

SEXUÁLNÍ A GENDEROVÉ OBTĚŽOVÁNÍ JAKO PROJEV PEDAGOGICKÉ NE-PROFESIONALITY

Irena Smetáčková, Petr Pavlík

1. ÚVOD – UČITELSTVÍ, HRANICE A SEBEREFLEXE

Efektivita vzdělávání závisí do značné míry na vyučujících a jejich profesních kvalitách (Kelchtermans 2009). Ty předpokládají širokou škálu dovedností, mezi nimiž stojí v popředí znalost vyučovaného oboru a psycho-didaktické kompetence (Štech 1994). Nicméně představa o významu jednotlivých dovedností se historicky vyvíjí. V současné době pozorujeme silný nárůst požadavků na sociální a didaktické schopnosti učitelů/ek, které převažují nad požadavky vázanými na faktické oborové poznatky (Bertrand 1998). Kromě toho se mění poměr důležitosti jednotlivých schopností podle vzdělávacích stupňů. Čím mladší jsou žáci/kyně a čím samozřejmější je obsah učiva, tím podstatnější je způsob, jakým jsou znalosti a dovednosti dětem předkládány, a to, jak kvalitní vztahy vyučující s dětmi navazují. Naopak čím vyšší je věk studujících a čím specializovanější je obor studia, tím menší váha je přičítána sociálně-psychologickému a didaktickému zvládnutí výuky. V případě českých vysokoškolských pedagogů/žek je zastoupení oborových znalostí na úkor didaktických a vztahových kompetencí maximálně vyhoceno. Zatímco u nižších stupňů vzdělávání operuje legislativa i veřejné mínění s požadavky na pedagogickou kvalifikaci vyučujících, v případě vysokých škol se význam pedagogické stránky výuky zcela opomíjí. Automaticky se předpokládá, že znalost oboru s sebou nese i adekvátní znalost optimálních metod předávání poznatků a zvládnutí vztahových nároků učitelství. V horším případě se předpokládá, že se s pedagogickými nedostatky vyrovnají sami studující, kteří by toho jako dospělí a již relativně vzdělaní lidé měli být schopni.¹ Tato rezignace na systémovou podporu didaktických a vztahových kompetencí u vysokoškolských učitelů/ek přináší řadu rizik, ať již z hlediska kvality samotné výuky, nebo z hlediska motivace a spokojenosti studujících i vyučujících.

¹ V podtextu tohoto argumentu je často představa „bláznivého, nepraktického profesora“, který vyniká ve svém oboru, avšak v jiných ohledech je nepoužitelný, s čímž se jeho okolí musí smířit.

Jedním z nebezpečí je nepřipravenost vyučujících na dilemata obsažená v pedagogických vztazích (Štech 1994, Bertrand 1998). Ta se týkají nejvíce cílů výuky (např. co je hlavním kritériem úspěšnosti výuky – vnitřní zvládnutí oboru studujícími, nebo jejich uplatnění na trhu práce?), vyučovacích postupů (např. je okamžité ocenění výuky ze strany studujících zárukou kvality, nebo se má výuka řídit logikou oboru, nikoliv očekáváními studujících?), vlastního profesního rozvoje (např. je nutné pro výuku vyhledávat nové poznatky a zkoušet nové postupy, nebo je lepší využívat osvědčené rutiny?) a charakteru vztahu se studujícími (např. jsou či mají být studující v partnerské kolegiální pozici, nebo v podřízené pozici?). Žádné z těchto dilemat nemá a priori správné řešení a dokonce lze říci, že permanentní rozpolcenost je součástí každého dobrého učitele a učitelky (Zembylas 2003). Za klíčové se ovšem považuje, že si vyučující existenci dilemat uvědomují a snaží se o nalezení rovnováhy, která bude odpovídat jejich osobnostnímu založení, studentské populaci a požadavkům instituce. Jinými slovy, základním předpokladem „dobrého učitelství“ je přemýšlení o vlastních pedagogických aktivitách, včetně ambivalencí v nich obsažených. Naopak absence sebereflexe a opomíjení existujících dilemat je spíše známkou jejich nezvládnutí. To může vyústit v profesní frustraci a/nebo ve zneužívání mocenské převahy nad studujícími (Taylor, Runté 1995).

Chybějící standardy a požadavky na pedagogickou připravenost vysokoškolských pedagogů/žek mohou mít vážné důsledky. Právě na vyšších stupních škol totiž potenciálně vzniká řada úskalí ztěžujících udržení pedagogického vztahu v přiměřených hranicích. Podle nás se jedná zejména o následující tři skutečnosti: a) čím vyšší vzdělávací stupeň, tím je věkový rozdíl mezi vyučujícími a studujícími menší, přičemž věková blízkost vytváří tlak na vrstevnické sdílení, b) čím specializovanější je vzdělávací obor, tím podobnější je zájem vyučujících a studujících, což může vytvářet pocit kolegiality a až osobní blízkosti, c) čím více je studium koncipováno jako dobrovolné (v kontradikeci k povinné školní docházce), tím méně se zdůrazňují formální mechanismy organizující pedagogický vztah. Uvedené tři aspekty relací mezi vyučujícími a studujícími na vysokých školách a částečně i na střed-

ních školách rozostřují obrysy institucionálně garantované podoby pedagogického vztahu a zvyšují výskyt tzv. duálních vztahů, pro něž je typická koexistence několika „sociálněrolových“ vazeb v rámci jediného vztahu (Plaut 2008).

První důsledek (tj. rozostření hranice institucionálních vztahů) vede na jedné straně k posílení individuálního přístupu ke studujícím a ke zvýšení určité dimenze akademických svobod, na druhé straně však může vyústit v nespravedlivé zacházení s některými studujícími a k poklesu sociální kontroly mezi vyučujícími. Rizika jsou o to silnější, že vyučující obvykle postrádají teoretický vhled do zákonitostí pedagogického vztahu a nejsou ani systematicky podporováni v tom, aby si je uvědomovali. Druhý důsledek (tj. duální vztahy) obsahuje výhodu vyšší komplexnosti poznání mezi studujícími a vyučujícími, což lze pozitivně využít k zefektivnění výuky, ale zároveň nevýhodu možného konfliktu zájmů a většího sklonu k posouvání vztahu do osobní roviny. Nejsou-li si vyučující vědomi strukturálních zatížení svého vztahu se studujícími a zároveň nemají-li osvojené postupy sebereflexe, mohou se snadno dopustit chování, které překračuje hranice profesionálního vztahu. To může nabývat různých podob, včetně genderově motivovaného a sexuálního obtěžování. Tento článek se věnuje právě jmenovanému fenoménu. Na základě empirické evidence, která vyplynula z výzkumů studentských zkušeností a postojů k obtěžování na středních školách a vysokých školách, tematizujeme vztah mezi učitelkou a profesí a výskytem obtěžujícího chování.

