UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

Diplomová práce

2026 **Bc. Marie Podařilová**

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

„Sakra, co s těmi lidmi je?“: Normy, významy verbální (ne)participace a tělesnost na vysoké škole z hlediska genderu

Diplomová práce

Autorka práce: Bc. Marie Podařilová

Studijní program: Sociologie se specializací Sociologie, veřejnost a politika

Vedoucí práce: doc. PhDr. Mgr. Jaroslava Hasmanová Marhánková, Ph.D.

Rok obhajoby: 2026

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.
4. Při přípravě této práce autorka použila Turboscribe za účelem přepisu audio-nahrávek z rozhovorů a DeepL k překladu abstraktu z češtiny do angličtiny. Po použití tohoto nástroje/služby autorka obsah podle potřeby zkontrolovala a upravila a přebírá plnou odpovědnost za obsah publikace.

V Praze dne 28.4.2026 Marie Podařilová

Bibliografický záznam

PODAŘILOVÁ, Marie. *„Sakra, co s těmi lidmi je?“: Normy, významy verbální (ne)participace a tělesnost na vysoké škole z hlediska genderu.* Praha, 2026. Počet stran: 98 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra sociologie. Vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Mgr. Jaroslava Hasmanová Marhánková, Ph.D.

Rozsah práce: 172 275 znaků včetně mezer (95,7 NS).

Abstrakt

Předložená diplomová práce se věnuje analýze a interpretaci významů, které aktéři a aktérky vysokoškolského vzdělávání přisuzují verbální participaci a tichu ve výuce. Téma je zasazeno do širších sociologických debat mezi „feminizací“ vysokého školství a pohledem na každodenní interakce a subtilní mechanismy znevýhodnění v akademickém prostředí. Teoreticky práce vychází z konceptů dělání genderu, pole, genderového habitu a symbolického násilí. Pro naplnění cíle, jímž je porozumět významům a normám, byl zvolen kvalitativní výzkumný design, konkrétně polostrukturované rozhovory s dvanácti studujícími a třemi vyučujícími z oblasti humanitních a společenských věd. Výsledky výzkumu odhalují několik klíčových rovin. Představy o ideálním studentovi jsou v akademickém poli úzce spjaty s „maskulinním étosem“, který oceňuje asertivitu, odvahu k argumentaci a soutěživý výkon. Ideál tak implicitně marginalizuje jiné způsoby akademického bytí, které jsou následně pociťovány jako nepatřičné nebo deficitní. Studující často tyto normy internalizují a verbální participaci vnímají jako nástroj osobního rozvoje. Výzkum ukazuje, že mluvení v hodinách také může sloužit jako forma neviditelné emocionální práce. Studující (zejména studentky) se mohou verbálně zapojovat, aby regulovali pocity vyučujících, zabránili „trapnému tichu“ a udrželi interakci. Ticho není v práci nahlíženo pouze jako pasivita nebo deficit znalostí, ale jako aktivní strategický úkryt a obrana před symbolickou újmou. Výsledky výzkumu rovněž poukazují na úroveň tělesného prožívání, (ne)participace je hluboce somatizovaná (např. úzkost, červenání) a je formována předchozími biografickými zkušenostmi se zneuznáním ve vzdělávacím systému. Posledním zjištěním je, že fyzické uspořádání učeben zásadně spoluutváří možnosti hlasu. Zatímco tradiční auly fixují hierarchii a posilují pocit neviditelnosti či ohrožení, uspořádání do kruhu bez bariér lavic podporuje bezpečnější prostředí a horizontální distribuci moci. Práce v závěru konstatuje, že i v prostředí s početní převahou žen zůstávají maskulinní normy akademie dominantní, což se projevuje v prožívání legitimity vlastního způsobu bytí studentem.

Abstract

The diploma thesis analyzes and interprets the meanings that students and lecturers in higher education attribute to verbal participation and silence in classes. The topic is situated within broader sociological debates concerning the "feminization" of higher education and perspectives on everyday interactions and subtle mechanisms of disadvantage in the academic environment. The theoretical background of the study are the concepts of doing gender, field, gender habitus, and symbolic violence. To achieve the aim of understanding meanings and norms, a qualitative research design was chosen, specifically semi-structured interviews with twelve students and three faculty members from the humanities and social sciences. The research findings reveal several key dimensions. In the academic field, notions of the ideal student are closely linked to a "masculine ethos" that values assertiveness, the courage to argue, and competitive performance. This ideal implicitly marginalizes other ways of being in academia, which leads to feelings of inadequacy and deficiency. Students often internalize these norms and perceive verbal participation as a tool for personal development. Research shows that speaking up in class can also serve as a form of invisible emotional labor. Students (especially female students) may engage in order to regulate teachers' emotions, prevent "awkward silences," and maintain interaction. Silence is not viewed in the classroom merely as passivity or a lack of knowledge, but as an active strategic refuge and defense against symbolic harm. The research findings also point to the level of bodily experience; (non)participation is deeply somatized experience (e.g., anxiety, blushing) and is shaped by prior biographical experiences of misrecognition within the educational system. The final finding is that the physical layout of classrooms can play a key role in shaping opportunities for participation. While traditional lecture halls reinforce hierarchy and heighten feelings of invisibility or vulnerability, a circular arrangement without the barriers of desks fosters a safer environment and a horizontal distribution of power. The study concludes that even in settings where women are in the majority, the masculine norms of academia remain dominant, which is reflected in students' experience of the legitimacy of their own way of being a student.

Klíčová slova

Vysoká škola, ticho, verbální participace, ideální student, gender

Keywords

Higher education/university, silence, verbal participation, ideal student, gender

Title/název práce

„Sakra, co s těmi lidmi je?“: Normy, významy verbální (ne)participace a tělesnost na vysoké škole z hlediska genderu.

„Damn it, what is wrong with these people?”: Norms, the meanings of verbal (non)participation and corporality at university from a gender perspective

Poděkování

Na tomto místě bych ráda velmi poděkovala paní doc. PhDr. Mgr. Jaroslavě Hasmanové Marhánkové, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení diplomové práce. Děkuji také všem ochotným participantům a participantkám, bez nichž by tento výzkum nebyl možný.
Dále mé poděkování patří mamce, babičce, ségře, Arrshovi, Elišce a Fidorce za podporu v průběhu celého studia, které diplomová práce zakončuje.

Obsah

Úvod ... 10
1. Teoretická část ... 12
1.1 Dělání genderu ... 12
1.2 Pole, habitus a gender ... 13
1.3 Symbolické násilí ... 15
1.4 Vzdělávání a gender ... 17
1.4.1 Teze o feminizaci vysokého školství, aneb „kam zmizeli muži" ... 18
1.4.2 Mechanismy znevýhodnění dívek/žen ... 20
1.4.2.1 Verbální participace a interpretace studijního úspěchu z hlediska genderu ... 22
2. Metodologie ... 26
2.1 Výzkumné otázky a cíle výzkumu ... 26
2.2 Výběr výzkumné strategie ... 26
2.3 Výběr výzkumného souboru a rekrutace ... 27
2.4 Realizace konstrukce dat ... 30
2.5 Etika výzkumu ... 31
2.6 Pozicionalita výzkumnice ... 32
2.7 Analýza a interpretace dat ... 34
3. Empirická část ... 36
3.1 Normativní konstrukce „dobrého studenta" a významy verbální participace ... 36
3.1.1 Norma studenta jako odpovědného spolutvůrce a zdroje: „Tomu učiteli v podstatě něco nového předáš, nějaký svůj pohled" ... 37
3.1.1.1 Norma uměřenosti verbální participace: „Zabíjel ten prostor pro ty ostatní" ... 41
3.1.2 Norma maskulinního étosu: „Víc ty argumenty a takový už dospělácký debaty" ... 46
3.1.3 Norma zájmu a přípravy přesahující výuku: „Počítá se s tím, že člověk přijde na tu hodinu nějakým způsobem už připravenej" ... 54
3.2 Emocionální práce se potkává s neverbální participací: „Aby se necítil tak špatně" ... 57
3.3 Významy ticha ... 61
3.3.1 Ticho jako individuální problém a diskurz deficitu, aneb „Sakra, co s těmi lidmi je?" ... 62
3.3.2 Ticho jako strategický úkryt produkovaný zkušeností a situovaností v kolektivu ... 65
3.3.2.1 Kořeny ticha: „Buď ticho, tohle se nauč" ... 66
3.3.2.2 Strategická sebeprezentace: „Nechci aby si mysleli, že jsem nějaká šprtka, nebo že se převyšuju, že jsem chytřejší" ... 68
3.3.2.3 Somatizace: „Nejradši bych se schoulila a schovala" ... 71
3.3.3 Pozitivní významy ticha: „Tou hodnotou přece je ten člověk, který je vedle mě" ... 74
3.4 Architektura prostoru a participace: „Ty seš tam taková malinká" ... 76
Limity výzkumu ... 81
Diskuse ... 83
Závěr ... 85
Seznam literatury: ... 88

