější. (JELÍNEK, 1996)

3.2 Frekvence a náplň komunikace

Mangelé Peasovi se ve své knize *Proč muži lžou a ženy plálou*, zabývají komunikací mezi pohlavími. Ať koliv jde o populárně naučnou literaturu, domníváme se, že toto dílo je mimořádně kvalitní a hodné naší pozornosti. V knize se dočítáme, že ženy hovořily ať už muži a disponují mimořádně rozvinutou schopností mluvit. Přijmeme-li to za pravdivé, najít u pravdivých žen, které se udržovaly pospolu poblíž jeskyní, kde pečovaly o děti a udržovaly oheň. Přes tuto práci vzájemně navazovaly kontakty a utvářely přátelské vztahy prostřednictvím toho, že spolu hovořily. Mnohdy na této komunikaci záleželo i jejich přežití. Naopak muži, kteří měli za úkol obstarávání potravy, byli přelov potichu, aby svou kořist nevyplágli. Po převedení těchto zkušeností na moderní dobu zjistíme, že muži toho také moc nenamluví, když jdou rybařit nebo se účastní honu a ženy si rády popovídají přes svých přítelů. Ženy vlastně mluví kvůli udržení kontaktu a ke komunikaci nepotřebují důvody. Na komunikaci nahlíží jako na způsob odměny, kontaktu s lidmi a projev náklonnosti. Ženy potřebují hovořit o nejrozličnějších tématech i bez dosažení jejich účelů, neboť se tak zbavují stresu. (PEASE, 2003)

O tom, že ženský mozek je přesně velmi aktivní, svědčí záznamy z magnetické rezonance provedené Institutem psychiatrie v Londýně. Ženy za den řeknou až osm tisíc slov, u mužů je to podstatně méně – maximálně dva až tři tisíce slov. Mužský mozek totiž není ke komunikaci uzpůsoben tak jako mozek ženský. Mozek muže slouží k neustálému řešení problémů. Muži mluví obvykle jen tehdy, když chtějí informovat o určitých datech, faktech nebo řešení. Z tohoto odlišného pohledu na komunikaci mohou plynout problémy přes vzájemné komunikaci žen a mužů. (PEASE, 2003)

I vady řeči jsou u mužů častější než u žen, konkrétně muži zadržávají třikrát až čtyřikrát častěji než ženy a těžká dyslexie je postihuje desetkrát častěji. (PEASE, 2003)

Ženský slovník se primárně zaměřuje na oblast soukromého života, ženy tedy častěji mluví o rodině, péči o děti, vaření a domácích pracích. Ve svých hovorech vycházejí spíše z vlastní zkušenosti a častěji užívají zájmena **já** a **ty**, **já** a **ona**, **my** a **vy** atd. Ženy užívají více slov z okruhu motivací a pocitů a emocionálního hodnocení. Typickými ženskými adjektivy jsou: **divný**, **hrozný**, **úžasný**, **fantastický** a dále užívají různé zvolání. Ženy jsou tradičně brány jako výmluvnější a v řeči plynulejší. Častěji uvádějí do konverzace nová témata, jsou v konverzaci kooperativnější – vyskytuje se u nich větší frekvence souhlasných signálů jako pokyvnutí hlavou, přitakání či povzbuzující

zvuky typu **hmm**. Ženy zastávají pŕí komunikaci více interakční práce, hrají podpŕrnou roli, kladou aŕ dvaapŕkrát více otázek neŕ muŕi. Vŕŕinu otázek zaŕínají kontaktovým slŕvkem **vŕŕ?**, k upoutání partnerovy pozornosti. (LMEJRKOVÁ, 1996)

Ženy ŕasto hovoŕí o svŕch citech a chtŕjí sdŕlet kulturní jevy a také rády mluví o kulturních akcích, kterŕch se zŕstnily. Jejich komunikace je ŕasto zamŕŕena na úpravu vzhledu a oblékání. Ženy intenzivnŕji proŕívají vztahy na pracoviŕti. Vdané ženy se zmiŕují o skloubení práce s domácností. (JELÍNEK, 1996)

Ženy se ŕasto vyjadŕují nekonkrétnŕ dŕŕají naráŕky, uŕívají takzvanou ŕnepŕšmou ŕŕŕ ŕ zamŕŕenou na více vŕŕí najednou. Pouŕívání nepŕšmé ŕŕŕ i u nich není bezúelné ŕ nepŕsobí agresivnŕ a nevede ke konfliktŕm, takže pomáhá k vytváŕení vazeb a vztahŕ s ostatními lidmi. Toto chování má své evoluční opodstatnŕí, neboŕ ženy hovoŕcí nepŕšmo se lépe vyvarovaly neshodám a snáze udrŕovaly harmonické vztahy. Ženy mohou mezi sebou bez problémŕ hovoŕt nepŕšmou ŕŕŕ a dokáŕou rozpoznat pravé významy výpovŕŕí. Pro muŕe je toto dekodování obtŕŕné a snadno tak dojde k nedorozumŕí. Muŕi totiŕ hovoŕí pŕšmo a vŕŕí berou doslova. Muŕský mozek je ŕjednostopŕŕ, vŕdy se zamŕŕuje jen na jednu vŕŕ, coŕ mŕŕeme brát jako pozŕstatek nŕkdejŕí orientace na lov zvlŕŕe. (PEASE, 2003) Ženy naopak zvládají dŕŕat nŕkolik vŕŕí najednou, coŕ mŕŕeme oznaŕit anglickým slovem multitasking.

Muŕi více hovoŕí o svŕŕm veŕejném, napŕklad o obŕanských a politických problémech, a zaujímají k pŕedmŕtu svŕho hovoru vŕŕŕí odstup. Více uŕívají slova oznaŕující destruktivní ŕinnosti, klení a nadávky. Dle empirických studií muŕi pŕí smŕŕené konverzaci pronáŕejí více tvrzení a více diskutují, také se chápou slova ŕastŕji neŕ ženy a jejich promluvy jsou delŕ. Muŕi ostŕŕejí vstupují ŕenám do promluvy, ale sami jen stŕŕŕí pŕspustí, aby je ženy pŕŕuŕovaly. ŕastŕji ignorují urŕitá témata konverzace a zaŕínají mluvit o nŕem jiném. (LMEJRKOVÁ, 1996) S nŕkterými tvrzeními nemohu souhlasit, myslím si, ŕe ženy si ŕastŕji berou slovo a také se domnívám, ŕe spŕŕe ženy ŕi obŕ pohlaví stejnŕ nechtŕjí o nŕkterých tématech mluvit a konverzaci radŕji pŕŕsmŕŕují jinak.

Muŕi rádi mluví o svŕch úspŕŕích u ŕen, dále o svém studiu nebo práci. Také sdŕlí, jaké mají oblíbené sporty. Ve stáŕ hovoŕí o tom, co dokázali zamlada. (JELÍNEK, 1996)

Muŕi nechtŕjí komunikovat o svŕch problémech a radŕji se uzavŕou do sebe. Nad svými stresovými záŕitky nepŕŕmŕŕí a svou pozornost zamŕŕí jiným smŕŕem. Stres se

v nich ale mŕŕge hromadit a následnŕŕ se obrátit k tŕŕlu, ŕŕ ímŕŕ zpŕŕsobí vznik závaŕŕných onemocnění. Œeny se snaŕŕí zbavit stresu mluvením. Neustále o svém problému hovoŕŕí a rozebírají ho ze vŕŕech stran, ale pŕŕstom se nesnaŕŕí vyvodit nŕŕjaké závŕŕry. (PEASE, 2003)

Muŕŕi se svŕŕŕŕŕí se svými osobními problémy jen tehdy, pokud vŕŕŕŕí, ŕŕe jim ten druhý dokáŕŕe poradit. Pokud je tedy muŕŕ poŕŕádán o pomoc, s poctŕŕním nabídne tomu druhému nŕŕjaké Œŕŕení. Kdyŕŕ se ale svŕŕŕŕŕí ŕŕena, bere to spŕŕŕe jako prostŕŕedek k udržení konverzace a projev své dŕŕŕŕŕy k druhému ŕŕlovŕŕku. Následné rady a Œŕŕení jsou pro ŕŕenu spŕŕŕe neŕŕádoucí, mohou je vnímat jako výraz muŕŕovy neochoty naslouchat. (PEASE, 2003)

Œeny by uvítaly, kdyby se jim jejich protŕŕŕŕky také svŕŕŕŕovaly, naopak muŕŕi na svŕŕŕŕování svŕŕch ŕŕen reagují spŕŕŕe nelibŕŕ (TANNEN, 1995)

Pŕŕí hádce se muŕŕi domnívají, ŕŕe mluvením se spory jen zhorŕí. Œeny radŕŕi rozebírají svá jednání a pocity a mluvení povaŕŕují za prostŕŕedek k urovnání situace. (PEASE, 2003)

Konflikty mezi muŕŕi a ŕŕenami v partnerství nemají pŕŕŕíinu pouze v odchylkách verbálního projevu. V úvahu musí být brány i psychologické problémy, nedostatek citu a klesající zájem o druhého, egoismus ŕŕi projevy nerovnosti v nŕŕkterých odvŕŕŕích. V urŕŕitých situacích se vŕŕak nepodloŕŕenŕŕ prohlaŕŕuje, ŕŕe rozdílné vyjadŕŕování myŕŕlenek a pocitŕŕ je za problémy mezi pohlavími odpovŕŕdné. (TANNEN, 1995)