2. GENDEROVĚ MOTIVOVANÉ A SEXUÁLNÍ OBTĚŽOVÁNÍ

Vzájemná vazba konceptu pedagogické profesionality a konceptu sexuálního obtěžování není zcela jednoznačná, a to zejména kvůli pluralitě definic sexuálního obtěžování (na rozdíl od profesionality), které se liší v identifikaci podstaty i projevů obtěžujícího chování. V literatuře se můžeme setkat s členěním definic sexuálního obtěžování do následujících čtyř základních skupin, jejichž teoretická východiska jsou zásadně rozdílná: biologicko-evoluční model, organizační model, sociokulturní model a individuální model. V současné relevantní odborné literatuře jednoznačně dominuje sociokulturní výklad sexuálního obtěžování, který vychází z kritické sociální teorie a z genderových studií. Ostatní modely jsou významné především z historicko-teoretického hlediska, neboť byly součástí geneze aktuálního výkladu, kterému lze na jejich pozadí lépe porozumět. Prostřednictvím představení jednotlivých tradic uvažování o sexuálním obtěžování lze ukázat specifika jeho tematizace z genderové per-

spektivy, která je teoreticky i výzkumně nejvíce akceptována, a naznačit problematiku implikace opačných výkladových pozic, včetně jejich vztahu k pedagogické profesionalitě.²

2.1 Představení výkladových modelů

2.1.1 Biologicko-evoluční model

Evoluční model pohlíží na sexuální obtěžování jako na biologicky determinované chování, k němuž dochází mezi ženami a muži, pokud se neshodují v míře své vzájemně pocítované atraktivity. Jeho základním východiskem je, že vztahy mezi ženami a muži jsou primárně motivovány sexuálními tužbami, které implicitně, avšak zcela přirozeně směřují k reprodukci. Při výkladu sexuálního obtěžování tento model upřednostňuje evoluci vytvořené, geneticky zakódované a neuvědomované vzorce chování spíše než sociokulturní vlivy, momentální emoce a racionální rozhodnutí. Předpokládá se, že muži se dopouštějí sexuálního obtěžování kvůli své apriorní orientaci na sex, která se kombinuje s přirozenou a formální dominancí, a zároveň že ženy jsou aktivními spoluvůdkyněmi sexuálního obtěžování, neboť se snaží využívat své femininity a získat přístup k úspěšným mužům, kteří jsou tzv. alfa-samci. Navzdory své přirozenosti jsou některé z těchto projevů na základě kulturní regulace sexuality považovány za nevhodné a část z nich je označena jako sexuální obtěžování. Tento pojem má jednoznačně negativní konotace, a proto vůči původcům chování funguje jako sociální sankce (Buss 1995). Kulturní regulaci sexuality však považuje evoluční model za nevhodnou z hlediska dlouhodobých dopadů na jedince i společnosti.

Ačkoliv je v rámci evolučního modelu položen důraz na biologickou podmíněnost chování, sociální faktory nemožno být zcela opomíjeny. Například K. Browne (1997) zdůrazňuje, že mužská společnost a v důsledku toho i celé patriarchální společnosti se přirozeně organizují na mocenském principu, a proto se muži brání ukazovat svoji slabost a zároveň mají sklony útočit na slabší, včetně žen a marginalizovaných skupin mužů. Jednou z forem útoku je i sexuální obtěžování. Jiným příkladem jsou nálezy M. Bourgeoise a J. Perkinse (2003), podle nichž ženy vnímají jako méně nepříjemné a méně závažné, pokud se problematiku chování dopouští muž s vysokým statusem a mocenskou převahou.

² Přiblížení různých přístupů je užitečné i proto, že překonané výkladové modely dosud rezonují s názory části laické i odborné veřejnosti, která se mnohdy aktivně staví proti praktickým opatřením snižujícím výskyt sexuálního obtěžování.

Jestliže se určitého chování dopouští muž s nízkým statusem a mocí, je větší pravděpodobnost, že jeho chování ženy označí za sexuální obtěžování a budou je vnímat jako nepříjemné. Zdálo by se tedy, že ty biologicko-evoluční výklady, které pracují s kategorií moci, nabízejí podobné vysvětlení sexuálního obtěžování jako modely organizační a sociokulturní (viz níže). Odlišnost však spočívá v tom, že pro biologicko-evoluční přístup je moc vždy charakteristikou stabilní, a priori náležející k určitému statusu, nikoliv charakteristikou dynamickou a kontextuální. Z hlediska výkladového modelu to pak znamená, že jeho funkce je jednoduše deskriptivní, nikoliv explikační či dokonce heuristická (ve smyslu vytváření alternativních scénářů sociální reality).

Ve vztahu k učitelství biologicko-evoluční modely považují za zásadní skutečnost, že se pedagogického vztahu účastní ženy a muži, přičemž jejich prožívání i chování se řídí především vrozenými tendencemi, jež nelze vůlí snadno ovlivnit. Dochází tak de facto k bagatelizaci až omlouvání obtěžujícího chování i nedostatečné sebereflexe učitelů/ek.

2.1.2 Organizační model

Organizační model stojí na předpokladu, že sexuální obtěžování nastává výhradně v organizacích náležejících do veřejné sféry a je důsledkem mechanismů, které v organizaci a priori existují. Všechny osoby jsou umístěny ve formálních hierarchických systémech, které koexistují vedle neformálních hierarchií a jejichž prostřednictvím se k sobě vztahují. Z nerovnosti vyplývá tendence osob v nadřazené pozici utvrzovat se o své převaze, a tedy zneužívat svoji moc, například prostřednictvím sexuálního obtěžování. Jelikož muži převažují v nadřazených pozicích, zatímco ženy jsou častěji mezi řadovými pracovníci (to do značné míry platí i v případě feminizovaných povolání), dopouštějí se zneužívání moci častěji muži vůči ženám (Uggen, Blackstone 2004, Kimmel 2000). Primární příčinou sexuálního obtěžování ovšem není genderová dynamika, nýbrž pozice v rámci institucionální hierarchie.

Specifickým případem výkladu, který náleží do skupiny organizačních modelů, je tzv. sex-role spillover teorie (Burgess, Borgida 1997). Podle ní dochází k sexuálnímu obtěžování zvláště tam, kde chybí explicitní definice pracovního prostředí jako nezávislého na charakteristikách jednotlivých osob, které jsou irelevantní vůči pracovnímu výkonu (např. rasa, věk, rodinný stav a pohlaví). Pokud se organizace neprofiluje jako formální a profesionální a pokud v ní neexistuje reflexe genderového řádu, pak se v organizaci nutně vytváří praktiky založené na genderových stereotypch. Protože

lidé přijali genderový řád dávno před vstupem do organizace (např. školy či firmy), mají tendenci tuto perspektivu automaticky uplatňovat, pokud není v organizačním prostředí reflektovaně zdůrazňována existence zásadně jiné (genderově neutrální, profesionální) logiky.

Ve vztahu k pedagogické profesionalitě je důležité, že organizační model vyzdvihuje význam učitelské a studentské sociální role, které postulují genderovou neutralitu.³ Konkrétní aktéři coby nositelé svých genderových identit a individuálních dispozic hledají průnik s neosobními požadavky sociální role. Z toho plyne, že tento model vidí jako možnou existenci „objektivní“, genderově nepříznačkové profesionality, k níž konkrétní vyučující směřují. Úskalím ovšem je zamlčování případné genderové dimenze, která tak neuvědomovaně může v sociálních rolích a v instituci posilovat.

2.1.3 Sociokulturní modely

Hlavním problémem organizačních modelů je nedostatečná teoretizace skutečnosti, že genderová neutralita institucionálních hierarchií je pouze zdánlivá, neboť specifická organizační pravidla i standardy na kvalifikaci a kariérní postupy vznikají v širším kontextu genderového řádu. Tento aspekt zohledňují sociokulturní modely, které předpokládají, že sexuální obtěžování je symptomem stávajícího genderového řádu (např. Uggen, Blackstone 2004). Gender představuje sociálně (re)produkovaný princip založený na vzájemném vymezení maskulinity a femininity, podle něhož jsou uspořádány společnost, identity jednotlivých osob i interakce mezi lidmi (např. Bourdieu 2000; Kimmel 2000). V průběhu socializace dochází k rozpoznání, osvojení a interiorizaci genderového řádu, včetně vlastní pozice v něm. V důsledku charakteristik, které jsou očekávány od jednotlivých žen (starostlivost, sexuální submisivita, přizpůsobivost) a mužů (dominance, sexuální iniciativa), dochází v některých situacích k tomu, že se muži cítí oprávněni dopouštět se sexuálního obtěžování a zároveň ženy jsou smířeny s tím, že mohou být obtěžovány.