Úvod

Je ráno na semináři a za sebou mám už dva kilometry chůze na autobus a další dvě hodiny v hromadné dopravě s několika přestupy. Přesto jsem tu, na nejlepším kurzu z celého magisterského studia a hltám každé slovo. Vyučující, která působí velmi vstřícně, ale nijak zvlášť ji neznám, nás rozděluje do dvojic. Mým partnerem je angažovaný kolega, s nímž se pustíme do sdílení podnětných postřehů a nápadů. Za pár minut vyučující vrací pozornost do pléna a pokládá otázku: „Kdo by chtěl svůj pohled sdílet s ostatními?“ přičemž zavládne ticho, v němž se ke mně kolega nakloní a šeptne: „Řekni to, cos říkala.“ Zavrtím hlavou. Prostě ne, nezamýšlím se proč, nechci. Při balení tašek mi kolega s lehkým posměchem vmete do tváře: „Je zvláštní, že učíš, ale pak nechceš mluvit.“ Malá poznámka, kterou si pamatuji dodnes. Proč by to mělo být zvláštní? Co je špatné na tom být potichu? O půl roku později musím pravidelně prezentovat. Kolegy a kolegyně znám, atmosféra je fajn, téma mě baví a dobře ho ovládám. Nicméně vnitřní prožívání vypovídá o opaku, ráno vstávám s bolestí hlavy, při mluvení je mi horko, hoří mi obličej, prezentuji s bolestí hlavy. Vyučující se mnou diskutuje, konfrontuje mě, ale ne ve zlém, v zásadě spolu souhlasíme, já přesto každou výměnu prožívám jako vyčerpávající konflikt. Jdu spát s bolestí hlavy a pocit nepříjemného napětí ve mně doznívá ještě druhý den i přes velmi pozitivní hodnocení a zpětnou vazbu.

Na první pohled by si někdo o těchto momentech mohl pomyslet, že jsou ryze individuálního charakteru. Ve svém výzkumu se ale zabývám tím, jak a v čem jsou sociálními. První zkušenost odkazuje k určité patologizaci ticha, druhá odkrývá somatickou a emocionální cenu, kterou někteří za svou verbální participaci platí. Předkládaná diplomová práce se věnuje analýze významů, které aktéři a aktérky vysokoškolského vzdělávání přisuzují verbální participaci, tichu a jak konstruují normativní očekávání „ideálního studenta.” Jak by se měl takový student projevovat? A co se skrývá za tím, když v hodinách student/ka mluví či mlčí?

V současném sociologickém i mediálním diskurzu se často objevuje teze o „feminizaci“ vysokého školství (Leathwood a Read, 2009), opírající se o statistická data o vyšší studijní úspěšnosti žen zejména v bakalářském stupni studia (např. ČSÚ, 26. 3. 2021). Jiné výzkumy (např. Lee a McCabe, 2020) na druhou stranu poukazují na dominanci mužů v každodenních interakcích v hodinách na vysoké škole. Výzkumem bych k těmto

sociologickým debatám ráda přispěla a doplnila je pohledem na prožívání a konstrukci významů žen a mužů z řad studujících (i okrajově vyučujících). Cílem je porozumět způsobům a mechanismům, které mohou v akademickém prostředí vytvářet znevýhodňující normativní očekávání, a jak se v nich projevuje symbolické násilí (Bourdieu, 2001). Práce tedy vychází z předpokladu, že univerzita a její normy nejsou neutrální (např. Acker, 1990) a zároveň jsou aktéry a aktérkami různými způsoby interpretované, (ne)naplňované, vyjednávané a prožívané.

Obecná výzkumná otázka zní, jaké významy aktéři a aktérky (studující i vyučující) přisuzují verbální participaci a tichu ve třídě na vysoké škole? Dále práce zkoumá, jak konstruují normu ideálního univerzitního studenta? Obě tyto otázky byly nahlíženy jako vzájemně propojené. Celkově mě zajímalo, jaké faktory, se specifickým důrazem na genderovou dimenzi, zkušenosti s (ne)naplňováním normativních očekávání formují. K tomu byl příhodně zvolen kvalitativní výzkumný design v podobě 15 polostrukturovaných rozhovorů, které umožnily zachytit emickou perspektivu (Novotná, 2019).

Text diplomové práce následuje klasickou strukturu. Začíná teoretickou částí, v níž stručně představuji východiska a úvahy provázející výzkum. Konkrétně to jsou dělání genderu (West a Zimmerman, 1987) , intersekcionalita, genderový habitus (Young, 1980; Bourdieu, 1998b**)**, pole (Bourdieu, 1990; 1998b**)** a symbolické násilí (Bourdieu, 2001). Dále se zabývám zejména genderovými aspekty školy, kde je kapitola vystavěná jako diskuse mezi perspektivou teze o „feminizaci" vysokého školství a mikro pohledem na každodenní interakce ve školních třídách, důležité pro představení stavu bádání a empirického kontextu tématu.

Na teoretickou část navazuji metodologií, kde se blíže věnuji výběru kvalitativní výzkumné strategie, představuji výzkumný soubor a způsob rekrutace aktérstva, vysvětluji etickou stránku výzkumu, vlastní pozicionalitu a celkově reflektuji výzkumný proces. Stěžejní empirická část je primárně rozdělena do dvou, byť vzájemně provázaných, celků. První se týká konstruování norem a představ ideálního studenta a významů verbální participace v hodinách. Druhá část pojednává významy ticha. Empirická část je zakončena tím, jak uspořádání prostoru spoluutváří verbální participaci a ticho studujících.

1. Teoretická část

V teoretické části jednak úsporně vymezuji sociologická východiska práce a jednak diskutuji i potřebný empirický kontext tématu. Následující část textu představí dělání genderu (West a Zimmerman, 1987), intersekcionalitu, nejen genderový habitus (Young, 1980; Bourdieu, 1998b**)** a symbolické násilí (Bourdieu, 2001). Poté navazují podkapitoly o genderových aspektech školního prostředí a o „feminizaci" vysokého školství.

1.1 Dělání genderu

Při nahlížení genderu vycházím z práce Westa a Zimmermana (1987), kteří genderu rozumí jako procesu a výsledku úsilí, které lidé rutinně provádějí v každodenních interakcích. Gender je takto doslova *dělán* (resp. utvářen, reprodukován) v sociálním konání. Dělat gender znamená *vytvářet* rozdíly mezi muži a ženami, které jakmile jsou ustaveny, jsou následně využívány k podpoře a legitimizaci domnělé esenciality genderu (tamtéž). Jak vysvětlení *dělání genderu* napovídá, esencialita, vrozenost, neměnnost a přirozenost genderu funguje spíše jako ospravedlnění sociálního řádu a hierarchického uspořádání, než jako objektivní fakt. Gender je zakotven v sociálních strukturách formujících kulturní přesvědčí a sociální interakce (Ridgeway a Correll, 2004). Kromě toho, že je gender prováděný v interakcích, je v interakcích i učený v průběhu socializace. Jinými slovy, lidé na něm neustále pracují a učí se jej dělat po celý život (Holmes, 2009).

Uvažujeme-li gender v interakcích nelze opomenout to, že naše činnosti podléhají hodnocení, jak sám/a sebe, tak i ze strany druhých lidí. Dělat gender tak nevyhnutelně znamená možnost být genderově posuzován (West a Zimmerman, 1987). Ridgeway a Correll (2004) zdůrazňují důležitost sociálních kontextů, protože právě v nich se jednotlivci definují ve vztahu k ostatním. Mají tím na mysli sociální prostředí, kde interpretují, uskutečňují a vyjednávají sociální role a identity (zahrnuje to v podstatě veškeré sociální interakce). Sociální kontexty jsou klíčové, protože jsou místy, kde se genderová přesvědčení uskutečňují a reprodukují. Každý sociální kontext zahrnuje proces, kdy jednotlivci kategorizují a soudí sebe i ostatní a tyto kategorizace jsou založeny i na implicitní kategorizaci podle genderu řízené kulturními schématy, či polem a habitem (Bourdieu, 1998b).

