

VÝZKUM GENDEROVÉ KOREKTNOSTI VE VÝUCE ANGLIČTINY

FIRST RESULTS OF RESEARCH ON REPRODUCTION OF GENDER STEREOTYPES IN EFL TEACHING

Marie Doskočilová

Abstrakt: Příspěvek představuje výsledky pilotní studie kvalitativního výzkumu reprodukce genderových stereotypů ve výuce angličtiny. Ve vybrané hodině analyzujeme četnost a kvalitu interakcí mezi učitelkou a žáky a představujeme viditelné diskrepance v jejím přístupu k dívkám a chlapcům.

Klíčová slova: genderový stereotyp, genderová korektnost, interakce ve třídě, trest, pochvala

Annotation: This pilot study of qualitative research into reproduction of gender stereotypes in teaching EFL introduces the first results. On a sample of one lesson of EFL, number and quality of teacher-student interactions is analysed, as well as the obvious discrepancies in the teacher's attitude towards boys and girl in the class.

Key words: gender stereotype, gender correctness, classroom interactions, discipline, praise

Po letech rozvoje genderových studií se pozornost některých výzkumníků upřela směrem k fenoménu genderové korektnosti ve vyučovacím procesu. Škola je zvláštní prostředí. Na jedné straně slouží jako pokladna nejlepších tradičních hodnot každé společnosti, na straně druhé odráží nové objevy v jednotlivých předmětech, které jsou zde vyučovány, společně s moderními trendy a poznatky sociálních věd. Z podstaty věci je pravděpodobné, že snaha o kombinaci těchto protikladných úkolů předznamenává třecí plochy mezi tradicionalistickou funkcí školy a její snahou realizovat inovace, obzvláště pak v oblasti interpersonální interakce a mocenských hierarchií ve třídách i na institucionální úrovni.

V současnosti je nepravděpodobné nalézt v civilizované společnosti explicitní projevy genderové diskriminace na institucionální úrovni, v oblasti formálního či plánovaného kurikula. Nicméně skryté kurikulum je pro výzkumníka v oblasti genderu živnou půdou. Zde představíme výsledky pilotní studie k dizertační práci ve formě interpretativní a obsahové analýzy hodiny angličtiny na druhém stupni základní školy. Pokusíme se prezentovat genderově nevyvážené prostředí třídy tak, jak je vidět skrze čochku videokamery. Takové prostředí je možné označit mnoha výrazy, například genderová (ne)korektnost, (ne)rovnost, (ne)objektivita, anglicky *bias*. Genderovou korektností nemyslíme přesný překlad tohoto výrazu jako „správnost“, přikláníme se k jejímu chápání jako genderové neutrálnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu. Genderovou neutrálností rozumíme nepřiklání se na stranu dívek či chlapců, stejnou míru pozornosti ze strany učitele pro chlapce i dívky a vědomé vyvarování se manipulace žáků a žaček do předem nastavených, sociálně a kulturně podmíněných představ a očekávání, které se pojí s jejich biologickým pohlavím, tedy do genderových stereotypů.

Projekt disertační práce je výzkumem kvalitativním, který v sobě zahrnuje dva typy analýz s rozdílnými kořeny. Na jedné straně je použita obsahová analýza, která čerpá z pozitivistické tradice, na straně druhé interpretativní analýza, jejíž původ leží v hermeneutice a fenomenologii. Domníváme se, že oba typy analýz jsou pro tento výzkum nosné. Obsahová analýza nabízí možnost systematizace dat do pochopitelných schémat, zatímco interpretativní analýza umožňuje analyzovat data skutečně hluboko a zaměřit se nejen na jednoznačné disjunktivní kategorie, ale i na procesy, které se nedějí, na náznaky, gesta a vzájemné vztahy zdánlivě spolu nesouvisejících dějů. Cílem výzkumu je popsat oblasti, v nichž lze výuku považovat za genderově nekorektní, zaměřit se na genderové stereotypy a jejich případnou reprodukci v samotném vyučovacím procesu, a nastínit možné souvislosti mezi pozorovanými jevy z hlediska genderu.