Podle sociokulturní argumentace se muži dopouštějí sexuálního obtěžování žen ze tří specifických důvodů: a) iniciují sexuální chování ve formálně definovaných situacích, protože nedokážou či nemají důvod oddalovat své sexuální tužby, k jejichž prožívání jsou socializováni, b) považují ženy za sexuální objekty a cítí se oprávněni se vůči nim takto chovat, c) považují se za nadřazené vůči ženám a vyjadřují svoji

³ Je však otázkou, nakolik je genderová neutralita jen deklarací a nakolik je reálnou snahou o vystoupení z genderového řádu.

dominanci (Uggen, Blackstone 2004; Tangri, Hayes 1994). Podle tohoto vysvětlení je sexuální obtěžování strukturální problém, který vyrůstá z dichotomie a biologizace femininity a maskulinity a je tak vyhoceným projevem celkového znevýhodňování a diskriminace žen ve společnosti. Dojde-li ke spojení genderové polarizace a androcentrismu s formálními organizacemi ve veřejné sféře, zvýší se pravděpodobnost výskytu sexuálního obtěžování. Z teoretického hlediska tím dochází k integraci organizačního a sociokulturního přístupu, přičemž ústřední kategorií zůstává moc, která se však chápe jako dialektická, mnohovrstevná a dynamická (Foucault 1980).

Učitelská profesionalita je v této tradici nazírána velmi podobně jako v případě organizačního modelu, tj. jako průnik neosobně definovaných požadavků a individuálních dispozic. Rozdíl ovšem spočívá v citlivosti vůči vlivu dalších sociálních znaků, které podrobněji člení jak profesionalitu (tj. požadavky vůči ženě-učitelce a muži-učiteli nejsou shodné), tak „před-profesní“ charakteristiky jednotlivých aktérů (tj. jejich charakteristiky nejsou zcela individuální, nýbrž část z nich vyplývá ze strukturálně determinovaných zkušeností určitých segmentů populace). Konkrétní situace, v nichž došlo k selhání pedagogické profesionality, tak mohou být prostřednictvím sociokulturního modelu analyzovány velmi komplexně z hlediska prolínání formálního řádu organizace a neformálního genderového řádu.

2.1.4 Individuální model

Proti výše diskutovaným modelům, které uvažují systémový charakter obtěžování, stojí tzv. individuální přístup. Ten zdůrazňuje, že sexuální obtěžování je výhradně selhání jednotlivců (Tangri, Hayes 1997). Argumentuje se, že pokud většina populace prochází tradiční genderovou socializací a je obklopena genderových řádem, měli by všichni muži obtěžovat a všechny ženy být obtěžovány. Protože tomu tak není, je evidentní, že samotné sociální struktury k vysvětlení nestačí (Uggen, Blackstone 2004). To by však podle nás nemělo vést k paušálnímu odmítání strukturálních vysvětlení. Ostatně výzkumy ukazují robustní systémové charakteristiky obtěžujících interakcí (například zpravidla muži obtěžují ženy). Nicméně je důležité držet v patrnosti, že kauzální mechanismy obtěžování vždy fungují v konkrétních kontextech, které jsou v tomto případě tvořeny i specifickými individuálními charakteristikami, biografii zúčastněných osob a situačními podmínkami. Jednostranné upozadování vlivu sociálních struktur je patrné i v přístupu k učitelské profesionalitě, která je nahlížena jako individuálně vytvářená kvalita nebo alespoň jako individuálně naplňovaná společenská představa.

2.2 Konceptualizace sexuálního obtěžování z genderové perspektivy

Jak bylo uvedeno výše, nejvíce akceptované jsou v současné době definice sexuálního obtěžování náležející do sociokulturního modelu. Jejich společné znaky můžeme shrnout takto: 1) jedná se o chování, k němuž dochází mezi osobami s nerovným mocenským postavením (v rámci formálního a/nebo neformálního řádu organizace); 2) v chování je neadekvátně zdůrazněna skutečnost, že zúčastněné osoby jsou ženami či muži (v návaznosti na to je vztah mezi aktéry nepřiměřeně sexualizován); 3) chování má pro obtěžovanou osobu negativní důsledky v oblasti psychické, somatické, studijní, sociální aj. Stěžejní je druhý jmenovaný znak, který zahrnuje jednak zdůrazňování genderu jako principu organizujícího postavení jednotlivých osob a vztahy mezi nimi (tj. je důležité a připomínané, že se jedná o ženu či muže), jednak posilování role sexuality a sexuálního chování i ve formálně vymezených vztazích mezi lidmi (tj. interakce mají erotický podtext).

Jednotliví autoři a autorky se nicméně liší v tom, na který z těchto aspektů kladou větší důraz a jak vnímají vztah mezi nimi, což má dopady na výčet konkrétních typů chování, jež jsou podle nich sexuálním obtěžováním. Aktuální shoda panuje v tom, že sexuální obtěžování zahrnuje na jedné straně přímé sexuální fyzické i psychické násilí a sexuální vydírání, na druhé straně vytváření nepřátelského/nepříjemného prostředí za pomoci sexuálních invectiv a genderových stereotypů, které zesměšňují a urážejí konkrétní osoby či skupiny osob⁴ (Fitzgerald et al. 1995; Dziech, Weiner 1990, Walsh 2007, Pryor, McKinney 1995 aj.). Navzdory zdánlivé odlišnosti obou skupin chování (tj. explicitní sexuální násilí a užívání genderových stereotypů) je jejich jednotícím jmenovatelem původ v genderovém řádu.⁵ Sexualizace profesních vztahů, která umožňuje užití sexuálního násilí, není jiným typem obtěžování než užívání genderových stereotypů, nýbrž jen specifickým projevem téhož, a sice biologicko-esencialisticky zdůvodňované polarizace femininity a maskulinity

⁴ Typy chování jsou obvykle tříděny podrobněji. Např. často citovaná definice (Fitzgerald 1988) formuluje kontinuum obtěžujícího chování: gender harassment – seductive behavior – sexual bribery – sexual coercion – sexual assault. Pro naše účely však postačuje schematickejší rozdělení na projevy týkající se přímo sexuality a na projevy týkající se genderové příslušnosti. Podrobněji existující definice diskutujeme v textu Smetáčková, Pavlík (v tisku).

⁵ Vzhledem k tomu, že jiné výkladové modely než sociokulturní o genderovém řádu neuvažují, redukují následně projevy pouze na první skupinu – tj. otevřené sexuální chování.

a androcentrismu, který z ní vyplývá (Bem 1993, Kimmel 2000 aj.).⁶

To, co bylo dosud řečeno, platí pro obecné definice sexuálního obtěžování, které nezohledňují specifickou prostředí. Přeneseme-li pozornost k sexuálnímu obtěžování ve školách, vystoupí do popředí otázka nevídanosti, a tedy nepřijemnosti obtěžujícího chování. Jak obecné definice sexuálního obtěžování (Tangri, Hayes 1994, Fitzgerald et al. 1995), tak i definice vázané na vzdělávání (Paludi et al. 2006, Dziech, Weiner 1990, Walsh et al. 2007) považují za nutnou podmínku toho, aby určité chování bylo sexuálním obtěžováním, že je pro obtěžovanou osobu nevídané, nedobrovolné a nepřijemné. To pak znamená, že pokud studenti/ky chování ze strany svých vyučujících (např. pozvání na schůzku a návrhy intimního sblížení) vnímají jako neutrální, či je dokonce oceňují, nejedná se o sexuální obtěžování. Pro takové případy se užívá termín konsenzuální vztahy, který předpokládá plně dobrovolné intimní partnerství dvou dospělých osob. Vzdělávací instituce obvykle konsenzuální vztahy nepostihují (na rozdíl od sexuálního obtěžování), avšak na západních univerzitách před nimi varují, nebo je dokonce regulují, např. povinností pro studenta/ku opustit kurz vedený učitelem/kou, s nímž/níž navázal/a vztah (Dziech, Weiner 1990). Z teoretického hlediska se konsenzuální vztahy (jako specifický případ duálních vztahů) považují za možný zdroj konfliktu zájmů, který ovlivňuje vztahy i identity hlavních aktérů, a dále za zdroj narušení sociálního klimatu ve studijní skupině i pedagogické komunitě (Plaut 2008). Vedle toho jsou však konsenzuální vztahy chápány také jako projev vrstevnatosti mocenského uspořádání vzdělávacích organizací, a tedy jako důkaz toho, že vztah mezi studujícími a vyučujícími není jednoznačně asymetrický, nýbrž obsahuje formální, a zejména neformální zdroje moci, které dovolují studentům/kám být aktivní v redefinování situací či vztahů a získat rovné, či dokonce nadřazené postavení nad vyučujícími (Gallop 1997).