V aktuálních debatách o genderu není výjimkou, že se o něm nehovoří výhradně dichotomně a esencialisticky. V práci k tomu budu přistupovat tak, že feminita a maskulinita jsou sociálně konstruované v závislosti na konkrétní kultuře a časoprostoru (Holmes, 2009). V odborné literatuře se nyní více a více pracuje s tím, že maskulinita i feminita existují v množném čísle. Co se ztělesnění genderu týče, slovy Migdalka (2021: 723) „existuje několik forem a možností každého z nich."

Abychom se vyhli dualistickému a binárnímu pojetí genderu, Francis (2010) navrhuje pro analýzu Bachtinovy koncepty monoglosie a heteroglosie, zejména pro zachycení rozporuplnosti a možných nuancí. Genderová monoglosie představuje dominantní, binární pojetí genderu, kde je femininita a maskulinita přímo spojena s duální konstrukcí pohlaví (muž/žena) a kde je muž/maskulinita *subjektem* a žena/femininita *druhým*. Zmíněná monoglosická konstrukce je sociálně dominantní systém, který se jeví jako přirozený (např. maskulinita jako racionální, silná, aktivní, asertivní; zatímco femininita jako emocionální, slabá, pasivní, jemná, přizpůsobivá). Oproti tomu genderová heteroglosie, dle Francis (2010), existuje na mikroúrovni individuální subjektivity a představuje právě onu rozporuplnost, nuanci a odpor. Tím má na mysli situace, kdy jedinec participuje způsobem, který neodpovídá dominantním (monoglosickým) normám (tedy nikoliv výhradně hegemonně femininně nebo maskulinně). Je důležité jít nad rámec jednoduchého porovnávání „mužského" a „ženského" chování a nahlížet je jako něco, co Jarkovská (2009) nazývá genderové kontinuum, či jako spektrum od jednoho k druhému, s hegemonitou na každém konci (Migdalek, 2021).

K genderu rovněž nepřistupuji jako k *jedinému* systému, který nějakým způsobem ovlivňuje naši zkušenost v tomto světě a ve vzdělávání. Zejména pro mou práci je relevantní zohlednit další kategorie a identity, jako je socio-ekonomické zázemí, národnost, věk, předchozí vzdělání, zdravotní stav, sexuální a/nebo genderovou identitu (Kolářová K., 2018) studujících.

1.2 Pole, habitus a gender

Nejucelenějším příspěvkem Pierra Bourdieu k *genderovým* nerovnostem je text s názvem Nadvláda mužů (angl. Masculine Domination) (2001), postaveným na etnografické studii

kmene Berberů. Než ale pojednám symbolické násilí, které tvoří jádro zmíněné analýzy, nejprve se zastavím u povahy habitu jako takového ve vztahu k poli, a později k genderu.

Bourdieu rozumí poli jednotlivé sekce sociálního prostoru, které determinují určitou praxi. V každém poli se odehrává boj o status a různé formy kapitálu. Každé pole, včetně právě například univerzity, má své hodnoty, či jinými slovy pravidla, podle nichž, chce-li jedinec uspět, musí i hrát (Bourdieu, 1990). Vedle pravidel tam existuje i vnitřní mocenské napětí, hierarchie a konflikt o prestiž. Kloot (2009) vyzdvihuje, že jsou to již dominující skupiny, které si udržují svou nadřazenou pozici díky nastavení pravidel hry. Jsou to právě jejich představy o tom, jak věci mají být, co je považováno za legitimní, přirozené, hodnotné a významné, či nikoliv (Bourdieu, 1998b).

Postavení v poli (resp. v polích) podmiňuje habitus. Habitus je definován jako soubor dispozic, které si člověk osvojuje během socializace. Dispozice poté formují životní styl, jednání, vnímání, myšlení, mluvení, vkus nebo hodnoty. Habitus nejen že tedy generuje praktiky jednotlivce, umožňuje i jejich hierarchickou klasifikaci a hodnocení. Bourdieu tím rozumí postoj, projevující se v pohybování, mluvení, myšlení, cítění. Vztah mezi polem a habitem je dialektický (Bourdieu, 1998b).

Část výše popsaného vysvětlení habitu by rovněž šlo označit za tzv. vtělení habitu, protože habitus se projevuje v naší tělesnosti, a to doslova. V souladu s intersekcionální perspektivou existuje více charakteristik, jež ovlivňují naše tělesné jednání (Migdalek, 2021). Tělo je vnímáno jako „konečný důkaz genderu", čímž Bourdieu popisuje reprodukci struktur skrze ztělesnění genderového statusu (Behnke a Meuser, 2001: 155). O tom svědčí i to, argumentuje Hirschauer (1993, v Behnke a Meuser, 2001), že těla jsou ta, jež „ví", jak jednat, aby byla vnímána a hodnocena jako ženská či mužská.

Z toho vyplývá, že těla obecně nejsou čistě nepopsaná a neovlivněná kulturou, ani historií. Byť na druhou stranu nejsou ani jejich ryze pasivními příjemci. Genderový habitus je hlouběji inkorporovaný než habitus třídní, protože atributy genderu jsou přímo naturalizovány (Bourdieu, 2001), nebo jinými slovy, jsou považovány za přirozené důsledky dimorfismu pohlaví (Behnke a Meuser, 2001). Pojetí genderovaného habitu v naší tělesnosti se jeví jako obzvlášť důležité k tématu ticha a verbální participace ve škole, jak totiž Migdalek (2021: 726) vystihl: „To, zda jedinec vnímá určité praktiky jako

správné, pohodlné, či žádoucí se mu může jevit jako přirozené, instinktivní. Nicméně, takové vnímání, kterému říkáme vkus, závisí na jeho sociální pozici." Právě to, zda nám něco (ne)přijde pohodlné či přirozené je otázkou habitu, vtělených dispozic. Věnuje se tomu i Young (1980), jež ve své eseji naprosto výstižně ukazuje, jak se femininita vyznačuje nenaplněním fyzického a prostorového potenciálu těla.

Právě taková genderovaná situovanost těla v prostoru, jak jej popsala Young (1980), je plodná i při interpretaci verbální participace ve třídě. Young hovoří o *fyzickém* prostoru a tělesném pohybu, nicméně její poznatky shledávám relevantní i k problematice prostoru *sonického* a hlasu. Přístup feminního těla k dostupnému prostoru je autorky naplněn dvojí váhavostí. Ta spočívá jednak v menším sebevědomí a jednak ze strachu, že při jednání za přítomnosti druhých dojde k nějaké újmě. Žena s feminní tělesnou zkušenosti se ve vztahu ke své tělesnosti strachuje, jak její jednání na druhé působí, jak vypadá, a v souladu s tím ho i mění a upravuje. Vztah k tělesnosti v prostoru tak bývá naplněn studem (rozpačitostí, angl. self-consciousness). Nezabírání většího, přesto dostupného, prostoru Young (tamtéž) interpretuje jako obranu proti možné újmě.

Lois McNay (1999) argumentuje, že Bourdieu pojem habitu nabízí dynamičtější pojetí ztělesnění, protože zahrnuje materialitu těla a jeho napětí mezi determinismem a voluntarismem. Jedinec má vůli a aktérství, přesto je inkorporovaný habitus ustaven dominantními sociálními normami (tamtéž). Na tomto místě se vracíme opět k dělání genderu. Formy genderového ztělesnění nám do jisté míry připadají přirozené, nejsme si nutně vědomi, že právě habituálně děláme maskulinitu, feminitu. Když na teoretické úrovni zdůrazníme to, poukazuje McNay (1999: 101), že gender je v základu „žitou kategorií" otevírá se prostor pro rozmanitost i aktérství jednotlivců v dané reprodukci genderu.

1.3 Symbolické násilí

Sociální nerovnosti, i ty genderové, se tedy ustavují subtilně, a to i skrze vštěpování „mocenského řádu ve vztahu k tělům a dispozicím jednotlivců" (McNay, 1999: 99), projevující se v každodenních, zdánlivě banálních, interakcích. Zmíněnou formu dominance, či vštěpování, nazývá Bourdieu (2001) symbolické násilí. Symbolické násilí je klíčovým mechanismem pro udržování a reprodukci sociálních hierarchií, přičemž celkově

princip stojí na tvorbě zdání, zdůrazňuje Menéndez (2014), že jsou určité poměry ve společnosti (nebo i v organizaci) legitimní a přirozené.