Na základě předchozích výzkumů jsme rozdělili oblasti genderově stereotypního vnímání chlapců a dívek ve výuce do čtyř hlavních kategorií.

- Chlapci jsou vnímáni jako aktivní, ať již v pozitivním (projevují zájem, hlásí se o slovo), tak v negativním slova smyslu (jsou roztěkaní, baví se, vyrušují). Dívky jsou vnímány jako pasivní příjemkyně vyučovací látky opět pozitivně (neruší, dávají pozor, zapisují si, co učitel/ka diktuje) i negativně (nezapojují se, nejsou dostatečně aktivní). (Fenema, Peterson 1985; Žinec Anima 2002)

- Chlapcům je přisuzována dominance, dívkám naopak submisivita. To se projevuje například ve vztahu k hodnocení ze strany učitele, na němž jsou chlapci daleko méně závislí („jsem dobrý, protože jsem to dokázal“) než dívky („jsem dobrá, protože učitel/ka řekl/a, že jsem dobrá“). (Smetáčková 2006; Žinec Anima 2002)

- Chlapci jsou považováni za analytické typy, kteří si rádi k závěrům docházejí kreativně vlastní cestou na základě logického úsudku, naproti u dívek se předpokládá, že se látku prostě naučí. (Bem 1993)

- U chlapců se předpokládá nadání na matematiku, respektive na přírodovědné předměty, u dívek zase zvládání jazyka, potažmo sociálních věd. (Smetáčková, Valdřová 1995; Fenema, Peterson 1985)

Co se týče genderově nekorektního přístupu vyučujících k žákům/žákyním, v literatuře jsou popsány především následovné oblasti:

- Míra pozornosti obecně věnovaná žákům a žákyním ve výuce (Fenema, Peterson 1985; Brophy 1985)

- Četnost vyvolávání. (Thorne 1993; Brophy 1985)

- Typy a konotace zadávaných otázek (v závislosti na stereotypním vnímání odlišností mezi chlapci a dívkami v schopnosti logicky uvažovat). (Fenema, Peterson 1985; Žinec Anima 2002)

- Četnost a způsob napomínání, pochval a trestů (Handley, Morse 1985; Smetáčková 1996)

- Organizace práce v hodinách. (Thorne 1993; Sunderland 2000)

Výše zmíněné faktory jsme sledovali v naší analýze. Vzorkem zkoumání je hodina výuky angličtiny v sedmém ročníku ZŠ. Tato hodina je jednou ze 79 hodin angličtiny náhodně vybraných v moravském regionu v rámci projektu LC 06046 Centra základního výzkumu školního vzdělávání,

CPV videostudie angličtiny (Najvar et al. 2008). Přítomno je 13 žáků, z toho 6 chlapců a 7 dívek. Celou hodinu probíhá opakování k nadcházejícímu testu. Učitelka je ve věku 25-30 let. Na výuku angličtiny nemá aprobaci, respektive nemá žádné vysokoškolské vzdělání. Výuka probíhá ve většině hodiny frontální formou (30 minut), pouze 7 minut pracují žáci ve skupinách. Zbývajících 6 minut jsou sice formálně rozloženi do skupin, ke skutečné skupinové práci ale nedochází, jelikož jde o nácvik dovednosti poslechu s porozuměním. Výuka je vysoce interaktivní ve směru učitelka - žáci a žáci - učitelka, pracovní komunikace mezi jednotlivými žáky ale kromě výše zmíněných sedmi minut prakticky neprobíhá. Každý ze žáků má možnost odpovídat na učitelčiny dotazy a v práci se zapojit, jelikož tato je v poměrně rychlém sledu vyvolává. Na četnost vyvolávání a typy kladených otázek se zaměříme v následné části naší analýzy.