⁶ Z toho mimo jiné vyplývá nevhodnost užívané terminologie. Pojem sexuální obtěžování se chápe jako zastřešující; jeho součástí je genderové obtěžování (viz např. Fitzgerald et al. 1995). Logika vztahu mezi genderem a sexualitou by však měla vést k převrácení, tj. genderové obtěžování chápat jako nadřazené sexuálnímu obtěžování. Tato výhrada platí jak vůči anglické terminologii, tak zejména vůči české, neboť český pojem „sexuální“ má užší význam než anglický pojem „sexual“. Zatímco první se vztahuje k sexuálnímu chování, druhý zahrnuje navíc i poukaz na pohlavní kategorizaci, a tedy připouští gender. Navrhujeme proto užívat přesnější označení „genderově motivované a sexuální obtěžování“, což zdůvodňujeme např. v článku Smetáčková, Pavlík (v tisku). Protože v tomto textu není možné pro změnu označení podrobně argumentovat, setrváváme u zavedené terminologie.

Na základě argumentace konsenzuálními vztahy a studentskou agency lze podmínku nevídanosti a nepřijemnosti sexuálního obtěžování považovat za legitimní. My ji však přesto vnímáme jako nejspornější aspekt v současných conceptualizacích sexuálního obtěžování, a to proto, že u vyučujících i studujících chybně předpokládá plnou reflexi dopadů mocenských hierarchií vyplývajících z organizačních struktur vzdělávacích institucí i genderového řádu a vědomé rozhodování o vlastním pohybu v těchto strukturách. Tím de facto marginalizuje latentní vliv sociálních struktur na vnímání a chování aktérů. Jinými slovy, podmínka nevídanosti a nepřijemnosti obtěžujícího chování nepřipouští možnost, že mocenská převaha učitelů/ek nad studujícími (ačkoliv není absolutní) ovlivňuje způsob, jakým studenti/ky vnímají učitelské chování. V důsledku toho mohou být pokusy o sblížení ze strany učitelů/ek pro studující přijatelné až vítané. Atraktivita vyučujících vyplývá z několika druhů asymetrií, které mají v naší kultuře pozitivní konotace – vyšší věk, vyšší vzdělanost⁷ a vyšší formální postavení (Jones 1996). K nim ještě přistupuje nadřazenost sexuálně orientované maskulinity nad dobývanou a submisivní femininitou (Bem 1993, Uggen, Blackstone 2004). V jejich důsledku jsou (někteří) učitelé/ky pro (některé) studující natolik přitažliví, že ti následně vnímají učitelské chování překračující hranice standardního pedagogického vztahu jako příjemné a jako důkaz osobní výjimečnosti. Ambivalentní a negativní pocity se dostávají až po určité době; například když projevy začínají zesilovat, když jsou studující konfrontováni s kritikou ze strany spolužáků/aček či když vyučující zaměří svou pozornost na další studující (Pryor, McKinney 1995). Nicméně do té doby bývají pocity i výkony studujících pozitivní, což se potvrzovalo i v našich výzkumech (viz níže). Tím ovšem neříkáme, že se někteří studující necítí nepřijemně ihned při prvních obtěžujících projevech. Okolností, které okamžitý vznik nelibých pocitů ovlivňují, je několik: a) míra přitažlivosti učitele/ky pro konkrétního studenta/ku, b) hloubka povědomí o sexuálním obtěžování, c) nastavení formálních mechanismů, které prohlubují odvahu obtěžujícího chování odmítnout, d) míra násilnosti obtěžujícího chování aj.

⁷ V některých koncepcích se považuje touha neboli erós ve filozofickém smyslu za produktivní prvek pedagogických vztahů, neboť prohlubuje motivaci k poznávání (Foucault 1980, Jones 1996, Gallop 1997). Studující pocítují přitažlivost vůči poznání, kterého si váží a které si chtějí osvojit. Tato přitažlivost se však personifikuje do konkrétního učitele/ky a studující mohou subjektivně prožívat pocit zamilovanosti. Ten pak může vyústit v zahájení konsenzuálního vztahu, v němž je však problematické považovat rozhodnutí studentů/ek za plně svobodné ve smyslu projevu vědomí.

Podmínka nedobrovolnosti a nepříjemnosti chování po studujících žádá, aby plně reflektovali své pocity, a latentně navíc také to, aby nepodléhali mocenským asymetriím, které by v nich mohly vyvolat pocit přitažlivosti vyučujících. Pokud k tomu dojde, je implicitně z vyučujících sejmuta zodpovědnost za překročení hranic pedagogického vztahu. To de facto znamená, že zodpovědnost naopak a priori leží na studujících. Jedině tehdy, pokud oni reflektují své negativní pocity a následně dají vyučujícím najevo, že s jejich chováním nesouhlasí, může být učitelské chování považováno za sexuální obtěžování. Nutným předpokladem obtěžování se tak stává jeho rozpoznání, uvědomění, zvýznamnění a pojmenování. Ovšem z epistemologického hlediska je tento požadavek problematický, protože nezohledňuje bariéry vyplývající z lokací a perspektiv studujících a vyučujících (Gutek 1995). Vyučující (specificky učitelky-ženy a učitelé-muži) a studující (specificky studentky-ženy a studenti-muži) mají odlišné postavení v rámci organizace i v rámci genderového řádu. To generuje jak jejich odlišné zkušenosti a zájmy, které si uvědomují a záměrně je prosazují, tak ale také neuvědomované habity, které se vepisují do jejich identit, těl a chování (Bourdieu 1998, Kimmel 2000). Jak například ukazují J. Bargh a P. Raymond (1995), vyšší výskyt sexuálního obtěžování ze strany mužů je důsledkem toho, že „představa moci je habituálně asociována s představou sexu, takže když se ocitnou v situaci, kdy mají mocenskou převahu nad ženami, představa nebo motiv sexu se automaticky aktivuje – bez jejich záměru nebo vědomí“ (s. 87). Obdobný mechanismus funguje také na straně studentek-žen, které v důsledku zvnitřněné femininity mají tendenci očekávat a přijímat flirtující chování ze strany učitelů-mužů (Kalof et al. 2001).

Z uvedeného vyplývá nutnost zahrnout neuvědomovanost do konceptualizace sexuálního obtěžování. Otázkou však je, zda ji vztahovat jak k původcům, tak k obětem obtěžování. V probíhající české diskusi prezentoval J. Horský (2010) stanovisko, že za sexuální obtěžování by měly být považovány pouze takové projevy vyučujících, které jsou obtěžující svým záměrem, tj. pouze tehdy, pokud učitel/ka obtěžovat chce a přizpůsobí to, jedná se o sexuální obtěžování. Proti tomu stavíme dva argumenty (podrobněji viz Pavlík et al. 2011). Jeden si vypůjčujeme od M. A. Paludi (1990), která říká, že váha motivů a následků chování pro fungování jednotlivců i celých organizací není totožná. Následky určitého chování jsou pro další vývoj sociálních konstelací podstatnější, a proto je nutné jim věnovat v teoretickém uchopení i v praktických opatřeních větší pozornost. Druhý argument souvisí s profesionalitou, kterou disponují (mají disponovat) vyučující a která předpokládá mimo jiné snahu o reflexi vlastního chování. Lze tedy shrnout, že definice genderově motivo-

vaného a sexuálního obtěžování ve vzdělávacím prostředí by podle nás neměla vyžadovat, aby si oběť, která je v převážně podřízeném postavení, uvědomovala obtěžující chování jako nepříjemné a nebezpečné. Naopak argumentujeme pro to, aby definice přizpůsobila, že si aktéři problematičnosti chování nemusí být vědomi, a to zvláště jsou-li v podřízené pozici. Naopak vůči vyučujícím, kteří jsou profesionálové a mají mocenskou převahu, by měl být vznášen apel, aby usilovali o reflexi dosud neuvědomovaných aspektů svého chování.