Hlavní tezí Bourdieu (2001) pojetí symbolického násilí, jak jej vysvětlil v Nadvládě mužů, je že společnost je dominantně strukturována a reprezentována z mužské perspektivy. V binárním charakteru genderových kategorií je vždy jedna kategorie silnější a původní a druhá slabší a odvozená. Přičemž konstruovaný význam je nakloněný ve prospěch mužů (resp. maskulinity) a k jejich dominanci ženy samy přispívají. Bourdieu se věnuje se genderové hierarchii, v níž je mužská perspektiva považována za normativní a univerzální a mužské vlastnosti jsou vysoce ceněny. Ženské vlastnosti jsou často znehodnocené nebo považovány za méně důležité. Účinnost symbolického násilí spočívá v jeho jemnosti a „neviditelnosti," díky čemuž se uplatňuje na těla bez fyzického donucení, jelikož zároveň absentuje odpor dominovaných (Bourdieu, 2001).

Vysvětlení výše platí v rámci společnosti, ale i na úrovni organizačních struktur, které nejsou genderově neutrální (Acker, 1990). Univerzitní prostředí, které se nám se svými pravidly a požadavky stejně jako další organizace jeví jako genderově neutrální, s přirozeně nastavenými a nezpochybnitelnými hodnotami, je jedním z příkladů. Samotný etos objektivity a racionality povyšuje vlastnosti tradičně spojené s maskulinitou (Acker, 1990). Dle Owusu-Kwarteng a kol. (2025) akademickému prostředí dominují normy „ideálního a úspěšného akademika," které jsou i normami genderovými. Takový úspěšný akademik je vzato maskulinní. Symbolické násilí zde funguje skrze delegitimizaci, nereprezentaci a zneuznání (angl. misrecognition) femininity a ženského kapitálu, v porovnání s maskulinitou a mužským kapitálem (Fotaki, 2013). Asi tedy ani nepřekvapí, že symbolické násilí je propsáno i do obsahu samotného kurikula (např. Atli a Kokalan Cimrin, 2023; Elgindy a Sanchez, 2025).

Symbolické násilí se může uplatňovat různými způsoby a nabývat mnoha podob. Mezi jeho mechanismy můžeme považovat například již zmíněné zneuznání (angl. misrecognition), zesměšňování/ponižování (angl. shaming), či viktimizaci (Thapar-Björkert a kol., 2016). Mnoho z nich se právě děje i pomocí jazyka. Symbolické násilí se rovněž projevuje v tělesnosti jedinců, například psychickou zátěží a nižším sebevědomím (Fotaki, 2013).

Vedle toho, jak lze symbolické násilí prožívat, můžeme pozornost obrátit i k tomu, jaké jedinci volí strategie, aby se s ním vypořádali. Z výzkumu Owusu-Kwarteng a kol. (2025) vyplynulo, že akademické pracovnice volily strategie, které většinově reprodukovaly a legitimizovaly genderové nerovnosti. Ženy například ukazovaly svou kompetenci maskulinními projevy, aby byly uznány, čímž se tedy podílí na symbolickém násilí. Totožné naznačuje i Fotaki (2013). Akademická úspěšnost a být přijata jako feminní (dívčí, ženská) si odporuje a vyžaduje vyjednávání (např. Francis a kol., 2010).

Zmíněné strategie jsou patrné i v existující literatuře k tématu verbální participace, v níž je implicitním a často nereflektovaným motivem ženy motivovat, aby mluvily (např. i Lee a McCabe, 2020). Znovu vynořující se rys napříč kontexty je snaha „změnit ženy," aby se přizpůsobily, nikoliv zpochybnění samotného systému (Tsaliki, 2025). K tomu se kriticky staví i Luke (1994), jež zpochybňuje zjednodušující tradiční feministické pojetí řeči jako emancipace a „empowerment(u)". Ticho může být voleno jako strategické odmítnutí, nebo odpor. O feminintě v nezabírání dostupného prostoru jako o osobní ochraně a vyhnutí se možné újmě uvažuje i Young (1980). Dále je nutno brát v úvahu, že osvojení si takových vzorců jednání ve třídě dívky nabývají již od dětství. Ticho je genderované a může nabývat mnoha významů (Krystalli, 2019).

Kromě přizpůsobení se kladeným nárokům, ženy strategicky využívaly tradiční představy o femininitě k získání podpory, pomoci a zdrojů, z čehož sice mohou mít reálný užitek, nicméně zároveň potvrzují stereotyp, že jsou slabé a neschopné plnit nároky a normy kladené systémem (Owusu-Kwarteng a kol., 2025). Může nastávat i jiný paradox, pokud se ženy chovají asertivně, sebevědomě a „jako muži," riskují zcela odlišnou interpretaci totožného jednání, podle něhož se snaží „příliš na sílu," celkově „až moc" asertivně (Renold a Allen, 2006), nebo dominantně (Rudman a kol., 2012). Dle Jarkovské (2009), v prostředí kolektivu základní školy, nicméně takové chování dívkám získávalo větší respekt. Tento problém promlouvá obecně k aktérství žen napříč sociálním prostředím, nejen ve sféře vzdělávání.

1.4 Vzdělávání a gender

Univerzity historicky představovaly absolutně maskulinní prostředí. Již ale uplynula nějaká doba od toho, kdy byl ženám formálně umožněn přístup na univerzity a dnes můžeme ženy

považovat za nejen akademicky úspěšné, ale dokonce akademicky úspěšnější než muže. Pohledem postfeministického diskurzu je tedy tzv. dobojováno (Pomerantz a Stefanik, 2013), protože ženy i muži mají stejné formální šance na vstup do vyššího vzdělání. A nejen to, dívky a ženy dokonce v pomyslné soutěži „vyhrávají" (Walkerdine, 2003). Navíc, jak napsala Drexlerová (2018: 12), za „prototyp *neúspěšného* žáka považují učitelé často *chlapce*, který je chytrý, ale znuděný." Následující podkapitoly vysvětlují napětí mezi diskurzem zdůrazňujícím (statisticky) horší studijní výsledky chlapců/mužů implikující školní prostředí, které je k nim nepřátelské, na jedné straně. A teoriím a výzkumům, jež poukazují na přetrvávající, třebaže subtilnější, mechanismy znevýhodňování dívek/žen na straně druhé.

1.4.1 Teze o feminizaci vysokého školství, aneb „kam zmizeli muži"

Hovořím-li v diplomové práci o genderových nerovnostech ve vzdělávání, nemohu opomenout aktuální (ale nejen českou) diskuzi. Více než důležitým kontextem a příběhem je (mediální) diskurz ohledně „feminizace" vzdělávání, vycházejí dominantně ze souvisejících kvantitativních dat. Cílem následujících částí textu je příběh daného diskurzu vysvětlit, poté poněkud zkomplikovat, a tím se alespoň částečně vypořádat s klasickým argumentem, který zpochybňuje genderové nerovnosti v neprospěch žen ve vzdělávacím systému, ale zejména ve vysokoškolském prostředí.

Leathwood a Read (2009) diskusi považují zejména za mediální, a z globálního hlediska diskriminaci mužů na univerzitách vyvracejí. Byť by tedy téma bezpochyby vydalo na samostatnou a bohatou kritickou analýzu mediálního diskurzu, zde přidávám pár citací pro ilustraci. Narativ nepřátelského prostředí pro chlapce/muže vystihuje následující úvod do článku Krajského listu:

> „O tom, že v českém školství vládnou ženy, asi nikdo nepochybuje, ale jen málokdo si do důsledků uvědomuje, jak zhoubně feminizované školství na muže působí. Nejen na žáky, ale i na učitele. I ti postupně přebírají ženské modely chování a komunikace." (Korityák, Krajské listy, 18.3.2024).