3.3 Neverbální komunikace a dalŕŕí lidské projevy

Pojem neverbální komunikace dosud nebyl jednoznaŕŕnŕŕ vymezen. Na tento jev mŕŕŕeme pohlíŕŕet zejména jako na Œŕŕ tŕŕla, dále jako na pracovní pohyby, akustické ŕŕi optické signály, písemné neverbální projevy (obrázky, grafy apod.), znakovou Œŕŕ neslyŕŕčících ŕŕi mimoslovní domluvu mezi komunikanty nehovoŕŕcími stejným jazykem. Dosavadní lingvistická literatura nepŕŕsuzuje neverbální komunikaci zvláŕŕní význam a spŕŕŕe ji hodnotí jako prŕŕvodní jev ke komunikaci verbální. Mezi znaky neverbální komunikace patŕŕí to, ŕŕe se realizuje v sociální interakci, vyjadŕŕuje spŕŕŕe expresivní sdŕŕlení neŕŕ poznávací a její pŕŕsobení si ŕŕádá adresáta. To, ŕŕe ŕŕlovŕŕk neverbálnŕŕ komunikuje, si ani nemusí uvŕŕŕomovat. Dle výzkumŕŕ neverbální sdŕŕlení v komunikaci pŕŕevaŕŕují nad verbálními a jsou také vývojovŕŕ starŕí. Neverbální projevy mohou ty mluvené doprovázet nebo zŕŕásti ŕŕi celkovŕŕ nahradit. Uŕŕití verbálního a neverbálního

vyjádření souhlasu může působit harmonicky nebo spolu významově nemusí korespondovat. (HEJLOVÁ, 2004) Dále se budeme zabývat pouze jedním vybraným projevem neverbální komunikace, tedy gestem, neboť v šel i tla můžeme upozorovat nejvíce rozdíly v neverbální komunikaci opačných pohlaví. Následovat bude pojednání o několika dalších lidských projevech, kde se též projevují značné odchylky u mužů a žen.

3.3.1 Gesta

Ženy při komunikaci neupravují pouze svou výslovnost, ale i šel i tla. Ta tvoří z šedesáti až osmdesáti procent podstatu ženiny komunikace a odráží její emocionální rozpoložení. Z toho plyne, že neverbální komunikace je pro ženy důležitější než ta mluvená. Ženy používají gesta například i při telefonování a k lepšmu vyjadřování mluví i tón hlasu. Ženy pracují s plnou řadou tónů, z nichž muži rozliší pouze tři. (PEASE, 2003)

3.3.2 Pláč a citové vydírání

Obecně platí, že ženy pláčou více než muži. Příčinou může být to, že v lidském věku pláč sloužil k upoutání pozornosti a zajistí si toho, co dítě potřebuje a některé ženy to v dospělosti znovu aplikují. Ženský mozek má větší emocionální reaktivitu a tudíž jsou ženské slzné žlázy aktivnější než mužské. Ženy berou pláč jako známku důvěry. Plačící osoba se stává bezbranným dítětem a přiléhající jedince staví do role pečujících rodičů. Pro ženy může být pláč i prostředkem k odplavení toxinů vznikajících stresem, takže s vyplákním přijde úleva. Muže plakat na veřejnosti jen tak neuvidíme, protože by vypadal jako slaboch. Opět je tu souvislost s evolucí, neboť plačící nebo jinak emočně se projevující muž byl dříve ohrožen zvláště ze strany jiných mužů, kteří na něj mohli zaútočit. (PEASE, 2003)

Když chtějí muži něco dosáhnout, vytvoří si určitý plán a postupují přímým způsobem, ženy volí raději cestu citového vydírání. Ženy nejsou zvyklé projevovat to, co chtějí a mnohdy si nejsou jisté, zda jsou vůbec hodny toho, co si přejí. Ženy se soustředí na udržování dobrých vztahů a prostřednictvím citového nátlaku se mohou vyhnout konfliktním stavům a také nečekanému odmítnutí. Toto chování si můžeme vysvětlit v souvislosti s historií, kdy muži zastávali dominantní postavení a ženy potřebovaly nějakou strategii k prosazení svých zájmů. Pokud muž přeci jen upije citového vydírání, vyvaruje se emocí, navrhuje různé alternativy a jen lehce naléhá.

(PEASE, 2003) V tomto případě se domnívám, že manželé Peasovi byli k mužům až příliš shovívaví, nebo šli i muži občas citového vydírání využijí a nepostupují zcela morálně

3.3.3 Mlčení

Mlčení můžeme také hodnotit jako způsob komunikace. Je prostředkem strategie a taktiky komunikace při jednání vyskytujícím se ve všech sférách komunikace i života. Ve svém primárním významu je to každé nemluvení nebo nemluvení na jisté téma. Mlčením lze často sdělit totéž jako prostřednictvím verbálního sdělení. (VAŇKOVÁ, 1996)

Žena nemluví, pokud se jí někdo nelíbí, pokud s ním nesouhlasí a pokud chce tuto osobu upotrestat. Mlčení je formou trestu. Je to úplně jiná metoda, ale jen tehdy, použije-li ji žena v té i jiné ženě. Na muže neplatí. Muž považuje chvíli ticha a klidu za odmlu. (PEASE, 2003, str. 192)

3.3.4 Výčitky

Ženy mají tendenci muže napomínat a oznamovat jim jejich povinnosti. Často jsou tyto připomínky jen k jejich dobru a ženy jim tak dávají najevo svou péči. Neustále mužům opakují stejné pokyny s vírou, že se jimi jednou zalouží. Muži toto chování obvykle nesou s nelibostí a považují ho za sekýrování. Sami jednají spíše asertivně a snaží se taktně předávat zkušenosti pro dobro žen. Ženy vědí, že výčitkami muže zrovna nepotěší, ale jelikož jsou jejich výtky založeny na pravdě mají právo být vyslyšeny. Ženy sekýrování nebaví, ale berou ho jako prostředek k dosažení svého cíle. (PEASE, 2003)

3.3.5 Mozek, Intelligence

Zejména antifeministům se líbí zjištění, že ženy mají menší mozek než muži a na základě toho ženám přisuzují nižší inteligenci. Faktem je, že muži v každém věku mají obvod hlavy větší než ženy, ale souvislost s inteligencí nebyla nikdy potvrzena. Velikost mozku se odvíjí od celkové velikosti těla. Proto ženy, které jsou v průměru menší než muži, mají i mozek menší. (OAKLEYOVÁ, 2000)

3.3.6 Chování

Abychom dokázali, že rozdíly osobnosti muže a ženy vycházejí z rozdílných biologických, nám stačí pouze muže a ženy sledovat v jejich každodenním životě ve

společnosti. Muži jsou útočnější a nezávislejší než ženy. Jsou statečnější, otevřenější, extrovertnější a sebevědomější v přesvědčení o vlastní schopnosti ovládat okolí a manipulovat jím. Ženy jsou citlivější a vnímavější ve vztazích k druhým. Na těchto vztazích jsou více závislé, jsou introvertní, orientované na domov a emočně labilnější. (OAKLEYOVÁ, 2000, str. 45) Tato tvrzení opět souvisí s genderovými stereotypy a nepoužívají lidskou individualitu, takže je musíme brát s rezervou.

4 Aplikace na školní prostředí

4.1 Škola

Problematika genderu se promítá do všech odvětví lidského života, a tudíž i do institucí, ve kterých se nalézáme. Škola je právě jednou z institucí, která má vliv na utváření lidské genderové identity. Hlavním úkolem školy je žákům/yním poskytnout především výchovu a vzdělávání, dále plní funkce ochranné, prognostické a selektivní. Ochranná funkce spočívá v zajištění bezpečí pro děti v prostoru školy i oddělení dostatečně nesocializovaných dětí od okolní společnosti. Prognostická funkce a na ní navazující selektivní funkce slouží k vytváření představ o budoucnosti dítěte a jeho vzdělávacím a profesním směřování. V této souvislosti se projevují genderové stereotypy, neboť školy většinou připravují své žáky/ny na typické mužské i ženské profesní dráhy. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2006)

Souhrnně můžeme již vyjmenované funkce školy označit jako socializační, tedy sloužící k transformaci člověka na bytost sociální, zaměřené na osvojení norem a hodnot společnosti. Do socializačních funkcí a socializace obecně zahrnujeme i socializaci genderovou, která se pojí s osvojováním charakteristik vlastních pro muže a ženy (více viz podkapitola 1.3 Genderová socializace a genderová identita).

Škola by měla vést žáky/ny ke genderové rovnosti a otevřenosti, což je ovšem obtížně aplikovatelné do praxe. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2006) Touto problematikou se budeme dále zabývat v následujících kapitolách.