Ačkoli chlapci a dívky se v průběhu hodiny hlásili rovnoměrně, učitelka vyvolávala chlapce viditelně častěji. Chlapci byli celkem vyvoláni 63x, dívky celkem 45x. Co se týče typů otázek, chlapci byli častěji vyvoláváni na otázky obojího typu, mechanické i analytické. Pro potřeby výzkumu definujeme mechanické otázky jako otázky závislé pouze na paměťovém učení (překlady izolovaných slovíček, naučené české definice gramatických jevů). Za analytické otázky označujeme takové, které předpokládají samostatný úsudek a syntézu dosud získaných znalostí k tomu, aby mohly být zodpovězeny. Jako zajímavý hodnotíme jev, kdy dívky jsou častěji vyvolávány, aby opravovaly chyby chlapců, zatímco kromě jediného případu chlapci dostanou vždy první slovo. Markantní je to především u otázek mechanických, kdy poměr celkového počtu vyvolání chlapců a dívek je 30:20, ovšem vezmeme-li v úvahu pouze „první šance“, počet vyvolání dívek klesá na polovinu počtu vyvolání chlapců. Ve cvičení, kdy učitelka nechá vždy nejprve přeložit pouze sloveso a potom celou větu, dokonce až na dva případy dívky překládají pouze izolovaná slova, zatímco chlapci celé věty.

Tab.1: Četnost vyvolání chlapců/dívek, typy otázek:

	Chlapci	Dívky
Mechanické otázky	29 (+1)	15 (+5)
Analytické otázky	33	23 (+2)
celkem	62 (63)	38 (45)

Podobný vzorec lze sledovat i u skupinových aktivit. V prvním případě se mohou žáci teoreticky rozdělit do skupin sami, prakticky ale učitelka jasně indikuje, kdo s kým bude pracovat. Výsledkem jsou dvě genderově homogenní skupiny a jedna skupina smíšená (dva chlapci a dvě dívky).¹⁵⁷ Při druhé aktivitě již učitelka otevřeně chlapce a dívky rozděluje podle pohlaví na dvě genderově homogenní skupiny¹⁵⁸. Při obou aktivitách jsme zaměřili pozornost na míru pozornosti věnovanou chlapcům a dívkám při skupinové práci, kdy učitelka procházela třídou a věnovala se žákům individuálně. Vycházeli jsme z výsledků šetření Fenemy a Petersona (1985) a Morse a Henleyho

¹⁵⁷ „Vy teď dostanete do tří skupin... můžete je utvořit, jak chcete... tak, jak sedíte v lavicích, tak to bude dobré, ano?“ (Y2: 14:10 –14: 20)

¹⁵⁸ „Takže teď zkusíme, kdo má lepší uši. Takže dámy půjdou s dámami a páni půjdou s pány.“ (Y2: 40:30 – 40:50)

(1985), z nichž vyplývá, že chlapci jsou v samostatné práci více podporováni, učitel s nimi tráví více času, podává více zpětné vazby, vysvětluje, opravuje a chválí. Za *pozornost* označujeme každý verbální či neverbální projev učitelky, který je jasně směřován žákovi či skupině. Zaměřili jsme se pouze na četnost, nikoli na délku. Učitelka se chlapcům věnuje významně více než dívkám. Paradoxně dokonce i v rámci heterogenní skupiny obrací svou pozornost téměř výhradně k chlapcům a to velmi viditelně, k dívkám se natáčí bokem či zády a komunikuje pouze s chlapci. V souladu s výše zmíněnými závěry dosavadních studií, učitelka chlapcům aktivně radí, ujišťuje se, že rozumí zadání, opravuje jejich chyby a podporuje je ve snaze přicházet s novými řešeními. S chlapci interaguje i na neformální úrovni¹⁵⁹. Naopak když kontroluje práci dívek, povětšinou jen mlčky čte papír s jejich poznámkami, komunikace se omezuje na zdvihnuté obočí nebo pokývání. Verbálně je neopravuje ani nechválí za dobře odvedenou práci. Když aktivita skončí a učitelka vybírá papíry, chlapce pochválí, zatímco od dívek jej opět převezme mlčky.