Jiný článek, k naleznutí na již renomovanějším zpravodajském webu, nese název: „Kam zmizeli muži? „Ženy jsou štiky, chlapi kapři,“ zní z českých univerzit” (Cesarová, Seznam zprávy, 28. 8. 2025). Seznam zprávy čtenářstvo ihned v úvodu seznamují s tím, že jsou to dnes právě ženy dominující vysokým školám. Tezi potvrzuje sociolog Katrňák, jehož slova jsou parafrázována v závěru článku:

> „Katrňák upozorňuje, že ačkoli se v diskuzi o rovnosti často zdůrazňuje diskriminace žen, v oblasti vysokoškolského vzdělání mají navrch právě ony. „(...) Máme tu feministická hnutí a někdy se opakuje, že jsou ženy ve všem utlačované a diskriminované. Ale když se podíváme na tato data o vysokoškolském vzdělávání a na genderovou propast, vidíme, že ta už dávno není, naopak ženy mají v tomto ohledu výhodu. Tím nechci říct, že ženy nejsou vůbec diskriminovány, samozřejmě jsou, akorát ne v téhle oblasti,“ dodává sociolog.” (tamtéž)

Pozornost je nutné věnovat právě oné formulaci „když se podíváme na tato data.” Z takových mediálních textů a velkých dat bychom snadno nabyli dojmu o tom, jak dnešnímu (ale nejen) univerzitnímu prostředí doslova vládnou ženy a femininita. Dále například Matějů a Simonová (2013) v jejich analýze kvantitativních dat došli k závěru, že chlapci devátých tříd základních škol jsou znevýhodňováni způsobem, při němž i v případě stejné úrovně znalostí a dovedností jako dívky, jsou klasifikováni horšími známkami.

Burke a Crozier (2014: 52) upozorňují, že „předpoklady o feminizaci vysokého školství přispívají k reprodukci dualistického myšlení o genderu a k ustavování boje pohlaví“. Navzdory pozitivním trendům v kvantitativních ukazatelích existuje paralelní rovina znevýhodnění, kterou větší statistické data sety mohou opomíjet. Kvalitativní data zachycující každodenní zkušenost žen ve vzdělávání odhalují odlišný diskurz, který problematizuje výhradní orientaci na populační data. V souladu s Nancy Fraser (1998) je nezbytné nahlížet na nerovnosti skrze dualitu ekonomické distribuce a kulturního uznání. Zatímco ekonomické a institucionální reformy mohou zlepšit přístup žen ke vzdělání (distribuce), kulturní vzorce a symbolické násilí v interakcích (uznání) mohou zůstat nezměněny, či se dokonce prohlubovat.

Spoléhání se na indikátory typu počtu dosažených titulů, známky, tak nevede k dostatečně nuancovaným závěrům. Fakt, že v České republice ženy dosahují vyššího počtu

vysokoškolských titulů než muži (ČSÚ, 26. 3. 2021) poskytuje úzký pohled na formální úspěšnost studia, ale nevypovídá nic o kvalitě a klimatu vzdělávacího prostředí či o prožívaném pocitu (ne)bezpečí a (ne)legitimitě vlastního hlasu. Což jsou stejně tak důležité aspekty genderových nerovností. Úspěšné ukončení studia může fakticky zastírat přítomnost bariér, které Leathwood a Read (2009) označují jako genderovanou akademickou kulturu.

Diskurz o tzv. „feminizaci vysokého školství“ je v tomto kontextu často formou morální paniky (Leathwood a Read, 2009). Kritika tohoto mýtu poukazuje na to, že početní nárůst studentek neznamená transformaci maskulinních norem akademie. Právě naopak, jakmile určitý obor či instituce dosáhne vyššího zastoupení žen, často dochází k jeho symbolické devalvaci. Jinými slovy, vnímaná prestiž klesá a objevují se rétorické figury o „snižování nároků“ či „hloupnutí“ (tamtéž).

Navzdory nárůstu počtu studentek zůstává zastoupení žen v akademii a ve výzkumu a vývoji v České republice pro rok 2024 nižší (ČSÚ, 23. 10. 2025). Co se absolventů a absolventek týče, ženy převažují s tituly z vyšších odborných škol, bakalářských a magisterských stupňů studia, ale stále tvoří menšinu těch s doktorským titulem (ČSÚ, 26. 3. 2021). Kulturní rovina problému je úzce spjata s vertikální segregací. Data dlouhodobě potvrzují fenomén „nůžek“, čím vyšší je prestiž a rozhodovací pravomoc v akademické pozici, tím nižší je podíl žen (NKC Gender a Věda, 3. 12. 2024). Strukturální nepoměr dokládá, že kvantitativní úspěch studentek v bakalářských a magisterských (i konkrétních doktorských) programech se nepropisuje do reálné změny moci v akademickém poli jakožto profesní hierarchii (tamtéž).

1.4.2 Mechanismy znevýhodnění dívek/žen

Když se ještě vrátím o krok zpět, na obecné úrovni nám pohled na školu genderovou optikou říká, že se v ní odehrává manifestace a reprodukce stávajícího (ale nejen genderového) statu quo (Smetáčková a Vlková, 2005; Jarkovská a Lišková, 2008). Škola je jedním z „aktérů socializace” (Holmes, 2009: 36) a právě i skrze ní si různými způsoby (formálně i neformálně) děti osvojují určité představy o genderu, které bývají v souladu s řádem, se kterým se většinově setkávají mimo školu. Školní systém je do jisté míry stále založen na principech soutěže a výběrem hodnotících kritérií lze pozorovat konstrukci

toho, co je považováno za hodnotné a normativní, čímž dochází k tomu, že „jedince určitých sociálních charakteristik zvýhodňují a jiné znevýhodňují" (Jarkovská a Lišková, 2008: 685). Gender se ve školním prostředí projevuje jako základní organizační princip a mocenský vztah, který proniká do všech úrovní (tamtéž), od institucionálního uspořádání, přes každodenní interakce, komunikaci a hodnocení, až po budoucí vzdělanostní a profesní aspirace žáků a žákyň. V souvislosti s prostředím amerického vzdělávacího systému již několik desítek let probíhá debata ohledně tzv. „chilly climate" (v češtině doslova „mrazivé klima") ovlivňující dívky a ženy. První komprehenzivní příspěvek k pojmu „mrazivého klima" předložily socioložky Hall a Sandler (1982). Dle autorek je takové prostředí obecně charakterizované nenápadnými, často přehlíženými, avšak v součtu významnými každodenními genderovými nerovnostmi, které mají na ženy negativní vliv v oblasti participace a vlastního hodnocení, sebevědomí.

Teze o „mrazivém klima," byla následně předmětem empirického výzkumu (např. Fassinger, 1995; Sadker a Sadker, 1994). Jiná data, a studijní úspěšnost žen (jak jsem je zmiňovala v předešlé kapitole o feminizaci), vedla další akademiky k tvrzení, že v dnešní době jsou to spíše chlapci a muži, pro něž platí zmíněné „mrazivé klima", nebo že žádné takové statisticky významné rozdíly potvrdit nelze (např. Crawford a McLeod, 1990). Novější výzkumy založené na kvalitativních i kvantitativních datech, zaměřené právě na každodenní interakce a symbolickou rovinu nerovností, jak se jim věnuji později (např. Lee a McCabe, 2020) genderové rozdíly zaznamenaly. Zmíněné napětí mezi studijní úspěšností žen, „feminizací" vzdělávání a genderovými nerovnostmi znevýhodňující ženy jsem aktivně adresovala v předešlé podkapitole.

Z toho přirozeně vyplývá, že ke škole nepřistupuji jako k neutrálnímu prostředí. Ať už se jedná o fyzický prostor, či interakce v něm (např. Jarkovská, 2009). Gender, ale i další sociální identity a charakteristiky hrají zásadní roli ve zkušenostech studujících, jak se zapojují, jak jsou jejich chování a výsledky interpretovány, hodnoceny, a jakým způsobem na ně vyučující reagují. Výše zmíněné je důležité mít na paměti, setkáme-li se tváří v tvář s tezemi o tom, že (nejen) univerzitní prostředí ovládla femininita.

Byť se můj výzkum zaměřuje na zkušenosti z prostředí vysoké školy, v teoretické, ale i empirické části se místy vracím k předešlým stupňům vzdělávání. Existující výzkumy na téma v České republice se totiž dominantně týkaly škol základních (např. Jarkovská, 2009;

Jarkovská, 2013; Drexlerová, 2018; Sedova a kol, 2019). Kromě představení relevantních poznatků je to důležité i pro připomenutí toho, že zkušenost jedince ve vyšším vzdělávání není izolovaná od těch při nejmenším 13 let školní docházky před ní, ani od těch zcela mimo školní prostředí. To se ukázalo jako relevantní i v samotných příbězích studentů a studentek, kteří právě svoji aktuální situaci na VŠ místy vztahovali ke zkušenostem z minulého primárního nebo sekundárního vzdělávání.