Odraz genderových stereotypů ve školství můžeme pozorovat například v uspořádání prostoru v budově školy (oddělení dívčích a chlapeckých tříd i toalet), v uspořádání ve třídě ve studijních výsledcích (dívky mají v průměru lepší známky než chlapci) i v oddělené výuce tělocviku, která je zdůvodňována tím, že chlapci jakožto zdatnější pohlaví, se mohou věnovat náročnějšímu sportu oproti dívkám. Logičtější by však bylo podrobit děti fyzickým testům a na základě toho je rozdělit do skupin podle výkonnosti. Jistě by všechny skupiny byly zastoupeny jak chlapci, tak dívkami. Že dívky totiž mohou dosahovat lepších výkonů ve sportu než průměrní i nadprůměrní chlapci. Považovat chlapce automaticky za silnější je irelevantní. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2006)

Zasedací pošídek ve tšídách mŕže být také genderovŕ zatížen. Vyuŕující si kolem sebe vytváší jakési zóny, dle kterých zaŕleŕují ĝáky do výuky. (SMETÁĽKOVÁ a kol., 2007)

Dle Jarkovské jsou hoĝi zvyklí zabírat vŕŕĝí prostor neĝ dívky, nevadí jim upozorŕovat na sebe, nemají strach z posmŕchu ŕi ĝikany jako tomu mŕže být u dívek. Ovládnout poŕítaŕovou uŕebnu ŕi pingpongové stoly neŕiní chlapcŕm problém. Na ĝkolních sportoviŕích chlapci také obvykle zaberou pro své aktivity vŕŕĝinu herní plochy a dívky se musí pohybovat jen na jejím okraji. Dominovat dívky mohou jen v pŕšpadŕĝe jim to chlapci sami dovolí nebo nŕkdo prostor dívkám vyhradí. Úkolem ĝkoly je dohlédnout na rovnomŕŕné uĝívání vĝech ĝkolních zaŕšení tak, aby ĝádné pohlaví nebylo utiskováno. Lze pouĝít opatŕšení typu vyhrazení poŕítaŕové uŕebny v urŕitý ŕas pouze dívkám, coĝ musí být ale vhodnŕ prodiskutováno s ĝactvem, aby nedoĝlo ke konfliktu. (SMETÁĽKOVÁ a kol., 2007)

Sociální rozliĝení pohlaví mŕže být dle Jarkovské a Smetáŕkové ve ĝkole také demonstrováno barvou dlaĝdiŕek na dívŕích a chlapeckých toaletách. Na dívŕích se nachází ŕervené dlaĝdiŕky a na chlapeckých modré. Není to nic nového, uĝ od narození jsou jednotlivá pohlaví spojována s urŕitými barvami. Na nŕkterých ĝkolách mŕĝeme najít rozdíl v tom, ĝe na chlapeckých záchodech oproti dívŕím schází zrcadlo. Není to takový prohŕšek, protoĝe dívky by si jistŕ zrcadlo vyĝádaly a ze strany ĝkoly to není pobídka dívek k tomu, aby se více zamŕŕovaly na svŕŕ zevnŕĝek, ale mluví to ve prospŕch ĝŕšení genderových stereotypŕ. (SMETÁĽKOVÁ a kol., 2006)

Autorky Jarkovská a Smetáŕková dále uvádí toto: ĀMaskulinní charakter prostoru je neustále potvrzován rŕŕznými mechanizmy, mezi nŕĝ patŕí napŕ výzdoba. Podíváme-li se na stŕhy tŕšd a chodeb ĝkoly, ŕasto vidíme, ĝe jsou lemovány podobiznami významných osobností, v drtivé vŕŕĝinŕ muĝského pohlaví. Na kaĝdou tŕšdu hledí z obrazu prezident.ŕ (SMETÁĽKOVÁ a kol., 2006, str. 17)

Aspekty ĝkoly vedoucí ke sniĝování genderové nerovnosti podle *Pŕŕulky k posuzování genderové korektnosti uŕebnic*:

- Brát dŕŕi takové, jaké jsou bez ohledu na jejich pohlaví, rozvíjet a podporovat jejich individuální schopnosti a zájmy. Neŕšdit se genderovými stereotypy ŕi i chlapci se mohou zajímat o módu a dívky naopak zase mohou bavit technické pŕšedmŕy a nejsou pŕštom deviantní.

- Eliminovat tradiční zobrazování žen a mužů v souvislosti s tzv. tradičními genderovými rolemi (muž-živitel, žena-peřovatelka).
 - Učit děti vnímat rovnocenně placenou práci na pracovním trhu a neplacenou práci v domácnosti a pro rodinu.
 - Posilovat u chlapců smysl pro rodinu, sociální kompetence a empatii. Dívky podporovat v budování kariéry a budoucí ekonomické soběstačnosti.
- (VALDROVÁ a kol., 2004)

Lucie Jarkovská v knize ***Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání*** předává toto:

- Neugívat genderově stereotypní výroky typu: „To se pro dívku nehodí.“
- Nezačínat úkoly podle genderově stereotypního rozdělení (př. dívky vaří a chlapci zatloukají hřebíky).
- Vzdělávat své zaměstnance v problematice gender.
- Používat genderově nestereotypní učební materiály.
- Pokud pedagog nalezne v učebnici genderové stereotypy, popovídá si o tom s dětmi a vyvrátí samozřejmost těchto tvrzení. (JARKOVSKÁ, 2005)

Podobné myšlenky můžeme najít i v knize od autorského kolektivu Anna Babanová a Jozef Miškolci s názvem ***Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol***.

4.2 Učitelství dříve

Před procesem demokratizace školství, který probíhal zejména ve 2. polovině 20. století, bylo vzdělávání zapovězeno ženám, rasovým nebo etnickým menšinám a postiženým. Ženy nejdříve neměly ke škole vůbec přístup, až postupem času získávaly omezené možnosti. Tyto praktiky byly vysvětlovány tím, že ženy vzdělání vůbec nepotřebují. Časem se přispustilo, že ženy jistě vzdělání potřebují, ale musí být odlišné od mužského. Problém byl také ve finanční stránce, neboť až do středověku, kdy začala církev zakládat školy pro nemajetné, bylo vzdělávání výsadou těch nejbohatších, kteří studiem trávili volný čas. Základem studia pro obě pohlaví bylo tzv. trivium (psaní, čtení, počítání). Mužům se pak dostávalo vzdělání v oborech rozvíjejících osobnost jako je matematika, filosofie, rétorika a také v praktických dovednostech. Ženy se vzdělávaly pouze v oblastech souvisejících s jejich sociálními rolemi (hudba, zbožnost, cizí jazyky), jejich studium bylo podstatně kratší. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2006)

Postupem času se situace pro ženy zlepšila, ale je jasné, že se škola od svých polítek více soustředila na muže než na ženy. Ženám byla přisuzována pouze role matek, manželek a hospodyň. Vzdělání žen bylo uznáno hlavně v souvislosti s tím, aby mohly předávat svým dětem kulturní hodnoty a dobře je vychovávat. Ženy se tedy vzdělávaly kvůli prospěchu druhých. Mužské vzdělávání mělo sloužit k rozvoji jich samých a k jejich lepšímu postavení na trhu práce. Vliv minulosti můžeme sledovat i v dnešní moderní době na příkladu genderových stereotypů, kdy se dívkám přisuzuje tíhnutí k péči o druhé a rozhodování na základě emocí, zatímco chlapcům zaujetí přirodními vědami a racionální uvažování. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2006)

4.3 Komunikace vyučujících s žáky

Gender je strukturující složkou společnosti a zaujímá v pedagogické komunikaci významné postavení. Vyučující se často mylně domnívají, že jednají s dívkami a chlapci stejně ale četné výzkumy ukázaly opak. Prvotní nevyváženost se objeví již při oslovení chlapců a dívek souborným „žáci“, tedy generickým maskulinem, na základě kterého se dívky mohou cítit přehlíženy. Stejný prohrávek se objevuje ve školních šádech i tiskových chartách adresovaných souhrnně pro „žáky“, tomu by se měla vedení škol vyhnout. Výzkumy bylo zjištěno, že vyučující se v hodinách věnují více chlapcům než dívkám a často je vyvolávají, dávají jim více času na promyslení odpovědi a důkladněji hodnotí jejich výkony. Učitelé a učitelky toto chování zdůvodňují tím, že chlapci jsou zlobivější a je potřeba je více zabavit. Mnohdy vyučující ukládají žákům a žákyním odlišné úkoly. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2007)

Protože dívky vykazují femininní chování dané prvotní výchovou, příkladem je nenápadnost, poslušnost, preciznost při plnění úkolů nebo věnování se studiu, což je pro školu žádoucí, není pro ně adaptace na školní prostředí tak obtížná a učitelé je chválí. Naopak chlapci jsou od malíka vychovávaní trochu odlišným způsobem, takže musí potlačit své projevy, aby si zajistili pozitivní hodnocení vyučujících. (JANOČOVÁ, 2008)

4.4 Klasifikace

Otázkou klasifikace se velmi detailně zabývá ***Přručka pro genderově citlivé vedení škol*** sestavená Irenou Smetálkovou. Informace v této podkapitole jsou čerpány z této publikace.

Interakce mezi vyučujícím a studujícím probíhá mimo jiné prostřednictvím známkování, případně zejména na nižších vzdělávacích stupních slovním hodnocením. Známkování může být bráno jako důležitá motivace žáků k vynakládání úsilí do školní práce. Při školním hodnocení se však mohou objevit problémy s objektivitou. Například u ústního zkoušení ovlivňuje celkový dojem kromě znalostí i vystupování zkoušeného/ho, dále přesvědčivost jeho/jejího vyjadřování, sympatie, gender a mnoho dalšího. Výzkumy Lucie Jarkovské bylo potvrzeno, že dívky a chlapci jsou hodnoceni odlišně. Po chlapcích se požaduje intelekt a výkon, u dívek se pohlíží i na dobré chování i preciznost. Dívky tak mohou získat dobrou známku jen za tyto nadstavbové vlastnosti, což je nevede k prohlubování vlastních znalostí, které by se jim hodily v budoucí profesi, takže je to pro ně ve výsledku nevýhodné. Obecným tvrzením je, že hoši dospívají dříve než dívky, a proto mají na základní škole horší výsledky. Výkony dívek jsou tak hodnoceny jako maximální a u chlapců se očekává budoucí progres. Pokud se dívky v pozdějším věku výkony zlepšují, musí vyvinout větší úsilí, aby to vyučující ocenili.

V tělesné výchově jsou na dívky a hochy kladeny jiné požadavky pro získání dané známky. Dívky nemusí podat tak dobrý fyzický výkon. V jiných předmětech by odlišné nastavení lašsky přisobilo nepatřlivě.

Učitelé/ky často pohlíží na dívky jako na ty, které se lépe zvládnou naučit zadanou látku, ale pochybují, zda dívky problematice opravdu rozumí a nejsou jen mechanicky naučené. U chlapců se nepředpokládá, že se budou učení tolik věnovat, ale díky jejich přirozené inteligenci dokážou rychle usuzovat a reagovat.