3. UČITELSKÁ PROFESIONALITA

Profesionalita je pojem s jednoznačně pozitivními konotacemi. Je-li o někom řečeno, že „je profesionál“, zpravidla se tím míní, že své povolání vykonává kvalitně a v souladu s obecně sdílenými požadavky. Z pohledu veřejnosti mezi nimi dominuje představa objektivní coby opaku subjektivní, což znamená, že daný člověk nestaví při výkonu povolání do popředí sám sebe, nýbrž se přizpůsobuje dané profesní roli, která je do značné míry vymezena neosobně. Profesionalita je odvozená od pojmu profese, a proto je nejen z etymologického hlediska vázána především na ta specifická povolání, která jsou profesemi (MacDonald 1995). Mezi ně patří jednoznačně lékařství či soudnictví, zatímco v případě učitelství nepanuje shoda. Podle některých autorů se jedná o profesi či semi-profesi, podle jiných o umění a podle dalších je taková otázka irelevantní (Štech 1994, Taylor, Runté 1995). Všichni se nicméně shodují v tom, že posilování znaků asociovaných s profesemi je žádoucí.

3.1 Vymezení profese a profesionality

Téma profesí začalo být teoreticky rozpracovávané ve dvacátých letech 20. století. Profese se definovaly zejména prostřednictvím postojů a chování, které by měly vykazovat osoby náležející k profesi. Jednalo se přitom o vysoce společensky hodnocené charakteristiky (např. altruismus), z čehož se odvozovala i značná prestiž samotných profesí. Výčet požadovaných charakteristik se primárně vnímal jako nástroj seberegulace jednotlivých členů/ek profese. V první vlně tedy byly definice profese silně individualisticky orientované, přičemž některé stavěly spíše na osobnostních dispozicích a jiné spíše na projevech chování (Martimianakis 2009). Druhá, nejsilnější vlna profesních teorií začala v padesátých letech 20. století v souvislosti se strukturálním funkcionalismem. Ten zaměřil pozornost na postavení profesí vůči ostatním společenským segmentům a vyzdvihl požadavek hodnotové neutrality a upozadování osobních zájmů při výkonu profese.

Strukturálně-funkcionalistické definice profese jsou založeny na konceptu sociální role a na rozdíl od předchozího přístupu, který vycházel od jednotlivce, uplatňují prizma společnosti. S inspirací z první vlny profesních teorií vymezil strukturální funkcionalismus základní znaky profese následovně (Taylor, Runté 1995): 1. komplexní teoretické poznání, které podmiňuje rozvoj profesních schopností, 2. dlouhodobé a systematické vzdělání, obvykle na univerzitách, 3. získání osvědčení založené na ověření kompetencí, které je podmínkou výkonu profese, 4. formální profesní organizace s vysokou autonomií, 5. dodržování zásad profesního chování, které bývají shrnuty v etických kodexech, 6. altruistická služba veřejnosti. Na základě těchto znaků se produkuje tradičně vysoká prestiž profesí.

Definice orientované na jednotlivce (konstituují projevy jednotlivce) i na společnost (vymezují postavení profese v rámci společnosti) vždy generují seznam charakteristik, které jsou normativní, a tedy příliš statické. Tím se opomíjí přirozená dynamika a kontextuálnost sociálních jevů (Martimianakis 2009). Z těchto pozic se rozvinula kritika, která zahájila třetí vlnu konceptualizací. Ty přistupují k profesi jako k sociální konstrukci, kterou vytváří a hájí sami profesionálové sledující své skupinové i osobní zájmy. Profesionálové disponují poznáním, které jim dovoluje ovládat ne-profesionály; navíc v oblastech, které představují antropologicky klíčové životní sféry (zdraví, právo aj.). Vůči laikům tak získávají privilegované postavení, o jehož ztrátu se mohou obávat. Neutralita, kterou veřejnost od profesionálů očekává, se tak stává jen rétorickou obezličkou a alibi pro existenci rozsáhlých profesních organizací. Ve skutečnosti však profesionálové sledují (ne nutně vědomě) zájmy své skupiny, a tedy i sebe samých (Hargreaves 1995).

V rámci třetí vlny byla do definice profese zahrnuta kategorie moci a ne/legitimity. V krajní poloze této kritické teorie se otevřelo téma sociální kontroly. Ukázalo se, že profesionalita je navázána na stávající rasové, genderové či socioekonomické nerovnosti, které dál reprodukuje. Profesionálové využívají svého elitního postavení a svých znalostí k tomu, aby kontrolovali produkci vědění a využívali ji (mimo jiné) k obhajobě vlastního postavení a zavedeného statu quo (MacDonald 1995). Řešením této profesní pasti může být na jedné straně důslednější kontrola ze strany veřejnosti, na druhé straně vyšší reflexivita samotných profesionálů.⁸ Jak bylo naznačeno, morální nároky na profesionály jsou značné a zároveň „nemorální“ prosazování skupinových či osobních

⁸ Záměrně zde užíváme generické maskulinum, neboť tradiční vymezení profesionality bylo vázáno na maskulinitu (Kimmel 2000).

zájmů neprobíhá vždy zcela vědomě. Proto prohloubením schopnosti uvědomovat si pohnutky i průběh vlastního chování roste pravděpodobnost jeho sladění s profesními nároky, nebo alespoň artikulace jejich rozporu, které následně dovoľují snazší zásah profesních organizací či veřejnosti.

3.2 Učitelská profesionalita

Pedagogická profesionalita bývá nejvíce studována v souvislosti s přípravou budoucích vyučujících. O škole se totiž tradičně uvažuje jako o instituci v krizi (Beck 2009), z čehož jsou do značné míry viněni právě vyučující a v návaznosti na to se uvažuje o zefektivnění jejich negraduálního studia. Příprava může probíhat dvěma rozdílnými způsoby – buď následováním rolového modelu (tj. nápodobou zkušeného učitele/ky), nebo systematickým vzděláváním s vysokým podílem teoretických poznatků, které je typické pro profese. Navíc mohou být oba způsoby kombinovány, např. tím, že součástí studia je supervizovaný pobyt ve školách. V podtextu těchto úvah leží otázka po vztahu mezi teorií a praxí. Již od osmdesátých let 20. století, kdy D. Schön (1983) formuloval koncept „reflektujícího praktika“, panuje více méně shoda na tom, že učitelská profesionální praxe nepředstavuje jakékoliv funkční praktiky, nýbrž praktiky reflektované a artikulované (Beck 2009, Taylor, Runté 1995). Osvojené teoretické poznatky se tak stávají platformou umožňující zaujetí senzitivního odstupu od vlastních aktivit. Čím více znalostí vyučující mají, tím více aspektů ve svém pedagogickém výkonu jsou schopni registrovat. Ve vztahu k tématu sexuálního obtěžování tak lze shrnout, že disponují-li vyučující poznatky o tomto fenoménu, jsou citlivější k jeho případnému rozpoznání ve vlastních projevech.