1.4.2.1 Verbální participace a interpretace studijního úspěchu z hlediska genderu

Do této chvíli jsem v textu již naznačila několik empirických zjištění, které se týkaly školy a participace pohledem teoretického rámce dělání genderu a Bourdieuho pojetí habitu a symbolického násilí. Na tomto místě je uchopím celistvěji a pojednám více do hloubky. Podle Leathwood a Read (2009) akademická kultura a dominantní ideály nadále odrážejí a rekonstituují maskulinní hodnoty. V následující části textu mne zajímá, jakých podob to v rámci témat této práce může nabývat.

Drexlerová (2018) ve své případové studii poukázala na genderovou diferenciaci jednak v oblasti verbální participace v hodinách, tak i v hodnocení ze strany učitelky. Nutno poznamenat, že se zaměřila pouze na slabě prospívající dívky a chlapce. Slabě prospívající chlapci komunikovali s vyučující dvojnásobně častěji v porovnání se slabě prospívajícími dívkami. Vyučující ve výzkumu Drexlerové interpretovala prospěch dívek a chlapců různými způsoby, a jinak ho vztahovala k nim, jakožto osobnostem. Neúspěch ve studijních výsledcích chlapců přisuzovala zejména externím faktorům (např. rodinné situaci), přičemž kladla důraz na jejich osobní nadání, či talent. U nich viděla potenciál pro zlepšení a růst. Při stejné situaci, která se ale nyní týkala dívek, byla interpretace odlišná. Nahlížela je sice jako snaživé, ale především jako ty, které již dosáhly svého výkonnostního maxima.

V tomto případě se jednalo pouze o slabě prospívající žactvo, když se nicméně zaměříme na interpretaci studijního úspěchu celkově, taktéž je patrná určitá genderovanost. Není úspěch jako úspěch, ne každý je vnímán jako stejně hodnotný, ukazují Nyström a Jackson (2015). Podle autorů je studijní úspěch plynoucí z přirozené inteligence považován za hodnotnější než úspěch dosažený snahou a poctivou těžkou prací. Ovšem onen úspěch vzešlý z přirozené inteligence je častěji spojovaná s chlapci, kterým na tom tolik

„nezáleží" (např. Perander a kol., 2019), zatímco snaha a poctivá práce je častěji spojovaná s dívkami (tamtéž). Výkony dívek jsou tak implicitně zpochybňovány jako mechanické „šprtání" nazpaměť bez pochopení, protože nejsou v souladu s představou ideálního stylu učení založeného na logickém uvažování (např. Smetáčková a kol., 2005).

Na individuální úrovni dívky také volí strategii „nechlubit se" svým úspěchem, či ho aktivně snižují, zpochybňují, aby nepůsobily namyšleně, či jako „šprtky", v jiných případech předstíraly, že jsou hloupější, s cílem nabít větší popularity, nebo se zalíbit v očích chlapců (Pomerantz a kol., 2013). Na druhou stranu se ovšem rovněž objevovaly případy, kdy toto dívky kriticky reflektovaly a vlastní „zmenšování se" odmítaly (tamtéž).

Jak jsem již naznačila jinde, existují určité genderované vzorce ve verbální participaci v hodinách. Chlapci/žáci na ZŠ (Drexlerová, 2018) i muži/studenti ve vyšším vzdělávání (např. Gunnarsson, 1997; Galvin a kol., 2013; Lee a McCabe, 2020) většinou dominují veřejný sonický prostor ve třídě. Ze zjištění Blair (2000) vyplývá, že dívky upřednostňují rozhovory v menších skupinách. V kontextu vysokoškolských tříd studie Lee a McCabe (2020) zjistila, že muži studenti obsazují třídní sonický prostor v průměru častěji než ženy, po zohlednění jejich nestejného zastoupení ve třídě. Ve všech devíti pozorovaných kurzech byli dominantními mluvčími muži, přičemž nebylo možné identifikovat ani jednu dominantní mluvčí ženu. Muži se zapojovali do navazujících diskusí nebo prodloužených konverzací s profesory přibližně pětkrát častěji než ženy.

Během pozorování Lee a McCabe (2020) došlo k 30 přerušením ze strany mužů, zatímco ženy přerušily mluvčího pouze dvakrát. Sonický prostor tak dle autorek vystupoval jako prostor konfliktu, soutěžení o moc a dominanci. Muži studenti častěji mluvili, aniž by zvedli ruku. Ženy studentky váhaly soutěžit o prostor a většinově ustoupily, pokud je muž přerušil nebo s nimi mluvil současně. K obdobným závěrům došel i Gunnarsson (1997). V prostředí základní školy je dominance prostoru ještě manifestována nekázní chlapců, kteří v hodinách nahlas vyrušují a dívkami, které jsou v souladu s představou „hodné" a „poslušné" žákyně tiché (Skelton a kol., 2010). Atributy naplňující představu feminity a přijetí jako dívky nejsou v harmonii s atributy nutnými k akademickému úspěchu (tamtéž), ani se získáním respektu. Ovšem, jak ukázala Jarkovská (2009), maskulinní vlastnosti u dívek jim získávaly větší respekt v rámci dětského kolektivu.

Na základě zmíněných výzkumů je dominance mužů v diskusním prostoru zakořeněna i v samotném stylu a formě jazyka, který akademické prostředí upřednostňuje jako normu. Ve výzkumu Lee a McCabe (2020), byl jazyk a tón mužů častěji asertivní a pevný. Používali poměrně absolutistické, dominantní a sebevědomé fráze. To bylo v kontrastu k nejistému vyjadřování žen, jejichž jazyk býval naopak váhavý a omluvný, často plný sebe-podceňování, či ponižování ještě nevyřčeného. I když měly správnou odpověď, často ji nabízely ve formátu otázky. Ženy se také doslova omlouvaly častěji než muži (Lee a McCabe, 2020). Vyjadřování, které je důrazné, asertivní, neosobní a soutěživé, argumentují Hall a Sandler (1982), je v akademickém prostředí více spojováno s inteligencí a autoritou. „Tradiční“ akademický jazyk, ať už v písemné podobě v esejích, nebo mluvený v hodinách, upřednostňuje vlastnosti, jako je asertivita, sebedůvěra a soutěživost, které jsou nyní v naší kulturní představě spojovány s maskulinitou (např. Francis a kol., 2010). Tím máme obecně na mysli, že v neutrálně tvářících se organizacích maskulinita implicitně představuje normu, ideální model, vůči níž jsou ženy poměřovány (např. Acker, 1990; Dashper, 2019; Brescoll, 2016). Hall a Sandler (1982) polemizovaly, že některé studentky se proto mohou cítit nepříjemně, když daný styl mluvení musí používat. Stejně to platí i naopak, mluvená participace typická pro ženy může obsahovat prvky, které jsou v tradičně maskulinním akademickém kontextu podceňovány, či přímo penalizovány.

Interpretace výše popsaných genderových vzorců „vede k závěru, že mluvení funguje jako důležitý nástroj „dělání genderu,” konstrukce identity a ustavování mocenských vztahů mezi studenty” (Yakushkina, 2018: 178). Shrnu-li na základě starší, ale jak jsem úkazala stále aktuální, práce sociologek Hall a Sandler (1982), existuje celá plejáda každodenních typů interakcí, během nichž se genderové nerovnosti manifestují a reprodukují. Od těch řekněme spíše implicitních ve vnímání a hodnocení, po zjevnější projevy, například sexistický humor, explicitně ponižující poznámky, nebo častější přerušování, jak jsem popsala v této podkapitole. Relevance zkoumání každodenních interakcí, normativních očekávání a konstrukce významů je tedy značná. Burke a Crozier (2014: 64), o napětí ve vztahu k diskurzu „feminizace” vysokého školství vysvětlují:

> „Komplexní genderové nerovnosti byly zredukovány na domnělý souboj pohlaví, což znemožňuje reflektovat složité způsoby, jimiž jsou formace genderu spjaty s působením emocí na tělo a způsoby, jimiž je genderová subjektivita produkována a

performována v různých pedagogických prostorách a disciplinárních kontextech, upřednostňujících konkrétní druhy praxí, vědění, emocí a tužeb.”

2. Metodologie

Navážu-li na témata vytyčená v teoretické části diplomové práce, ve výzkumu mě zajímá emická perspektiva aktérů a aktérek. V rámci nahlížení verbální participace a ticha se ustavují normy dobrého studenta či studentky, které v sobě nesou specifická očekávání o tom, jak by se měl jedinec v prostoru vysoké školy projevovat. Přistupuji k nim jako k sociálně utvářeným a vyjednávaným.