Škola obvykle podporuje tvrzení, že chlapci vynikají například v přírodovědných předmětech a dívky v jazycích. Z toho důvodu jsou v určitých předmětech na žáky/ně kladeny nároky téměř nulové i naopak obrovské. Dívky nebo chlapci, kteří excelují ve školním předmětu nekorespondujícím s jejich genderem, mohou mít potom pochybnosti o své identitě nemluví o negativních nářkách a dobírání ze strany spolužáků/ek. Naopak hlavně chlapci si z horších výkonů v některých předmětech nic nedělají a považují je za adekvátní v jejich okolí.

Z šetření v různých předmětech a rolích (například dle výzkumu zaměřeného na ltenášství dětí ve věku 10-14 let realizovaného v roce 2003 společností Gabal, Analysis & Consulting) vyplynulo, že dívky dosahují v průměru lepších výsledků než chlapci, a právě v předmětech, které jsou brány za chlapeckou doménu.

Chlapcům a dívkám se také dostává odlišných pochval a napomenutí. U dívek se poukazuje na píli, svědomitost a spolehlivost, zatímco chlapci jsou ceněni za odvahu a nápaditost. Dívkám je lástěji a dříve než hochům vytýkána agrese nebo vulgarismy, neboť se to k nim jako k vhodnějšímu pohlaví nehodí. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2007)

4.5 Chlapci a dívky

Příkladem biologicky podmíněných rozdílů mezi pohlavími je, že mužské mozkové hemisféry pracují navzájem nezávisleji a jsou více vyhraněné než ženské. Z toho pramení odlišné výkony dívek a chlapců i výše problémy s přizpůsobením na školní prostředí u chlapců. Dívky se díky tomu lépe adaptují, přínosem pro chlapce je větší specializace. Chlapci při řešení úkolů využívají menší část mozku a díky tomu se mohou lépe soustředit na analytický úsudek, aniž by je rušily poznatky z jiných oblastí. Naopak dívky pro řešení úkolů zapojují více mozkových center, což je výhodou při řešení problémů s širším kontextem a také jim to zajišťuje lepší intuitivnost. Tyto předpokládané fyziologické rozdíly mozku u pohlaví nejsou tak velké, takže vždy musíme brát zřetel na konkrétní jedince. (JANOČOVÁ, 2008)

Od dívek se očekává větší prosociálnost, ale i chlapci toto chování ovládají. Rozdíl je v tom, že dívky raději pomáhají svým kamarádkám a kamarádům než cizím dětem. Chlapci takto nerozlišují a někdy spíše pomohou neznámé osobě než svým kamarádům, se kterými do jisté míry soupeší. (JANOČOVÁ, 2008)

U chlapců se počítá s agresivnějším chováním než u dívek. Toto chování je patrné už od věku dvou let dětí. Agresivita není podmíněna biologicky, hlavní úlohu sehrává výchova a prostředí, ve kterém se děti nachází. Od dětství jsou chlapci vedeni k rivalitě a bojovnosti, fyzickým činnostem, k dosahování sportovních výkonů a spolupráce chlapců veskrze předkládá jen silné mužské vzory. (JANOČOVÁ, 2008)

Kontakt s kolektivem vrstevníků je pro dívky a chlapce velmi důležitý. Vrstevníci ovlivňují například jejich postoj ke škole, k vyučování a ke studijním výsledkům. Část chlapců nedává velkou váhu studijním úspěchům a nevynakládá velké úsilí do školní práce. Tito chlapci si svůj status upevňují tím, že jsou ke studiu lhostejní, zanedbávají učení a chovají se drze. Nechtějí se stát šprtou nebo žačankou vyučujících. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2007)

Vrstevníci dále ovlivňují například výběr volitelných předmětů a zájmových kroužků. Pro dívky je typickou volbou keramika nebo aerobic, chlapci se zabývají

fotbalem či politice. Pokud se děti rozhodnou pro netypickou aktivitu pro jejich pohlaví, mohou se setkat s posměchem svých spolužáků/ek. Obdobné je to i s výběrem budoucího povolání, kdy se dívky a chlapci snaží zvolit si povolání odpovídající genderovým normám, aby se nestali terčem negativních reakcí. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2007) Uvedu jeden příklad z praxe, kdy dívka na základní škole měla sen stát se automechanikou. Její vrstevníci a škola se k tomu stavili negativně, ale dívka se nenechala odradit a především díky podpoře ze strany svých rodičů, kteří nepšli na genderových standardech, svůj sen zrealizovala.

Dívky a chlapci mají v oblíbené školní předměty a také v nich dosahují jiných výsledků. Přítod nalezneme v odlišném přístupu rodičů k dětem v raném dětství či v poskytování odlišných hraček. Rodiče ze středních a vyšších sociálních vrstev neuplývají v takové míře na dodržování tradičních názorů týkajících se zájmů jejich dětí, takže umožňují dětem větší osobitost. Na druhou stranu například rodiče z nižších vrstev, mající pouze dcery, jim pravděpodobně nekoupí stavebnici nebo konstrukční hry. (JANOŮOVÁ, 2008)

4.6 Učitel versus učitelka

Vyučující je příslušníkem/icí rodové skupiny, a proto ve svých činech uplatňuje zkušenost s příslušností ke svému pohlaví i s reprodukcí zkušeností příslušníků s opačným pohlavím. Také vědomost díky jeho/jejímu pohlaví mají určitá očekávání a předpokládají typické jednání. (JANOŮOVÁ, 2008)

Můžeme říci, že povolání učitelky, stejně tak jako zdravotní sestry, sekretářky, ředitelky nebo sociální pracovníce zařazujeme k ženským profesím a muži se v nich hledají jen těžko. Ženská práce je tradičně popisována jako zaměřená na konkrétní objekt, s nímž se poji jasný pracovní výsledek. Tato práce je realizována spíše v kratších úsecích s dílčími výstupy. Všeobecným tvrzením je, že ženám se nedaří plnit dlouhodobé úkoly založené na abstraktním myšlení. Ženy naopak vynikají v činnostech vyžadujících pečlivost a trpělivost, které mohou být spíše monotónní, nevyžadující fantazii. Také rozpracovávají nebo dokončují mužskou práci, kde muži poskytli hlavní nápad. Ženy ve svých profesích preferují komunikování s lidmi, přičemž je to, jsou v tom dobré. Prostřednictvím toho uplatňují princip služby, stávají se potřebnými, neboť pomáhají jiným lidem. Nikdy bývá problém s přehnanou angažovaností žen, ženy projevují osobní zaujetí a soucit, což může vést k neprofesionalitě. O ženách se také tvrdí, že nerady vykonávají vedoucí funkce a raději se spokojí s postavením

podšzených. Neľ iní jim problém pšjímat úkoly od mužského nadšzeného a to ani tehdy, když mají vľgí praxi ľi vygí vzdľání neľ on. Tato tvrzení jsou historicky vázána, ale nelze je považovat za urľ ující. (VODÁKOVÁ, 2003)

Povolání uľ itele není společ ností vnímáno jako vhodné pro muže, neboš neumogíuje vľgí kariérní postup, tím nezajigíuje uľivení rodiny, coľ je jedno z mužových velkých poslání v rodinľ Muži tedy uvolľují místo ve ěkolství ěenám a ty se ho rády chopí. Pedagogickou dráhu totiž mohou dobře skloubit s rodinným ěivotem a touto profesí si dobudou urľ ité prestige. Pozitivní je pro ěeny také fakt, ěe ěkolní prostředí dobře znají díky vlastní ěkolní docházce. Vľgínou povolání uľ itelky spadá pod státní sféru, z ľ ehoľ plyne vysoká míra sociálních jistot. Ěeny se tímto povoláním do jisté míry vyvarují mužské konkurenci. (SMETÁĽKOVÁ a kol., 2006)

Primární trh práce je zastoupen pšdevgím muži - jde o lepí, výhodnľgí a prestiĝnľgí povolání. Pro ěeny je urľ en spíge trh sekundární, kde panují horí podmínky. Pokud jde o ěkolství, zde se pohybuje více uľ itelek neľ uľ itelľ, díky tomu je tato profese spojována s nígí prľmľnou mzdou a nezájmem muĝľ o danou profesi. Muži se v tomto povolání moc nezdrĝují, pokud ano, pokouĝ se nľak prosadit. (VODÁKOVÁ, 2003)

Výsledky ze Statistických roľ enek ěkolství ze ěkolních let 2008/2009 aľ 2012/2013

Ve ěkolním roce 2008/2009 v Ľeské republice fungovalo 4 809 ěkol poskytujících pšděkolní vzdľávání, 4 133 ěkol poskytujících základní vzdľávání, 1 438 ěkol poskytujících stšedogěolské vzdľávání a 71 ěkol s vysokoěolským vzdľáváním. Matešské ěkoly navĝľovalo 301 620 dľí, základní ěkoly navĝľovalo 816 015 ěákľ, stšední ěkoly navĝľovalo 564 326 studentľ a 369 619 studentľ navĝľovalo vysoké ěkoly. Soubornľ na ěkolách (kromľ vysokých ěkol, vľetnľ konzervatoš a VOĚ) vyuľovalo **150 064 pedagogľ**, z toho bylo **114 213 ěen (76,1 %)**. Post šeditele na tľhto ěkolách zastávalo **8 510 osob**, z toho **5 862 ěen (68,9 %)**. Post zástupce šeditele zastávalo **8 188 osob**, z toho **6 042 ěen (73,8 %)**. (Statistická roľ enka ěkolství - Výkonové ukazatele (2008/09))

Ve ěkolním roce 2009/2010 v Ľeské republice fungovalo 4 826 ěkol poskytujících pšděkolní vzdľávání, 4 125 ěkol poskytujících základní vzdľávání, 1 433 ěkol poskytujících stšedogěolské vzdľávání a 71 ěkol s vysokoěolským vzdľáváním.