Negace dívek ze strany učitelky je ještě patrnější při druhé aktivitě, kdy dvě genderově homogenní skupiny poslouchají diktát slovíček z kazety a mají zapsat co nejvíce slov na papíry. Když nahrávka skončí, učitelka slova znovu čte a vzápětí překládá do češtiny, aby si skupiny mohly výsledky zkontrolovat. Během této kontrolní fáze se ani jednou neobrátil na dívčí skupinu, ačkoli ta je situována přímo naproti ní. Nepřetržitě sleduje chlapce, opravuje je, reaguje na jejich poznámky a pomáhá jim dobrat se správných odpovědí. Skupina dívek jakoby ve třídě ani nebyla.

Tab. 2: Pozornost věnovaná žákům při skupinové práci

	Chlapci	Dívky
pozornost	51	18

Jak jsme již zmínili výše, hodina probíhá monotónně, výuka je většinou frontální a zadání úloh se prakticky neliší. Na tuto situaci žáci reagují různými formami nezájmu. Chlapci jsou roztěkaní, ale ani dívky se nesoustředí. Dívky se k výuce staví lhostejně, dělají vedlejší činnosti (kreslí), případně si špitají. Chlapci se otáčejí, jsou hlučnější, baví se. Z pohledu učitelky je efektivnější chlapce co nejvíce vyvolávat a tím je udržovat v alespoň částečné pozornosti. Paradoxně tím ovšem jsou trestány její netečnosti dívek, které hodina také nebaví, ale nenarušují ji aktivně. Jsou tím „trestány“ za dobré chování, zatímco se učitelka zvýšenou pozorností brání rozmarům chlapců?

Tab. 3: Napominání a výslovné pochvaly

	chlapci	dívky
Napomenutí	19	5
Pochvaly (výslovné)	2	1

Na základě výše zmíněných skutečností bychom mohli dojít k závěru, že učitelka favorizuje chlapce a proto s nimi interaguje o poznání více než s dívkami. Nicméně realita není černobílá. Učitelka totiž s chlapci nejen komunikuje a chválí je více, ale také je téměř 4x více napomíná než dívky. Využívá

¹⁵⁹ Petr vypadá unaveně, to by mě zajímalo, cos dělal včera v noci?

k tomu přímé verbální pokárání, děsivé pohledy, v neposlední řadě pak ironii¹⁶⁰ a lehkou formu vydírání¹⁶¹.

Ironie je v této hodině zajímavý jev. Učitelka v průběhu výuky působí, jakoby nevěděla, jak se k chlapcům chovat. Na jedné straně ji jejich vyrušování viditelně obtěžuje, na straně druhé ale působí, jakoby s nimi chtěla za každou cenu dobře vyjít. Ironie často vyznívá spíše než jako agresivní strategie jako snaha o zjemnění napomenutí, kdy učitelka svou pozici znejišťuje spíše než upevňuje. Jeví se bezradná vůči chlapcům. Z tohoto úhlu pohledu působí její výchovné působení spíše jako sebeobrana než jako projev moci. S chlapci z našeho pohledu komunikuje, neformálně se baví a chválí je proto, aby získala čas, zaměstnala je, a tím jim zabránila v dalších „útocích“ na sebe.