Vedle šířky reflexe (ve smyslu množství vnímaných jevů a jejich dílčích stránek) je ale důležité uvažovat také o její hloubce. Podle G. Kelchtermans (2009) je nutné koncept reflexe uvažovat ve dvou rovinách, aby bylo možné „jít za úroveň akce k úrovni vespod ležících přesvědčení, poznatků a motivů – jinými slovy k osobnímu interpretačnímu rámci, který zahrnuje sebezporozumění a subjektivní pedagogickou teorii“ (s. 269). Podmínkou toho, aby vyučující mohli být „reflektující praktici“, tedy je, že si 1) explicitně formulují svoji subjektivní pedagogickou teorii⁹ a že 2) usilují o sebezpoznání a sebezporozumění. Na individuální rovině tvoří oba procesy/jevy zarámování každodenních pedagogických aktivit, které se tak stávají smysluplnějšími a přinášejí

⁹ V české terminologii se častěji užívá pojem „učitelovo pojetí výuky“ (Mareš et al. 1996).

jí větší profesní uspokojení (Zembylas 2003). Navíc dovolují zasadit vlastní pedagogické aktivity do širšího kontextu, který na jedné straně tvoří osobní lokace a na straně druhé instituce, pedagogický diskurz a teoretické poznání¹⁰ (MacDonalds 1995). Dochází tak k propojení tří sfér, a sice sféry mimoprofesionálního života, sféry institucionálních a diskurzivních determinant učitelství a sféry praktik „teď a tady“.

Jak bylo ukázáno, reflexe není jen technickým nástrojem, nýbrž základní konstituující charakteristikou pedagogické profesionality. Jako taková má svoji morální, politickou a emocionální dimenzi (Hargreaves 1995). Morální dimenze vyplývá ze skutečnosti, že základem procesu učení je vždy hodnocení ve smyslu porovnání se specifickými kritérii. Kritéria reprezentují určité hodnotové zaměření, které je prosazováno skrze vzdělávání. Zároveň zde však existuje i nárok profesionální neutrality, pod jejímž vlivem se paradoxně problematičnost vztahu mezi morálkou a pedagogickou profesionalitou dostává do pozadí. Hodnoty a evaluační kritéria z nich vyplývající korespondují s určitými společenskými zájmy. Otázkou, která konstituuje politickou dimenzi reflexe, proto je – či zájmy učitel/ka hájí a kdo získává výhody z jeho/jejích pedagogických praktik? Emocionální dimenze se pak týká efektivitu, která je nutnou součástí pedagogických výkonů, ovšem nejen jako ryze individuální fenomén, nýbrž jako strukturální aspekt učitelství (Zembylas 2003, Hargreaves 1995). Emocionální prožívání ovlivňuje vnímání, rozhodování a chování vyučujících vůči studujícím, přičemž jeho konkrétní obsah je z velké části generován z příslušnosti konkrétních učitelů/ek a studentů/ek k opačným sociálním skupinám, jež mají v rámci vzdělávání své specifické zájmy a perspektivy (viz dimenze politická a morální).

Z tohoto pojetí reflexivity plyne požadavek, aby vyučující byli kritičtí (Beck 2009). Kritická reflexivita znamená odhalovat morální a politické agendy a jejich vliv na vlastní vnímání a chování. To je možné pouze při zohledňování hlubšího kontextu učitelství, který mimo jiné tvoří i genderový řád. Dosavadní průběh české diskuse o sexuálním obtěžování (Pavlík et al. 2011) ukázal značnou rezistenci vysokoškolských vyučujících, z nichž velká část zpochybňuje konceptualizaci tohoto fenoménu se zahrnutím kategorie genderu a následně i praktická opatření směřující k eliminaci výskytu obtěžování, neboť je primárně nahlíží jako selhání jednotlivců (část také jako přirozenou a vítanou součást vztahů mezi

¹⁰ Subjektivní pedagogická teorie bývá obvykle výběrem těch teoretických poznatků, které se skrze praktickou zkušenost daného učitele/ky ověřily jako funkční. Navíc se tato teorie vymezuje vůči představě „dobrého učitele“, která je nesena pedagogickým diskurzem.

ženami a muži). Jak skutečnost, že se sexuálního obtěžování dopouští nejčastěji učitelé-muži vůči studentkám-ženám, tak nízké povědomí o sexuálním obtěžování v české společnosti a absence systémových opatření na školách jsou však naopak důkazem, že se jedná o vysoce strukturální fenomén.

4. OBTĚŽOVÁNÍ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH – VÝZKUMNÉ VÝSLEDKY

Potřebnost hlubší pedagogické reflexe týkající se sexuálního obtěžování chceme stručně demonstrovat na výsledcích dvou českých výzkumů tohoto fenoménu ve školním prostředí. První výzkum se uskutečnil v letech 2008–2009 a provedla jej Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.¹¹ Výzkum měl za cíl zmapovat, jaký je výskyt studentských zkušeností se sexuálním obtěžováním ze strany vyučujících, jak tomuto jevu studující rozumí a jak postupují nebo by eventuálně postupovali v situacích, kdy se s ním setkají. Metodologie výzkumu kombinovala hloubkové rozhovory a dotazník, přičemž dotazníkového šetření se zúčastnilo 832 studentek a studentů z 11 veřejných vysokých škol a rozhovory byly provedeny s 35 studujícími. Jedním z výsledků byla vysoká prevalence zkušeností se sexuálním obtěžováním v průběhu střední školy – 81 % vysokoškolských studujících uvedlo, že podle nich sexuální obtěžování ze strany vyučujících probíhá na středních školách. Proto byl následně realizován druhý výzkum,¹² který se zaměřil právě na středoškolské studující. Pomocí dotazníku, který částečně obsahoval obdobné položky jako dotazník pro VŠ, byly mapovány zkušenosti a představy o genderově motivovaném a sexuálním obtěžování ze strany vyučujících. Šetření se zúčastnilo 1237 studujících středních škol z celé České republiky, z toho 29 % navštěvovalo gymnázia, 45 % střední odborné školy a 26 % učiliště. Výsledky z obou výzkumů již byly publikovány v jiných textech (např. Smetáčková, Pavlík, v tisku), proto zde shrneme pouze ty nejdůležitější, které mají vztah k našemu argumentu o pedagogické profesionalitě.

Oba dotazníky zahrnovaly baterii položek, které se zaměřovaly na míru zkušeností s konkrétními druhy učitelské-

¹¹ Projekt nesl název *Sexuální obtěžování na vysokých školách: výskyt a vnímání* a byl financován v rámci Národního programu výzkumu II, číslo projektu 2E08058. Tým zahrnoval tři hlavní výzkumnice/ky: P. Pavlík, K. Kolářová a I. Smetáčková, a dále pět pomocných výzkumnic (K. Cidlinská, E. Juračková, L. Slavíková, L. Vrbová, částečně M. Hynková a M. Fucimanová).

¹² Výzkum realizovala opět Fakulta humanitních studií UK a byl financován v rámci podpory specifického výzkumu. Tým vedli P. Pavlík a I. Smetáčková, členkami týmu byly K. Fífková, J. Sedláčková a K. Štanclová.

ho chování spadajícího pod definici sexuálního obtěžování, jak je představena v kapitole 2. Jednotlivé projevy lze rozdělit do tří skupin, z nichž každá byla tvořena 2–5 položkami. Těmito skupinami jsou: 1. sexuální nátlak, 2. sexuální pozornost, 3. užívání genderových stereotypů. K tomu jsme ještě přiřadili další skupinu – 4. nespravedlivé zacházení bez přímého erotického či genderového podtextu, které však je překročením hranic standardního pedagogického vztahu. Projevy spadající do prvních tří skupin byly formulovány na základě inspirace rozšířeným dotazníkem Sexual Experience Questionnaire (Fitzgerald et al. 1995), díky čemuž je možné i orientační porovnání výskytu obtěžujícího chování v českém a zahraničním prostředí. Jak u vysokoškoláků/aček, tak u středoškoláků/eček zkušenosti s jednotlivými typy učitelského chování silně varíují. Čím sexuálně explicitnější a násilnější dané chování je, tím méně studujících připouští jeho výskyt. Porovnání podílu studujících na vysokých a na středních školách, kteří se setkali s jednotlivými typy chování, uvádí tabulka 1.