Matešské školy navštěvovalo 314 008 dětí, základní školy navštěvovalo 794 459 žáků, střední školy navštěvovalo 556 260 studentů a 389 231 studentů navštěvovalo vysoké školy. Souborně na školách (kromě vysokých škol, včetně konzervatoří a VOŠ) využívalo **149 229 pedagogů**, z toho bylo **114 225 žen (76,5 %)**. Post ředitele na těchto školách zastávalo **8 484 osob**, z toho **5 887 žen (69,4 %)**. Post zástupce ředitele zastávalo **8 183 osob**, z toho **6 062 žen (74,1%)**. (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele (2009/10))

Ve školním roce 2010/2011 v České republice fungovalo 4 880 škol poskytujících předškolní vzdělávání, 4 123 škol poskytujících základní vzdělávání, 1 423 škol poskytujících středníškolské vzdělávání a 70 škol s vysokoškolským vzděláváním. Matešské školy navštěvovalo 328 612 dětí, základní školy navštěvovalo 789 486 žáků, střední školy navštěvovalo 532 918 studentů a 396 307 studentů navštěvovalo vysoké školy. Souborně na školách (kromě vysokých škol, včetně konzervatoří a VOŠ) využívalo **148 955 pedagogů**, z toho bylo **114 577 žen (76,9 %)**. Post ředitele na těchto školách zastávalo **8 481 osob**, z toho **5 901 žen (69,6 %)**. Post zástupce ředitele zastávalo **8 175 osob**, z toho **6 107 žen (74,7 %)**. (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele (2010/11))

Ve školním roce 2011/2012 v České republice fungovalo 4 931 škol poskytujících předškolní vzdělávání, 4 111 škol poskytujících základní vzdělávání, 1 393 škol poskytujících středníškolské vzdělávání a 71 škol s vysokoškolským vzděláváním. Matešské školy navštěvovalo 342 521 dětí, základní školy navštěvovalo 794 642 žáků, střední školy navštěvovalo 501 220 studentů a 392 429 studentů navštěvovalo vysoké školy. Souborně na školách (kromě vysokých škol, včetně konzervatoří a VOŠ) využívalo **148 228 pedagogů**, z toho bylo **114 731 žen (77,4 %)**. Post ředitele na těchto školách zastávalo **8 460 osob**, z toho **5 944 žen (70,3 %)**. Post zástupce ředitele zastávalo **8 106 osob**, z toho **6 088 žen (75,1 %)**. (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele (2011/12))

Ve školním roce 2012/2013 v České republice fungovalo 5011 škol poskytujících předškolní vzdělávání, 4095 škol poskytujících základní vzdělávání, 1347 škol poskytujících středníškolské vzdělávání a 70 škol s vysokoškolským vzděláváním. Matešské školy navštěvovalo 354 340 dětí, základní školy navštěvovalo 807 950 žáků, střední školy navštěvovalo 470 754 studentů a 381 272 studentů navštěvovalo vysoké školy. Souborně na školách (kromě vysokých škol, včetně konzervatoří

a VOČ) využívalo **146 160 pedagogů**, z toho bylo **114 160 žen (78,1 %)**. Post ředitele na těchto školách zastávalo **8 441 osob**, z toho **6 000 žen (71,1 %)**. Post zástupce ředitele zastávalo **7 976 osob**, z toho **5 999 žen (75,2 %)**. (Statistická ročenka školství - Výkonové ukazatele (2012/13))

Údaje ze statistických ročenek školství jen potvrzují, že povolání pedagoga je doménou žen, v posledních pěti letech dokonce počet žen-učitelů každý rok narůstá. Překvapivé je, že i pozici ředitele a zástupce školy obsazují spíše ženy.

Pokud se na školní práci vyskytují nějaké muži, obvykle vyučují na vyšším stupni. Většinou zastávají v rámci školy i některou z vyšších pozic, takže mají sníženou hodinovou dotaci v úvazku a do tříd se tak často nedostanou. Tím jsou dle ochuzeny o poznání dalších mužské autority. Negativní vliv to může mít nejvíce na chlapce, kteří blízké mužské vzory ve svém okolí nemají. Chlapci často bez obtíží akceptují mužskou autoritu, ale v případě kdy je nadřazenou ženou, může nastat problém. Chlapec tuto situaci může vnímat jako symbolické ztrátu vlastní mužské identity. (JANOČOVÁ, 2008)

Na strukturu pedagogického sboru má vliv také prestiž povolání učitele. Díky nepřiměřenému finančnímu ohodnocení mají sami učitelé sklon své povolání znevažovat. Lidová úsloví typu „Kdo neumí, učí“, pro pedagogickou profesi také nemluví. Při výzkumech veřejného mínění v České republice zaměřených na profesní prestiž se však učitel na základní/střední škole pohybuje v řebíčku kolem čtvrtého místa. (SMETÁLKOVÁ a kol., 2007)

4.7 Učebnice

Učebnice jako edukační materiál hrají ve výuce také důležitou roli. Prostřednictvím nich je částečně informováno o světě který je obklopuje.

Od 90. let 20. století registrujeme v České republice jisté zdokonalení učebnic, ale bohužel ne z genderového hlediska. Genderová zatíženost učebnic je způsobena především genderovými stereotypy. Ty můžeme pozorovat zejména na celkové koncepci předmluvy, výběru učiva, jazyku učebnic, na ilustracích a příkladech. (VALDROVÁ a kol., 2004)

Jana Valdřová ve svém článku **„Mužské zaměření výchovy a výuky z pohledu lingvistky“** poukazuje na zjednodušený model žen v učebnicích češtiny. Odkazuje se na Ludmilu Zimovou, která dělala výzkum koncepce ženských postav v 99 učebnicích

českého jazyka napsaných během stoletého období. Své výsledky L. Zimová zveřejnila v roce 1996, a tím přinesla svědectví o sexistickém zaměření učebnic. Dále Valdřová upozorřuje na Dale Spenderovou rozvíjející teorii, ře vliv na utváření identity má způsob vedení výuky. Tato americká lingvistka na základě nahrávek sebe i dalších učitelřek př výuce vyhodnotila, ře se o jednu třetinu řasu vřhují více chlapcřm neř dívkám. Jana Valdřová za minusy českých učebnic i řkolních dokumentř považuje přemřru mužských jazykových tvarř a nepřstomnost řenských postav v ústním i písemném projevu řkolské dokumentace. (VALDŘOVÁ, 1999)

Jan Radimský ve své práci zaměřené na zkoumání stereotypř v českých učebnicích v roce 2001 uvádí, ře vycházel z řlánku Jany Valdřové ř **ŘMuřské zaměřenř výchovy a výuky z pohledu lingvistiky**. Náhodně si pro rozbor vybral dvě učebnice: 2. říl učebnice francouzřiny **On y va** od Jitky Taigřové z roku 1997 a učebnici **Italgřina** od kolektivu autorek A. Bahnřková, H. Beneřřová a L. Ehrenbergerová z roku 1992. V první učebnici byl otec zobrazován jako osoba navřřující zaměřtnání a matka jako strážkyně řodinného krbu, zaměřtnankyně v kuchyni a osoba, které náleří úklid domácnosti. Toto byl jen nástin genderovř nekorektnřho obsahu. V druhé knize byly naopak v některých pasážích genderové stereotypy vřdomě ironizovány, například tvrzením v kapitole o volném řase a zájmech, ře řena řádň volný řas nemá. Jinak i zde najdeme prořřegky vřř i genderu, neboř v učebnici bylo nastřnřho, ře u muře je řivotní zajiřřň spojeno s profesí a u řeny řím, ře se vdá a porodí dítě. Dalřím přřkladem bylo to, ře pokud řena pracuje, tak zastává podřadné zaměřtnání, ve kterém stejně přřsobí spřře jako okrasa prostředí. (RADIMSKÝ, 2001)

Učební materiály pro výuku jazykř vytvořené mimo řeskou republiku nejsou na rozděl od řřch místních tolik genderovř zatřžené a spřře se snaří o nestrannost. (JARKOVSKÁ, 2005)

4.7.1 Genderovř korektnř učebnice

Z hlediska výběřu a prezentace učiva by se v textech mřly objevovat postavy s pestrrou řkálou vlastností bez ohledu na pohlaví. Mřlo by být ukázáno, ře nejen muři mohou být draví a nejen řeny umí být empatické. V učebnicích by nemřli být řeny ři muři stavřni do tzv. tradiřních genderovřch rolř. Učebnice by se mřly vřhovat lidským charakteristikám, které jsou společně pro obě pohlaví a neoddivovat muře od řen. Také není správné přřsuzovat urřité vlohy ři schopnosti jen jednomu pohlaví. Dřřleřité je v textech řákřm/ynřm ukázat řeny a muře zastávající i povolání, která nejsou tradiřně

brána jako hodící se k danému pohlaví. Učebnice by měly podporovat zaměstnání chlapců na humanitní obory a naopak dívek na obory přírodovědné. Neplacená práce v domácnosti by měla být postavena na úroveň placené práce v zaměstnání, přičemž obě práce mohou vykonávat ženy i muži. Přenos žen by neměl být spojován jen s rozením dětí a službou svému muži a rodině. Je potřeba rozružit představu nastavení pracovního trhu, kdy muži zastávají nadřazenější pozice a jsou bráni za živitele rodin. V souvislosti s historií by mělo být v učebnicích poukázáno na přenos obou pohlaví v oblasti pokroku, na jejich úspěchy v jednotlivých oborech. Pokud se jedno z pohlaví v daném oboru moc nevyskytuje (přede vším jde o ženy), v učebnici je vysvětleno, že to není tím, že by dané pohlaví bylo méně inteligentní, ale jen nemělo možnost do té problematiky vstoupit. (VALDROVÁ a kol., 2004)