2.1 Výzkumné otázky a cíle výzkumu

Za cíl výzkumu si kladu prohloubit porozumění významům participace a ticha, a to ve vztahu ke konstrukci norem dobrého studenta/ky, tedy očekávání o tom, jak by měl/a vypadat ideální student/ka, jak by se měl/a projevovat v hodinách. Ráda bych nahlédla do toho, jak je aktéři prožívají a uvažují v kontextu jejich každodenní zkušenosti, minulé i současné.

Obecná výzkumná otázky (pro studující i vyučující) zněla, jaké významy daní aktéři a dané aktérky přisuzují verbální participaci a tichu ve třídě na vysoké škole. Kladla jsem si otázku, jak na jedné straně nahlížejí verbálně participující a tiché studenty/ky, čemu to přisuzují, a na straně druhé, jak prožívají vlastní mluvenou participaci a ticho (což platilo pouze pro vzorek studujících). Dále mne zajímalo, jak obě skupiny ve svých promluvách konstruují normu(y) dobrého studenta, a jak ji vztahují právě k významům verbální participace a ticha v hodinách. Výzkumné otázky jsem uvažovala v kontextu toho, jaké různé faktory mohou formovat způsoby participace a celkově zkušenosti ve třídě, se specifickým důrazem na genderovou dimenzi.

2.2 Výběr výzkumné strategie

Zvolila jsem kvalitativní výzkumný design, přesněji řečeno konstrukci dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Jak napsala Merriam (2002: 6), „kvalitativním výzkumem se pokoušíme porozumět jevům z pohledu aktérů.” Jde nám tedy o to, jak daný jedinec realitu interpretuje, vztahuje se k ní a konstruuje významy, tedy zachytit jejich emickou perspektivu (Novotná, 2019). Polostrukturované rozhovory mi tak jednak umožnily klást předem připravené otázky a doptávat se na vymezená témata, a zároveň flexibilně reagovat

na konkrétní odpovědi aktérů a aktérek, kteří zároveň dostali dostatečný prostor pro vlastní vyprávění (Zandlová, 2019).

2.3 Výběr výzkumného souboru a rekrutace

Aktéry a aktérky do výzkumu jsem vybírala účelově a kritéria jejich volby jsem uvažovala v souladu s výzkumným problémem. Hlavní cílovou skupinou byli studenti a studentky, doplňkovou vyučující. Kritériem pro výběr vzorku z řad studujících tedy bylo zapsání v prezenčním studiu bakalářského studijního programu v ČR humanitního či sociálněvědního zaměření. Soubor jsem se rovněž záměrně aktivně snažila sestavit tak, aby byl genderově vyvážený, obsahoval studující rozmanitých humanitních a sociálněvědních studijních programů, v různých ročnících studia (a tedy i věku, nicméně se jednalo o všechny mladé dospělé). To se podařilo naplnit (viz Tabulka č. 1. - Přehled studentek a studentů).

Jak podrobněji rozebírám v kapitole 1.5.1 Teze o feminizaci vysokého školství, humanitní a sociálněvědní obory jsou (nejen) v českém prostředí charakteristické vysokým zastoupením žen. Jedná se o prostředí, které nám umožňuje do hloubky porozumět tomu, jak mohou být genderové nerovnosti konstruovány nezávisle na početním zastoupení. Zatímco v maskulinním prostředí (např. technické vědy) by zkušenost žen mohla být interpretována primárně skrze jejich nízký počet, v humanitních a sociálních vědách se otevírá větší prostor pro zkoumání subtilnějších, symbolických rovin moci. Takový výběr dovoluje sledovat, zda a jakým způsobem jsou v každodenních interakcích nadále upřednostňovány maskulinní normy komunikace a hodnocení i tam, kde ženy tvoří statistickou většinu. I když byl gender tím hlavním, co tuto volbu motivovalo[1], nemohu opomenout i praktickou stránku věci v podobě snazší rekrutace účastnictva výzkumu, díky mým osobním kontaktům.

Při výběru výzkumného souboru nebylo kontrolováno, v jakém místě v ČR člověk studuje a nakonec to vyšlo následovně: 10 studuje v Praze (ale různé fakulty a univerzity) a 2 mimo Prahu. Žádným způsobem jsem se nesnažila kontrolovat absolvovanou střední školu

[1] Navíc jsem samozřejmě dbala na to, aby genderová optika nezastiňovala další relevantní aspekty identity a zkušeností studujících.

nebo vzdělání rodičů. Výsledkem je výzkumný soubor čítající 12 studujících, v němž má většina alespoň jednoho rodiče vysokoškolsky vzdělaného, a v němž menší většina navštěvovala gymnázium.

Pedagogové a pedagožky byli rovněž účelově vybíráni tak, aby byl jejich (byť malý) vzorek genderově rovnoměrný a museli pedagogicky působit na vysokoškolském pracovišti v rámci humanitního nebo společenskovědního oboru. Těch bylo záměrně vybráno menší množství v porovnání s počtem rozhovorů se studujícími. Soubor vysokoškolských pedagogů a pedagožek jsem původně zamýšlela konstruovat s ohledem na různou délku praxe a věkovou heterogenitu. Nicméně, při rekrutaci s rozhovorem souhlasili mladší s kratší pedagogickou zkušeností. Celkově jsem tedy hovořila pouze se třemi, z toho jednou ženou a dvěma muži, kteří pedagogicky působí na více pracovištích a univerzitách v Praze.

Postup rekrutace účastníků výzkumu probíhal více způsoby. Pro první rozhovory s lidmi z řad studujících jsem sama cíleně kontaktovala ty splňující daná kritéria, které jsem osobně znala. Dále jsem postupovala metodou sněhové koule, nabalováním, na základě doporučení. Po konci rozhovoru jsem se vždy představila kritérium výběru a poté se zeptala, zda by mi mohli doporučit někoho, kdo je splňuje. Rekrutační plakát s informacemi sdílelo i několik mých kamarádek, nejmenovaný fakultní časopis a různé studentské spolky napříč univerzitami na svých sociálních sítích. Rovněž byl totožný příspěvek sdílen v několika facebookových studentských a městských skupinách. Souběžně s tím, byl plakát s rekrutací rozmístěn na několika fakultách v Praze, na něž jsem měla zrovna cestu. Rekrutace těmito způsoby probíhala hladce, ale přinesla spíše jednotky studujících. Nejvíce se mi osvědčila právě metoda nabalování a zejména přímé doporučení potencionálních participantů/participantek od mých kamarádek, díky nimž jsem se úspěšně domluvila snad s nejvíce studentkami a studenty.

Jako trochu problémové se ukázalo rekrutovat z řad vyučujících. Oslovení probíhalo formou úvodního emailu. Kontakty jsem hledala přes webové stránky českých univerzit ve velkých městech v ČR (Praha, Ústí nad Labem, Brno, České Budějovice, apod.) u pracovišť zaměřených na výuku humanitních či společenskovědních oborů a v souladu se stanovenými kritérii daného souboru. Cíleně jsem rovněž vyřadila ty, se kterými se znám z aktuálního studia. Naivně jsem si myslela, že lidé pohybující se v daných oborech a

výzkumu budou více responzivní k mé žádosti o rozhovor. Bohužel velká část nikdy neodpověděla, několik málo přímo odmítlo. Přisuzuji to i právě formě oslovení, která probíhala po emailu.

Tabulka č. 1. - Přehled studentek a studentů

	Pseudonym	Věk	Studijní historie	Aktuální VŠ obor(y)	Ročník	Vzdělání rodičů [2]
1.	Anna	23	SOŠ s maturitou, VOŠ titul DiS.	Sociální pedagogika	2.	Oba maturita
2.	Barbora	24	Gymnázium	Studium humanitní vzdělanosti	5.	M - Mgr., O - učiliště
3.	Cecílie	22	Gymnázium	Sociologie	3.	M - Mgr., O - Ing.
4.	Dagmar	23	SOŠ s maturitou, dva nedokončení bakaláři, VOŠ titul DiS.	Psychologie	1.	Oba maturita
5.	Ema	23	Gymnázium	Nederlandistika a Fonetika	4.	M - Ing. O - ZŠ
6.	Františka	20	Gymnázium a navíc probíhající studium na konzervatoři	Historie a Žurnalistika	2.	Oba maturita
7.	Adam	24	Gymnázium, nedokončený bakalář a jednou přerušený bakalář	Sociologie	2.	M - Mgr., O - Ing.
8.	Bedřich	21	Nedokončené učiliště, dálková maturita česká a britská	Studium humanitní vzdělanosti	1.	M - ZŠ, O- Ing.
9.	Cyril	28	SOŠ s maturitou	Studium humanitní vzdělanosti	1. (7.)	M - PhDr., O - ZŠ
10.	David	22	Gymnázium	Historie	2.	Oba učiliště
11.	Erik	23	Gymnázium	Lingvistika a Řečtina + SHV	2., 4.	M - maturita, O - Ing.
12.	Filip	21	Gymnázium, kde později ISP a opakování jednoho ročníku	Sociální pedagogika	1.	M - maturita, O - Ing.