Závěrem lze říci, že v této hodině angličtiny je skutečně chlapcům věnována větší pozornost na všech úrovních. Předpokládaná mocenská hierarchie ve třídě je pozměněna na základě chování chlapců. Paradoxně se odklání od předpokládatelného modelu, kdy učitelka by měla mít vůdčí úlohu, „dobří žáci“ (v našem případě dívky, které jsou připravené, snaží se pracovat a neruší) by měli být chváleni a „špatní žáci“ (v našem případě chlapci, kteří ručí, neznají slovíčka a občas se chovají urážlivě k spolužákům i učitelce) by měli být trestáni. Namísto toho se mocenská hierarchie přímo odvíjí od chování chlapců. Chlapci s tichým bezradným souhlasem vyučující odrážejí stereotypní představu o aktivních dominantních mužích. Učitelka na situaci reaguje předvídatelně, tedy ještě vyšší mírou pozornosti jim věnované. Celá situace se takto dostává do pomyslné spirály, kde učitelka pravděpodobně podvědomě v chlapcích upevňuje tento stereotyp. Chlapci totiž, pokud se tohoto chování drží, získávají v hodině všechny trumfy do ruky. Je jim poskytnuto více zpětné vazby, více pozornosti, a díky tomu je „jejich“ hodina méně nudná. Když učitelka navíc téměř vždy pozitivně reaguje na jejich výkon, jakkoli slabý v porovnání s výkonem připravených dívek, sebevědomí a sebejistota chlapců roste. Tím, že učitelka přistoupila na jejich hru, získali chlapci všechny výhody v dané hodině, ačkoli pracovali méně.

V osmdesátých letech 20. století Jere Brophy publikoval studii, v níž se zaměřil na četnost a kvalitu interakcí ve třídě mezi učiteli a žáky. Došel k závěru, že zkoumané situace vykazovaly velkou míru genderové nekorektnosti, nicméně předpověděl, že tento problém bude do konce let devadesátých překonán. Na základě analýzy této hodiny bohužel jeho optimismus nesdílíme.

LITERATURA

BEM, S.L. *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven: Yale University Press, 1993.

BROPHY, J. Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers. In WILKINSON, I.c., Marret, C.B (Eds.) *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press, 1985.

¹⁶⁰ „Tak to byla teorie... hm... velmi zajímavá v některých případech“ „Prosím tě, zas to neřeš! Nasypu ti tady hromadu fazolů, a nespočítáš je! No tak vidíš. I když. Možná pomaleji, že? Ok.“ (Y2: 10:00 – 10:20)

¹⁶¹ „Ty ses vůbec nehlásil, Petře. Nerozmyslel sis tu dvojku? Zřejmě ano. Dobře. Ok.“ (Y2: 6:00-6:20)

FENEMA, E., PETERSON, P. Autonomous Learning Behaviour: A Possible Explanation of Gender-Related Differences in Mathematics. In WILKINSON, I.c., Marret, C.B (Eds.) *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press, 1985.

MORSE, L.W., HANDLEY, H.M. *Listening to Adolescents: Gender Differences in Science Classroom Interaction*. In WILKINSON, I.c., Marret, C.B (Eds.) *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press, 1985.

NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V., SOBĚSLAVSKÁ, V., ŠEBESTOVÁ, S., VLČKOVÁ, K., ZERZOVÁ, J. CPV Videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. In *Orbis scholae*. 2008. Vol. 2, no. 1, s. 73-91.

SMETÁČKOVÁ, I. Ed.: *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2006.

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. Ed.: *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost o.p.s., 2005.

SUNDERLAND, J.: New Understandings of Gender and Language Classroom Research: Texts, Teacher Talk and Student Talk. In *Language Teaching Research*. 2000. roč. 4. č. 149, s. 149-173. [online], [cit. 16.5. 2008]. URL: <http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/149>

THORNE, B. *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.

ŽINEC-ANIMA: *Gender Stereotypes in Elementary School textbooks (Grades 1, 4 and 8) in Use in Montenegro*. Podgorica: Information and Education Center for Women of Montenegro, 2002. [online], [cit. 17.11.2008], FOSI ROM. URL: www.osim.cg.yu/fosi_rom_en/download/gender_stereotypes.pdf

Tato studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LCo6046.

Kontakt

Mgr. Marie Doskočilová, Centrum pedagogického výzkumu, PdF MU, Brno

[zpět na obsah](#)