Z hlediska ilustrací je správné zobrazovat obě pohlaví při všech činnostech a ve všech situacích. Nemá být správné neustále vkládat obrázky znázorňující hloupé dívky a naopak chytré chlapce. Pokud se zde takové obrázky či symboly objeví, obě pohlaví by měla být jak s pozitivními i negativními vlastnostmi spojována stejněomně (VALDROVÁ a kol., 2004)

Genderově korektní učebnici poznáme po jazykové stránce tak, že je v ní sníženo počet tvarů v generickém maskulinu a místo nich jsou zvoleny jiné tvary nebo opisy. Dále nejsou užívána úloví či poškádla ponížující určité pohlaví. Ve cvičeních se učebnice obrací na obě pohlaví se stejnou četností. (VALDROVÁ a kol., 2004)

Při posuzování genderové korektnosti učebnic musíme na učebnici pohlížet souborně. To, že nebude ve všech ohledech správná, ještě neznamená, že ji musíme zcela zavrhnout. (VALDROVÁ a kol., 2004)

Užití genderově korektní učebnice je však pouze jedním z kroků, samotná výuka je v režii učitele. I sebelepší učebnice, pokud nebude správně užívána a myšlenky z ní prezentovány, ztrácí svou hodnotu.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Poznatky z diplomových a disertačních prací

V této části jsou přebírány a shrnovány již šetřené/psané poznatky o této problematice. Později ve své diplomové práci na tato sebraná tvrzení hodlám navázat a ověřit je formou přímého výzkumu.

Lucie Vaňurová ve své diplomové práci prováděla výzkum zaměřený na rodové stereotypy obsažené v pedagogické komunikaci. Ve své práci učila 8 videostudií vyučovacích hodin vedených 8 vyučujícími. Šetření probíhalo v 7., 8., a 9. ročnících 2. stupně základní školy. Z videostudií vyplynulo, že dívky mají sice delší repliky obsahující větší množství slov, chlapci ale promlouvají kratší. Také bylo zjištěno, že převahu v interakci žák/yni učitel/ka mají chlapci (neodpovídala tomu pouze třída jednoho učitele, kde interakce s dívkami byla kratší). Ve třídách šesti vyučujících byli chlapci aktivnější v odpovědích na neadresné otázky určené pro celou třídu, a rovněž jim pedagogové více dávali adresné otázky. V hodinách jednoho učitele odpovídaly i byly tážány více dívky, což bylo zřejmě způsobeno tím, že ve třídě se nacházeli pasivní chlapci. Dvů pedagogky měly ve třídách vyrovnaný stav v průměru vyřazených specifických replik v závislosti na pohlaví. V poslední třídě sice chlapci více odpovídali na neadresné otázky, ale pedagoga se více adresně ptala dívek. Výzkumem bylo také zjištěno, že chlapci jsou ve výuce více napomínáni než dívky, a to především za vyrušování nebo polehávání po lavici. Důrazněji napomínání chlapci jsou ti, kteří jsou ve výuce pasivnější. Dále Vaňurová výzkumem zjistila, že vyučující za správnou odpověď žáky mnoho nechválí, pokud ano, tak spíše chlapce. Jedna učitelka vřchovala dokonce 100 % svých pochval chlapcům. Pouze v situaci reagování na chybu vyučující nebyly rozdíly mezi pohlavími. (VAŇUROVÁ, 2010) Tento výzkum víceméně odpovídal poznatkům v teoretické části bakalářské práce a opět se potvrdilo, že vyučující se v hodinách více soustředí na chlapce.

V diplomové práci Lenky Říhové, která prováděla dotazníkový kvalitativní výzkum v 8. a 9. třídě na základní škole, se dozvídáme, že lepší žáci jsou málo informováni o problematice gender. Ze 75 studujících (40 chlapců a 36 dívek) pouze 11 kladně odpovídalo, na otázku, zda ví, co je to gender. Jen někteří z nich následně dokázali tento pojem přesněji definovat. Pojem feminismus byl pro žáky 9. třídy známější a vysvětlit ho dokázaly především dívky. Z odpovědí na otázku, zda existují mezi

dívkami a chlapci i jiné rozdíly než v pohlaví vyplynulo, že žáci i žákyni tyto rozdíly uvádějí a vnímají je. Lenka Říhová se dále také ptala, zda jsou spokojené se svým pohlavím. Všichni chlapci odpověděli, že ano, pouze pět dívek projevilo nespokojenost se svým pohlavím a argumentovaly především tím, že chlapci mají život jednodušší. S tvrzením, že hlavou rodiny by měl být otec, souhlasila většina chlapců (34), naopak 19 dívek nesouhlasilo a vyzdvihovalo ženské zásluhy. Z hlediska toho, zda má jít muž na rodičovskou dovolenou za případu, kdy jeho žena je lépe placena, se obě pohlaví spíše shodla na negativní odpovědi. Dále obě pohlaví souhlasila s tím, že není normální, když se chlapci chovají agresivně. Další otázkou bylo, zda žáci a žákyni preferují spíše přírodní nebo humanitní předměty. Přírodní předměty preferovalo 24 chlapců, ale 16 si vybralo humanitní předměty, takže výsledek není úplně jednoznačný. Dívky si zvolily spíše humanitní předměty (25). Z hlediska školních pochval vyšlo, že dívky jsou chváleny ve větší míře, a to především za dobré chování. Pokud jsou chváleni chlapci, je to za výkon a znalosti. Rozdíl mezi rolí dívky se projevil v otázce, zda učitelé přistupují k dívkám a chlapcům rovnocenně, kdy žáci osmých tříd byli více nespokojeni. S tím, že učitelé přistupují k oběma pohlavím stejně, souhlasilo z obou tříd celkem 21 chlapců a 26 dívek. (ŘÍHOVÁ, 2012) Toto zjištění se příliš neshoduje s tvrzeními v teoretické části. Příčinou bude nejspíše to, že žáci/žákyni se nad školními nerovnostmi ze strany učitelů příliš nepozastávají, to ale neznamená, že by neexistovaly.

Lenka Říhová svým šetřením zjistila pozitivní věc, neboť z ní vyplynulo, že dívky se zabírají ve volném čase i činnostmi spíše chlapeckými. Naopak chlapci mají výhradně zájmy, které přísluší k jejich genderu. Kladně působilo také to, že 26 žáků a žákyň si nemyslí, že některá povolání by měli vykonávat pouze muži a některé pouze ženy. (ŘÍHOVÁ, 2012)

Martina Holubová ve své diplomové práci zkoumala, jaký vliv má gender na klima třídy. Prováděla kvantitativní výzkum ve středních školách, které byly koedukované nebo nekoedukované či ryze dívčí nebo chlapecké. Reprezentantem koedukované školy bylo zvoleno gymnázium, dívčí kolektiv poskytovala střední pedagogická škola a chlapecké třídy nabízela střední průmyslová škola. Ve třídách byla zkoumána dimenze vztahová, osobní a systémová. V dimenzi vztahové v případě dívčích a chlapeckých tříd nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Pouze v dívčích třídách bylo oproti chlapeckým zjištěno, že se více zaměřují na vnímání svých členek a

také chtějí více zasahovat do chodu třídy. V dívčích třídách byla zjištěna preference menších zájmových skupinek, zatímco chlapecké třídy jsou pospolitější a vnímají se více jako jeden kolektiv. V dimenzi osobní se opět neobjevily statisticky významnější rozdíly mezi dívčími a chlapeckými kolektivy. U chlapců ale vyšlo, že předkládané úlohy vnímají jako náročnější, vyžadující soustředění a poskytující dostatek nových podnětů. Dívkám se jeví požadavky učitelů jako přiměřené, nevyžadující po nich zvláštní schopnosti a pracovní tempo ve třídě hodnotí jako pomalejší. Tento jev může mít příčinu v tom, že učitelé chlapcům věnují více času a poskytují jim kvalitnější zpětnou vazbu, nebo tím, že dívky jsou bystřejší a chápavější, a tím pádem se jim úlohy více jeví jednodušší. Překvapivě bylo zjištěno ve všech třídách, že žáci mezi sebou nepocišují vysokou míru soutěživosti a společné třídní zájmy jsou pro ně důležitější. Pro systémovou dimenzi opět neplatí statisticky významný rozdíl. Dívky však jsou pyšné na svoji třídu, vnímají ji jako prostor příjemný pro učení, kde mají dostatek místa pro svou práci a jsou spokojeny i s vybavením třídy. Chlapci jsou se svou třídou spokojeni méně. Může to být způsobeno tím, že dívky o své prostředí více pečují, zatímco chlapcům na materiálním prostředí tolik nezáleží a nevidí jim učit se v prostředí, které nevnímají jako příjemné. Dále bylo zjištěno, že žáci v rámci jedné třídy mají různorodé zájmy, dívčí třídy jsou zájmově rozlehlejší více. Dívčí i chlapecké třídy se považují během výuky i ve volných chvílích za organizované s jasně danými pravidly a jsou schopny pracovat na zadaných úkolech, aniž by docházelo k rušení ostatních žáků v jejich práci. Závěrem z výzkumu vyplynulo, že není rozdíl ve vnímání třídního klimatu v dívčích a chlapeckých třídách. (HOLUBOVÁ, 2014)