Tabulka 1: Zkušenosti studujících s typy učitelského chování

	VŠ	SŠ
Sexuální nátlak	6%	2%
Sexuální pozornost	22%	15%
Genderové stereotypy	62%	41%
Nespravedlivé zacházení	48%	37%

Celkově je tedy výskyt neadekvátního učitelského chování s potenciálně genderovým a sexuálním vyzněním relativně vysoký. Podle studentských zkušeností se alespoň jednou s některým typem obtěžujícího chování setkala 75 %, respektive 66 % studujících. Vynecháme-li nespravedlivé zacházení, čímž zůstaneme u jádra definice genderově motivovaného a sexuálního obtěžování, klesne výskyt o několik procentních bodů. Stále ale u obou skupin platí, že se s některým ze sexuálně obtěžujících projevů setkaly téměř 2/3 studujících. Tyto výsledky korespondují s nálezy zahraničních výzkumů (Paludi et al. 2006, Walsh 2007) i s výsledky jiného českého výzkumu vysokých škol (Vohlídalová 2010).

Vedle osobních zkušeností sledovaly oba výzkumy také názor studujících na to, jak běžný je výskyt sexuálního obtěžování ve školství a kdo jsou případně jeho aktéři. Téměř 4/5 studujících považují sexuální obtěžování na rozšířený jev, přičemž se podle nich odehrává v mocensky a genderově asymetrických vztazích. Za původce obtěžování jsou většinou považováni učitelé-muži (86 % na VŠ, respektive 53 % na SŠ), za oběti obtěžování naopak studentky-ženy (91 %

na VŠ, respektive 77 % na SŠ). Dochází tak ke kombinaci dvou mocenských hierarchií – organizační a genderové. Tyto výsledky naznačují značnou strukturální podmíněnost sexuálního obtěžování, a tedy i platnost sociokulturních výkladových modelů tohoto fenoménu (Uggen, Blackstone 2004).

Výzkumy sexuálního obtěžování se tradičně realizují ve dvou rozdílných metodologických tradicích. První se dotazuje na zkušenosti s konkrétními typy chování, které vystihují vědeckou definici sexuálního obtěžování, aniž by samotný termín byl při sběru dat použit. Druhá tradice zjišťuje naopak zkušenosti s chováním, které sami respondenti/ky považují za sexuální obtěžování (tj. termín je při sběru dat explicitně použit). Ačkoliv mají oba přístupy svoji legitimitu, dochází k poměrně rozdílným výsledkům – v případě přímého dotazu bývá zjištěný výskyt výrazně nižší (Gutek 1995, Fitzgerald et al. 1995, Paludi et al. 2006). Proto některé výzkumy oba přístupy propojují a zjišťují jak výskyt opsaných projevů, tak výskyt samotného sexuálního obtěžování. Tento postup jsme zvolili i v našich výzkumech. Podle očekávání se ukázalo, že na přímý dotaz, zda se studující setkali se sexuálním obtěžováním, kladně odpověděla jen 3 % studujících, tj. jen malý výsek z těch, kteří mají zkušenosti s projevem náležejícími pod definici sexuálního obtěžování.

Na vzniku tohoto rozporu se podílejí dva faktory. Prvním je redukováná subjektivní definice sexuálního obtěžování. Většina studujících (podobně jako vyučujících) nepokládá získávání převahy pomocí genderově stereotypních invektiv typu *hlavní a jedinou přednost naších studentek je, jak pěkně vypadají* za obtěžování, nýbrž zužují sexuální obtěžování na explicitní sexuální násilí a nátlak. Ve výzkumu vysokých škol byli respondenti/ky požádáni o vymezení sexuálního obtěžování vlastními slovy. Typickou odpovědí, která obsahuje hlavní znaky vyplývající z kvantitativní analýzy, bylo: *Jde v něm přímo o sex nebo aspoň o ošahávání (např. plácnutí přes zadek), případně o různé sexuální a lechtivé poznámky. Pokud člověk nevyhoví, bude mu (ale spíše jí) učitel dělat problémy.* V případě výzkumu středních škol byla použita uzavřená položka, která žádala studující, aby hodnotili, zda jednotlivé učitelské projevy chápou jako obtěžování. I zde se ukázalo, že otevřené sexuální chování (78 %) bylo za obtěžování považováno výrazně častěji než uplatňování genderových stereotypů (44 %). Skutečnost, že studentská definice sexuálního obtěžování je užší než definice vědecká, ovšem nedokáže vysvětlit celý rozsah rozdílu ve výsledcích. Druhým faktorem je omezená reflexe vlastních aktivit a prožitků na straně studujících. Studující mají tendenci obtěžování buď bagatelizovat, nebo si je vůbec neuvědomovat, například proto, že je interpretují jako neproblematické a pro sebe pří-

jemné, tj. důkaz vlastní atraktivity a výjimečnosti (Kalof et al. 2001, Gutek 1995). I v takovém případě však chování má čtené negativní dopady na studijní výkony, psychickou pohodu a zdravotní stav studujících, ale také na kvalitu sociálního klimatu ve studijní skupině a na celkovou atmosféru ve vzdělávací instituci (Dziech, Weiner 1990, Walsh et al. 2007). Vzhledem k následkům a vztahové konstelaci, v níž takové chování probíhá, jej přesto můžeme považovat za obtěžování. Tím se vracíme k výše prezentovanému argumentu o vyjmutí nepříjemných pocitů z výčtu znaků, které konstituují sexuální obtěžování ve vzdělávání.

5. ZÁVĚR

Prezentované výsledky výzkumů sexuálního obtěžování na vysokých a středních školách ukázaly, že studentská reflexe jejich vztahů s vyučujícími, kteří se vůči nim dopouštějí obtěžování, má určité meze. Ty vyplývají z nedostatečných teoretických poznatků o sexuálním obtěžování, které by je zcitlivovaly vůči vlastním zkušenostem tak, aby si je dokázali jednak uvědomit, jednak pojmenovat. Zároveň ale omezená reflexe souvisí s malou pozorností, kterou studující věnují strukturálním determinantám jejich vztahu s vyučujícími a v rámci nich specifčnosti vlastní pozice. Ta přitom není dána jen formálním uspořádáním pedagogického vztahu, ale mimo jiné také genderovým řádem. Ten silně intervenuje do identit jednotlivých aktérů, do interakcí mezi nimi i do institucionálních podmínek, v nichž se pohybují (Kimmel 2000). Je-li vliv genderového řádu zamlčovaný – protože se škola vydává za a priori genderově neutrální instituci –, může být o to silnější. Prohloubení studentské reflexe v této problematice by pravděpodobně vedlo k jejich menší účasti na obtěžujících vztazích a k větší odvaze se jim bránit. Zahraniční zdroje proto doporučují jako nástroj k posílení studentské agency: 1. vytvoření institucionálních mechanismů obrany proti sexuálnímu obtěžování, které nejen že fakticky usnadňují studujícím obranu, ale také jsou dekla-

rací nepřijatelnosti takového chování na dané škole, čímž se obrana stává z pohledu studujících legitimní, 2. zvýšení informovanosti o sexuálním obtěžování a jeho ukotvení v genderovém řádu (Paludi et al. 2006, Dziech, Weiner 1990 aj.).