V případě koedukovaných a nekoedukovaných tříd z výzkumu Holubové vyplynulo, že v pohlavně smíšených třídách je charakter a intenzita vztahů mezi spolužáky lepší. Dále pro obě skupiny platí, že necítí zcela rozdílný přístup učitelů k jednotlivým žákům, ale zároveň ani naprostou nestrannost. Žáci v nesmíšených třídách jsou s prací své třídy a s denním průběhem spokojeni, ve smíšených třídách se najdou tací, kteří nejsou ve třídě spokojeni a práce v ní je nebaví. V pohlavně smíšených třídách se spolužáci navzájem dobře znají, ví o svých zálibách a rádi tráví čas společně. Ve smíšených třídách panují podmínky jen o trochu horší. Ve smíšených třídách dochází také častěji k rozbrojům a hádkám než ve třídách oddělených, neboť zde existuje více zájmových skupin dělených podle pohlaví a komunikace mezi nimi je tudíž obtížnější. V nekoedukovaných skupinách vznikají zájmové skupiny pouze v rámci jednoho pohlaví a komunikace je tedy snazší. Výuka v nesmíšeném kolektivu je dle žáků více

vyhovující a odpovídající jejich nárokům. Příčinou může být to, že v nesmíšeném kolektivu se neprojeví odlišný přístup učitelů k chlapcům a dívkám a žáci se nemusí před sebou ostýchat. V nesmíšeném prostředí se také neprojevuje mezi žáky soutěživost, zatímco ve smíšeném prostředí je některým žákům přímější soupeření než spolupráce. Obě skupiny nepocišují, že by rozhodnutí v jejich třídě byla demokratická, nespokojenost je výšší na straně koedukovaných. Organizovanost ve třídách je hůře vnímána v koedukovaných třídách. (HOLUBOVÁ, 2014)

Z tohoto výzkumu tedy logicky vyplývá, že by bylo pro dívky a chlapce nejlepší oddělené vzdělávání. S touto myšlenkou jsme se v teoretické části bakalářské práce nesetkaly. Na některých oborech a školách by to ovšem nemohlo být proveditelné (například z kapacitních a ekonomických důvodů).

Zajímavé poznatky nacházíme v diplomové práci Terezy Weingartové, která se snažila odpovědět na otázku, zda na 2. stupni základní školy v Gumperku jsou žáci spokojeni s komunikací s učiteli. Výzkumu se zúčastnilo 107 žáků (57 dívek a 50 chlapců). Z dotazníkového šetření mimo jiné vyplynulo, že obě pohlaví jsou celkem spokojena s dostatkem prostoru pro ústní komunikaci v hodině pouze 38 % respondentů bylo nespokojených. Dále bylo zkoumáno, zda žactvo preferuje ústní či písemnou komunikaci. Z dívek upřednostňovalo písemnou komunikaci 51 %, 44 % ústní a 5 % dívek to bylo jedno. Chlapci naopak zvolili v 64 % komunikaci ústní, ve 34 % písemnou a 2 % chlapců na tom nezáleželo. Dívčí preference písemné komunikace může být způsobena tím, že dívky jsou ostýchavější a písemný projev je tedy pro ně přijatelnější. Chlapcům více vyhovuje mluvení, protože umí lépe improvizovat a neohlíží se na to, co si o nich ostatní myslí. Výzkumem bylo také zjišťováno, zda žákům/yním vadí vystupování a hovoření před třídou. Výstup před třídou nevadí 45 % respondentů, 32 % uvedlo, že má před výstupem před třídou trému. Dále 17 % studujících, z nichž převážně dívky, se vyjádřilo, že se před třídou stydí a pouze 6 % žáků/yní rádo hovoří před ostatními. (WEINGARTOVÁ, 2013)

Eva Stránská ve své disertační práci zkoumala genderové difference v mluveném a psaném projevu žáků 2. stupně základní školy. Dotazníkové šetření provedla na žácích 8. a 9. tříd, celkem z 11 škol v Jihomoravském, Olomouckém a Zlínském kraji. Do výzkumu bylo zapojeno 752 respondentů, z 8. ročníků 165 dívek a 196 chlapců, z 9. ročníků 186 dívek a 205 chlapců. Nejprve autorka zjišťovala, zda si dotazovaní myslí, že se jazykový projev a způsob vyjadřování u dívek a chlapců jejich věku liší.

Výsledkem bylo, že 73,22 % dívek a 67,33 % chlapců s tímto tvrzením souhlasí. Dále měli respondenti zvolit, které tvrzení nejlépe vystihuje vyjadřování dívek. Zvolila varianta, že dívky jsou slušnější, a proto se vyjadřují méně vulgárně a více spisovně než chlapci. Tuto variantu zvolilo 39,60 % dívek a 49,38 % chlapců. Chlapecké vyjadřování naopak bylo 86,61 % dívek označeno jako vulgárnější než dívčí, s tvrzením souhlasí i 65,09 % chlapců. Dále bylo například zjištěno, že dívky a chlapci se nedomnívají, že by nějaké pohlaví užívalo lastní tázacích dovedností. Podobně je tomu u nadbytečných (vycpávkových) slov, kdy si obě pohlaví myslí, že jich užívají ve stejné míře. (STRÁNSKÁ, 2011)

Výsledky této disertační práce opět odpovídají teoretické části a objevuje se tu stejný poznatek jako v diplomové práci Lenky Říhové, že muži a ženy si uvědomují komunikační rozdíly mezi pohlavími.

6 Rady pro výuku

Na základě předchozích informací si problematiku shrneme a uvedeme doporučení pro praxi.

Ve výuce dějepisů nebo občanské výchovy by měli být studenti informováni o dějinách genderových vztahů, o tom, jak nelehké postavení měly ženy v historii, které byly de facto majetkem svého muže. Díky těmto poznatkům z historie by si studenti mohli uvědomit, že utlačování žen není správné. Častěji by měly být představovány nejen mužské vzory, ale i ty ženské. Dle výzkumů autorek **Přiručky pro genderově citlivé vedení škol** jsou žáci/žákyně informováni spíše o slavných mužích. Pozornost by ale neměla být upřena pouze na úspěšné panovníky, politiky, vědce, spisovatele, umělce a ženy vyzdvihovány hlavně kvůli své kráse. Historie i současnost nabízí úspěšné a inteligentní oplývající ženy. Ze slavných žen můžeme jmenovat například egyptskou královnu Kleopatru, císařovnu Marii Terezii, britskou královnu Alžbětu II., premiérku Spojeného království Velké Británie a Severního Irska Margaret Thatcherovou, fyziku Mariu Curie-Sklodowskou, spisovatelku Boženu Němcovou nebo Karolínu Světlou, autorku Harryho Pottera J. K. Rowlingovou nebo operní pěvkyni Emu Destiniovou. Do většího povědomí by měly být uvedeny i ženy jako Anna Franková, autorka deníku podávajícího svědectví o 2. světové válce, dále pákistánská politička Běnazír Bhutto nebo první promovaná doktorka na české Karlo-Ferdinandově univerzitě v Praze, Anna Honzáková. Částečným by mělo být vysvětleno, že nižší výskyt slavných žen nemá příčinu v tom, že by ženy nebyly dostatečně inteligentní a moudré, ale příčinou je nepřístupnost ke vzdělání a v současně době přetrvávající genderových stereotypů.

I muži mohou jít na rodičovskou dovolenou. Důvodem k tomuto rozhodnutí nemusí být jen to, že jejich manželky mají lépe placené zaměstnání než oni, a tudíž je to ekonomicky výhodnější tah. Muže ale můžeme tato práce naplňovat. Díky péči o své potomky s nimi naváží lepší vztah, mohou větší mírou zasáhnout do jejich výchovy, předat jim své zkušenosti a učit z nich správné občany. Když si ženy zvládnou skloubit rodinný a pracovní život, proč by to nedokázali muži? Myšlenky o tom, že by muži neměli vloh pro výchovu a péči o děti jsou mylné. Je zvláštní, že v určitých televizních pořadech, například Sama doma na české televizi, nenarazíte na aktivního otce. Může to být z toho důvodu, že scénář připravuje osoba lpící na ustálených genderových rolích. Právě média v současné době hrají prim v ovlivňování svých příjemců.

Ve speciálním případě kdy je nějaké pohlaví ve třídě v podstatné menšině mají učitelé iasto tendenci se tomuto pohlaví více vlnovat. Jsou k němu tolerantnější. Nabádají pohlaví, které je v převaze, aby tomu druhému více pomáhalo a usnadňovalo mu pohyb ve školním prostředí. V tomto případě chování ze strany učitelů můžeme hodnotit pozitivně. Ve třídách, kde je ale přibližně rovnocenný počet zástupců obou pohlaví, by měli vyučující postupovat k oběma pohlavím stejně. Vlnovat jim stejnou pozornost, klást jim otázky rovnoměrně, chválit je ve stejné míře (ne dle data pouze za dobré chování a chlapce jen za výkon a znalosti). Také napomínání by nemělo být zaměřeno pouze na chlapce. Chlapci i dívky by měli být podporováni ve svých zájmech bez ohledu na to, zda se hodí k jejich genderu. To platí i pro výběr budoucího povolání.