V rámci snah o eliminaci sexuálního obtěžování ve vzdělávání je sice hlubší reflexe studujících žádoucí, nicméně není tak významná jako reflexe na straně vyučujících. Existence obtěžování je důsledkem učitelské neprofesionality. Podmínkou minimalizace jeho výskytu tedy musí být naopak zvýšení pedagogické profesionality, která znamená uvědomovat si vlastní aktivity i jejich morálně-politický a osobně-pozitivní kontext (MacDonald 1995; Taylor, Runté 1995). Vyučující mají plnou zodpovědnost za usilování o takové pedagogické vztahy, které jsou ke studijnímu prospěchu všech jejich studentek a studentů. Bez ohledu na formální dospělost studentů/ek nebo na údajnou dobrovolnost, či dokonce provokaci osobního vztahu s vyučujícími (která je často důsledkem somatizace genderového řádu a prožíváním dočasně personifikované „pedagogické touhy“) to jsou právě vyučující jako nositelé profesionality, kdo musí rozpoznat, označit a hájit hranice pedagogického vztahu. To ovšem nelze dělat bez reflexe vlastních aktivit. Na základě české diskuse o sexuálním obtěžování, která zahrnuje argumenty o přirozenosti sexuálního pnutí, o zodpovědnosti za jednání a nikoliv chování či o „svádivých studentkách“ (podrobněji Pavlík et al. 2011), se zdá, že vůči pedagogické profesionalitě lidí působících na vysokých školách panuje určitá rezignace, a to zejména ve vztahu k genderovým otázkám.

PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.
irena.smetackova@pedf.cuni.cz
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Ing. Petr Pavlík, Ph.D.
petr.pavlik@seznam.cz
Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze

Literatura

1. BARGH, J. A.; RAYMOND, P. The naive misuse of power: Nonconscious sources of sexual harassment. *Journal of Social Issues*. 1995, 26, s. 168–185.
2. BECK, J. Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession. *British Journal of Sociology of Education*. 2009, 30, 1, s. 3–14.
3. BEM, S. *The Lenses of Gender: The Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven: Yale University Press, 1993.
4. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
5. BOURDIEU, P. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum, 2000.
6. BOURGEOIS, M. J.; PERKINS, J. Testing an evolutionary explanation of reactions to sexual harassment. *Sex Roles*. 2003, 49, s. 343–351.
7. BURGESS, D.; BORGIDA, E. Sexual harassment: An experimental test of sex-role spillover theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997, 33, s. 63–75.
8. BUSS, D. M. Psychological sex differences: Origins through sexual selection. *American Psychologist*. 1995, 50, s. 164–168.
9. DZIECH, B. W.; WEINER, L. *The Lecherous Professor: Sexual Harassment on Campus*. Urbana: University of Illinois Press, 1990.
10. FITZGERALD, L. F.; GELFAND, M. J.; DRASGOW, F. Measuring Sexual Harassment: Theoretical and Psychometric Advances. *Basic and Applied Social Psychology*. 1995, 17, 4, s. 425–445.
11. FOUCAULT, M. *Power/Knowledge*. New York: Pantheon Books, 1980.
12. GALLOP, J. *Feminist Accused of Sexual Harassment*. Durham: Duke University Press, 1997.
13. GUTEK, B. A. How Subjective Is Sexual Harassment? An Examination of Rater Effects. *Basic and Applied Social Psychology*. 1995, 17, 4, s. 447–467.
14. HARGREAVES, A. Development and desire: A post-modern perspective. In GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (eds.). *Professional development in education: New paradigms and perspectives*. New York: Teachers College Press, 1995, s. 9–34.
15. HORSKÝ, J. Irena Smetáčková – Petr Pavlík – Kateřina Kolářová: Sexuální obtěžování na vysokých školách, proč vzniká, jak se projevuje, co lze proti němu dělat. *Lidé/města*. 2010, 12, 1. Dostupné také z <<http://lidemesta.cz/index.php?id=688>>.
16. JONES, A. Desire, Sexual Harassment and Pedagogy in the University Classroom. *Theory into Practice*. 35, 2, 1996.
17. KALOF, L.; EBY, K. K.; MATHESON, J. L.; KROSKA, R. J. The Influence of Race and Gender on Student Self-Reports of Sexual Harassment. *Gender and Society*. 2001, 15, 2, s. 282–302.
18. KIMMEL, M. S. *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press, 2000.
19. KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 2009, 15, 2, s. 257–272.
20. KŘÍŽKOVÁ, A.; UHDE, Z. Genderové bariéry: příklad sexuálního obtěžování. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2005, 6, 2, s. 31–37.
21. MACDONALD, K. M. *The sociology of the professions*. London: Sage, 1995.
22. MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.
23. MARTIMIANAKIS, M. A.; MANKARE, J. M.; HODGES, B. D. Sociological interpretations of professionalism. *Medical Education*. 2009, 43, s. 829–837.

24. PAVLÍK, P.; SMETÁČKOVÁ, I.; KOLÁŘOVÁ, K. Postoj k sexuálnímu obtěžování: profesionalita versus svoboda? *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2011, 12, 1, s. 74–77.
25. PALUDI, M.; NYDEGGER, R.; DESOUZA, E.; NYDEGGER, L.; DICKER, K. A. International Perspectives on Sexual Harassment of College Students. *New York Academy of Sciences*. 2006, 1087, s. 103–120.
26. PLAUT, S. M. Sexual and nonsexual boundaries in professional relationships: Principles and teaching guidelines. *Sexual and Relationship Therapy*. 2008, 23, s. 85–94.
27. PRYOR, J. B.; MCKINNEY, K. Research on Sexual Harassment: Lingering Issues and Future Directions. *Basic and Applied Social Psychology*. 1995, 17, 4, s. 605–611.
28. SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals Think in action*. London: Temple Smith, 1983.
29. SMETÁČKOVÁ, I.; PAVLÍK, P. Sexuální obtěžování na vysokých školách: metodologické implikace. *Sociologický časopis*. V tisku.
30. SMETÁČKOVÁ, I.; PAVLÍK, P. Obtěžování středoškolských studentek a studentů ze strany vyučujících. *E-psychologie*. V tisku.
31. ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*. 1994, 44, 4, s. 310–320.
32. TANGRI, S. S.; HAYES, S. M. Theories of sexual harassment. In O'DONOHUE, W. (ed.). *Sexual Harassment, Theory, Research and Treatment*. Boston: Allyn and Bacon, 1997, s. 112–128.
33. TAYLOR, G.; RUNTÉ, R. (eds.). *Thinking About Teaching: An Introduction*. Toronto: Harcourt Brace, 1995.
34. UGGEN, C.; BLACKSTONE, A. Sexual Harassment as a Gendered Expression of Power. *American Sociological Review*. 2004, 69, 1, s. 64–92.
35. VOHLÍDALOVÁ, M. Sexuální obtěžování na vysoké škole. V ČR neexistující problém? *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 2009, 10, 2, s. 20–28.
36. WALSH, M.; DUFFY, J.; GALLAGHER-DUFFY, J. A More Accurate Approach to Measuring the Prevalence of Sexual Harassment Among High School Students. *Canadian Journal of Behavioral Science*. 2007, 39, 2.
37. ZEMBYLAS, M. Interrogating 'Teacher identity': emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*. 2003, 53, 1, s. 107–127.

Abstract

Sexual and gender harassment as a symptom of pedagogical unprofessionality

In the paper we discuss sexual harassment in school environment in connection with requirement of teacher professionalism. Using results of two studies that explored experiences and attitudes of university and high-school students regarding sexual harassment we show limits of teachers' reflexivity of sexual harassment and postulate a requirement of increased reflexivity on the part of the teachers. Capacity to

reflect one's own behavior and assumptions is an attribute of pedagogical professionalism whereas a precondition of reflection is specific theoretical knowledge. That is why we discuss a current dominant conceptualization of sexual harassment building on the gender perspective. We show its position vis-a-vie other explanatory models and suggests their possible consequences for understanding teacher's professionalism.