Všechny tyto zmíněné příklady mohou vyučující zakomponovat do své výuky, předsat svému žactvu, a tím bojovat proti utlačování pohlaví. I když je těžké se tímto zásadami řídit, správný pedagog by o to měl alespoň usilovat. Pro vyučující českého jazyka i občanské výchovy je toto chování plněna místem

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se snažila hledat rozdíly v komunikaci mezi muži a ženami a následně je aplikovat na výuku. Na začátku teoretické části jsem definovala pojem gender a další důležité pojmy s ním související, například genderové stereotypy. Také jsem pojednala o feminismu, jeho historii i o tom, jak vypadá feministický text. V souvislosti s genderovou lingvistikou jsem popsala diskriminativní prostředky českého jazyka, mezi hlavní patří způsob oslovení, nadužívání tzv. generického maskulina nebo genderové jazykové stereotypy. Dále jsem se zaměřila na konkrétní rozdíly v komunikaci verbální, neverbální a v jiných lidských projevech. V této pasáži jsem inspirovala především z práce Světlany Lejmkové, Deborah Tannenové, Ann Oakleyové, Milana Jelínka nebo manželů Peasových. Milan Jelínek vidí rozdíly v komunikaci pohlaví podle toho, v jakém se komunikuje funkčním stylu. Rozdíly se dle něj projevují pouze ve funkčním stylu konverzačním a soukromém epistolárním. Deborah Tannenová označuje komunikaci mezi mužem a ženou mezikulturní komunikací, protože se používají odlišné konverzační způsoby. Čtvrtá kapitola se zaměřovala na školní prostředí, konkrétně na to, jak by měla škola přispívat ke snižování genderové nerovnosti, jak komunikují učitelé s žáky i jak probíhá komunikace ve vrstevnické skupině. Ze statistických roček školství jsem se mimo jiné dozvěděla o počtu vyučujících na jednotlivých vzdělávacích stupních, kde pochopitelně převažují ženy. Překvapením pro mě bylo, že i posty ředitelů a jejich zástupců zastávají spíše ženy. V knihách staršího data bylo uváděno, že tyto vyčíslené místa náleží spíše mužům. Také jsem pojednala o genderových nedostatcích českých učebnic, a jak by měla vypadat genderově korektní učebnice. V empirické části jsem se zaměřila na poznatky a zjištění z dosud napsaných diplomových a disertačních prací na podobné téma jako má bakalářská práce.

Díky této práci jsem přečetla mnoho publikací, diplomových prací i odborných článků. Myslím si, že na základě informací, které jsem do této práce shrnula, jsem začala analyticky uvažovat nad danou problematikou a ve svém životě se snažím odbourat genderové stereotypy a osvědčit i na své okolí.

Téma je velmi obsáhlé a dalo by se o něm napsat ještě mnoho. V rámci rozsahu práce nebylo možné postihnout všechny aspekty. Hluběji bych se do problematiky ráda ponořila ve své diplomové práci, především formou vlastních výzkumů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Odborná literatura

1. BABANOVÁ, Anna, MIČKOLCI, Jozef. **Genderová citlivá výchova: Kde začít? : Příručka pro využití základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi.** 1. vyd. Praha: Čápa na prameni, 2007. 150 s. ISBN 80-239-8798-4.
2. BOURDIEU, Pierre. **Nadvláda mužů.** 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 145 s. ISBN 80-7184-775-5.
3. LMEJRKOVÁ, Světlá. **Jak mluví ženy a jak mluví muži.** In *Žejtina, jak ji znáte i neznáte.* 1. vyd. Praha: Academia, 1996. 259 s. ISBN 80-200-0589-7.
4. HEJLOVÁ, Hana, ČIDÁK, Pavel: **Heterogenost v komunikaci, v textu a v jazyce.** 1. vyd., Opera linguae Bohemicae studentium. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2004. 150 s. ISBN 80-85899-85-X
5. HOLUBOVÁ, Martina. **Gender a třídní klima.** Brno, 2014. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd.
6. HRDLIČKOVÁ, Alena. **Úvod do gender studies.** 1. vyd. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2008. 165 s. ISBN 978-80-86708-69-0.
7. JANOŮOVÁ, Pavlína. **Dívčí a chlapecká identita.** 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9.
8. JARKOVSKÁ, Lucie. **Prohlédněte genderové stereotypy.** In *Abc feminismu.* 1. vyd. Brno: NESEHNUTÍ, 2004. 232 s. ISBN 80-903228-3-2.
9. JARKOVSKÁ, Lucie. **Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělávání.** 2., aktualiz. vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. 25 s. ISBN 80-903228-6-7.
10. JELÍNEK, Milan. **Existuje obecný styl ženský a mužský?** In *Čena - jazyk - literatura.* 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně 1996. 398 s. ISBN 80-7044-147-X.
11. NEBESKÁ, Iva. **K prostředkům výstavby feministického textu.** In *Čena - jazyk - literatura.* 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně 1996. 398 s. ISBN 80-7044-147-X.

12. OAKLEYOVÁ, Ann. **Pohlaví, gender a společ nost**. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.
13. Ř ÍHOVÁ, Lenka. **Využití projektové výuky k informovanosti žáků základní školy v oblasti problematiky genderu**. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra rodinné výchovy a výchovy ke zdraví.
14. SMETÁLKOVÁ, Irena, a kol. **Gender ve škole: příručka pro budoucí a současné učitelky a učitele**. 1. vyd. Praha: Otevřená společ nost, o.p.s., 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X.
15. SMETÁLKOVÁ, Irena, a kol. **Příručka pro genderově citlivé vedení škol**. 1. vyd. Praha: Otevřená společ nost, o.p.s., 2007. 67 s. ISBN 978-80-87110-01-0.
16. STRÁNSKÁ, Eva. **Genderové difference v mluveném a psaném projevu žáků základní školy jako aktuální problém současné pedagogiky**. Olomouc, 2011. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
17. ČIKLOVÁ, Jiřina. **Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice**. In **Společ nost žen a mužů z aspektu gender**. 1. vyd. Praha: Open Society Fund, 1999. 171 s. bez ISBN.
18. TANNEN, Deborah. **Ty mi prostě nerozumíš: jak spolu mluví ženy a muži**. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1995. 336 s. ISBN 80-204-0470-8.
19. VAŇUROVÁ, Lucie. **Genderové aspekty pedagogické komunikace na 2. stupni české základní školy**. Brno, 2010. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd.
20. VALDROVÁ, Jana. **"Mužské zaměření" výchovy a výuky z pohledu lingvistiky**. In **Společ nost žen a mužů z aspektu gender**. 1. vyd. Praha: Open Society Fund, 1999. 171 s. Bez ISBN.
21. VALDROVÁ, Jana. **Gender a společ nost: vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterského a bakalářského studia**. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně 2006. 236 s. ISBN 80-7044-808-3.
22. VAŇKOVÁ, Irena. **Mluvení & Slyšení v komunikaci, jazyce a kultuře**. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1996. 280 s. ISBN 80-85866-14-5.

23. VODÁKOVÁ, Alena, VODÁKOVÁ, Olga. **Rod ěenský : Kdo jsme, odkud jsme pšějly, kam jdeme?**. 1. vyd. Praha: Slon, 2003. 356 s. ISBN 80-86429-18-0.
24. WEINGARTOVÁ, Tereza. **Komunikace mezi uěitelem a ěáky na druhém stupni základní ěkoly**. Brno, 2013. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

Populární nauěná literatura

1. PEASE, Allan, PEASEOVÁ, Barbara. **Proě muži lěou a ěeny pláěou**. 1. vyd. Brno: Alman, 2003. 360 s. ISBN 80-86135-34-9.

Internetové zdroje

1. HOFFMANNOVÁ, JANA. Feministická lingvistika?. **Náěe Šel** [online]. 1995, ě. 2 [cit. 30. bĚzna 2014]. Dostupný na World Wide Web: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7234>>. ISSN 0027-8203.
2. RADIMSKÝ, Jan. Genderové stereotypy v ěeských uěebnicích. **Gender, rovné pšěleěitosti, výzkum** [online]. 2001, ě. 1-2 [cit. 20. bĚzna 2014]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.genderonline.cz/uploads/b73fb470d5321da30602fc3c726f0198d54f0ee6_rocnik02-1-2-2001.pdf>. ISSN 1805-7632.
3. SMETÁĽKOVÁ, Irena. Ěkoly posilují nerovnost pohlaví, ale nemusí to tak být. **Rodina a ěkola** [online]. 2006, ě. 4 [cit. 15. bĚzna 2014]. Dostupný z World Wide Web: <<http://www.portal.cz/casopisy/ras/ukazky/skoly-posiluji-nerovnost-pohlavi--ale-nemusi-to-tak-byt/9259/>>. ISSN 0035-7766 .
4. **Statistická roěenka ěkolství ě Výkonové ukazatele 2013/14** [online]. 2014 [cit. 20. bĚzna 2014]. Dostupná na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2013-14>>.
5. **Statistická roěenka ěkolství ě Výkonové ukazatele 2012/13** [online]. 2013 [cit. 20. bĚzna 2014]. Dostupná na World Wide Web:

- <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2012-13>>.
6. **Statistická ročníka školství i Výkonové ukazatele 2011/12**[online]. 2012 [cit. 20. března 2014]. Dostupná na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2011-12>>.
 7. **Statistická ročníka školství i Výkonové ukazatele 2010/11**[online]. 2011 [cit. 20. března 2014]. Dostupná na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2010-11>>.
 8. **Statistická ročníka školství i Výkonové ukazatele 2009/10**[online]. 2010 [cit. 20. března 2014]. Dostupná na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2009-10>>.
 9. ČKVOŘECKÝ, Josef. Je možné mluvit a psát správně bez diskriminace?. **Respekt** [online]. 1992, č. 46 [cit. 11. března 2014]. Dostupný na World Wide Web: <<http://respekt.ihned.cz/c1-35933350-je-mozne-mluvit-a-psat-spravne-bez-diskriminace>>. ISSN 1801-1446.
 10. VALDROVÁ, Jana, Irena, SMETÁLKOVÁ-MORAVCOVÁ a Blanka, KNOTKOVÁ-LAPKOVÁ. **Přehled k posuzování genderové korektnosti učebnic** [online]. 2004 [cit. 20. března 2014]. Dostupný z World Wide Web: <http://www.eamos.cz/amos/kat_ger/modules/low/kurz_text.php?id_kap=15&kod_kurzu=kat_ger_6109>.