[2] M = matka, O = otec

Tabulka č. 2 - Přehled vyučujících

	Pseudonym	Roky praxe	Obor
1.	Hedvika	4-5	Umění, feministické teorie
2.	Gustav	9	Sociologie, studia sportu
3.	Hynek	9	Marketing, podnikání

2.4 Realizace konstrukce dat

Rozhovory s mými komunikačními partnery a partnerkami jsem vedla od ledna do dubna 2026. Celkem proběhlo 15 rozhovorů, z toho 12 se studujícími a 3 s vysokoškolskými vyučujícími. Rozhovory se studenstvem nejčastěji dosahovaly kolem 1 hodiny (nejkratší měl 47 minut, nejdelší 70 minut). Rozhovory s pedagogy byly kratší a trvaly přibližně 30-35 minut.

Rozhovory jsem se snažila vést primárně prezenčně, nicméně i tak jich 8 proběhlo formou online video schůzky, kvůli vyšší časové flexibilitě, geografické vzdálenosti, a tedy šanci naleznout termín a prostor vyhovující oběma stranám. Při výběru místa pro prezenční rozhovory jsem vždy vyšla vstříc aktérům a aktérkám, protože pro rozhovor je velmi důležité, aby se cítili příjemně a vhodná volba prostředí tomu může pomoci. Rozhovory se tak konaly v kavárnách vybraných studenty a studentkami, v univerzitních studovnách, venku nebo ve společenských prostorách dané školní budovy. Většinou tedy na místech, která jim byla známá a příjemná.

Samozřejmě, prostředí rozhovoru do jisté míry může mít nějaký vliv na průběh konstrukce dat. Rozhovory probíhající na veřejných místech sebou místy nesly ruch a místy i hluk v pozadí. Rozhovory, které proběhly online nebo v uzavřených studovnách byly charakteristické klidnějšími a nerušivými podmínkami. V případě jednoho online a jednoho prezenčního rozhovoru došlo k technické chybě při nahrávání na mém zařízení, ale nedostatek trval pouze v řádech několika minut. Vše se mi nakonec podařilo opravit a rozhovor dále probíhal naprosto v pořádku. V jednom případě byl rozhovor trochu těžší na

vedení, přepis a místy i celkové porozumění kvůli řečové vadě jednoho z participantů. Sebekriticky také musím zmínit zcela první rozhovor, v němž se nervozita promítla do mé schopnosti srozumitelně a přirozeně formulovat otázky, záznam jsem si poté opakovaně procházela, hledala chyby a do dalších rozhovorů jsem šla již poučená.

Pořadí a znění otázek a témat samozřejmě nebyly ve všech rozhovorech totožné. Obsahem rozhovorů se studujícími byla jejich specifická osobní cesta od střední školy až po současnost. Vyprávěli o tom, jak probíhala výuka na SŠ a nyní na VŠ, popisovali své předchozí zkušenosti a to, jak se projevují/projevovali v hodinách. Velká část rozhovoru se věnovala vnitřnímu a tělesnému prožívání, tedy tomu, jak se ve škole cítí/cítili, když mají/měli verbálně participovat. Hovořili jsme o tom, kdo je podle nich „ideálním studentem/ideální studentkou", jak je poznají. Co vyučující od studujících v hodinách očekávají a jak to sami studující vidí a (ne)naplňují. V neposlední řadě bylo také tématem, kdo jsou vlastně ti studující, kteří v seminářích mluví, a kdo ti, kteří spíše mlčí.

Rozhovory s vyučujícími se nejprve týkaly jejich stručného profesního profilu a formátu výuky. Dále jsme hovořili o subjektivním pohledu vyučujícího na to, co tvoří „dobrou"/„špatnou" participaci, což většinou nabývalo podoby popisu průběhu vyučovaných hodin a reflexe konkrétních projevů studentů. Okrajově jsme hovořili i o tom, zda a jak vnímají vliv (nejen) socio-demografických charakteristik na projevy studentů (např. gender, věk, předchozí studium, národnost, apod.). Posledním tématem bylo, jakým způsobem vstupuje participace v hodinách do konečné klasifikace/hodnocení studujících, a případného vnímání studijní úspěšnosti jedince.

Jako velmi přínosné se v průběhu rozhovorů ukázalo doptávat se na popis a reflexi *konkrétních příkladů* situací, seminářů či přednášek, vyučujících, studujících, díky čemuž řada aktérů a aktérek vyprávěla déle a více do hloubky. Domnívám se, že právě i to velmi napomohlo vytvořit bohatá a barvitá data. Na konci všech rozhovorů jsem také dávala otevřený prostor sdílet cokoliv, co jim přišlo k tématům relevantní, ale nepřišla na to v průběhu rozhovoru řeč, nebo by rádi něco doplnili.

2.5 Etika výzkumu

K zajištění transparentnosti a etiky výzkumu jsem komunikační partnery a partnerky vždy dopředu obeznámila s výzkumem, nakládání s daty a jejich osobními údaji. Úvod rozhovoru byl tedy vždy více méně totožný. Začalo se představení mě, jakožto realizátorky výzkumu, i instituce, pod jejíž záštitou tak konám, i předmětu výzkumu jako takového.

Každý účastník a účastnice dopředu souhlasili s audio-nahráváním. Účast každého v rozhovoru byla dobrovolná. Participanti a participantky byli rovněž ujištěni, že svůj souhlas mohou kdykoliv během rozhovoru, či po něm, odvolat a bude jim automaticky vyhověno. Sdělila jsem jim rovněž náležitosti anonymizace dat, že jejich jména nahrazuji pseudonymy a při přepisu upravuji či zobecňuji konkrétní názvy středních či vysokých škol, fakult, jména ostatních aktérů/aktérek, o nichž se hovořilo. Vše, aby se zamezilo zpětné identifikaci participantek a participantů výzkumu. Rovněž jsem ale explicitně vyzdvihla, že anonymizované úryvky se pod pseudonymem v závěrečném textu diplomové práce mohou objevit. Následně všichni dostali prostor, aby se zeptali na případné dotazy a nejasnosti. Po vyjasnění se přišlo na podepsání informovaného souhlasu, byl-li rozhovor offline, či stvrzení ústním souhlasem v případě online rozhovorů.

Před tím, než jsme přešli k jádru rozhovoru jsem každého vždy důkladně ujistila, že neexistují správně nebo špatné odpovědi, jejich vnímání a zkušenost nebudu nijakým způsobem rozporovat, hodnotit, znevažovat, nebo zesměšňovat. Přišlo mi důležité to zdůraznit i v rozhovorech s vyučujícími, že tam nejsem od toho, abych evaluovala jejich pedagogické postupy jako správné/špatné.

Zde mně také napadá rovněž možná citlivost samotného tématu. Byť to nemusí být na první pohled zřejmé, z rozhovorů vyplynulo, že téma je pro některé studenty a studentky spojeno s negativními zkušenostmi zejména ze základní a střední školy (například ponižování, zesměšňování, a to jak ze strany vyučujících, tak i ostatních ve třídě).

2.6 Pozicionalita výzkumnice

V kvalitativním výzkumu figuruje výzkumník jako hlavní interpretační nástroj, jehož osobní zázemí a zkušenosti přímo ovlivňují proces analýzy a interpretace dat. Dle mého názoru přiznání daných východisek zvyšuje transparentnost a vědeckou poctivost studie,

neboť čtenáři umožňuje pochopit „optiku“, skrze kterou jsou výsledky interpretovány. Proto považuji důležité Vás stručně seznámit s mým vztahem k tématu, i když jsem něco již naznačila v samotném úvodu diplomové práce.

Před momentem jsem krátce zmínila možnost negativních zkušeností ze školního prostředí. Ke sdílení takových nepříjemných zážitků rovněž v některých rozhovorech přímo došlo. Zároveň mi ale nebyly cizí. To, že jsem sama studentka, domnívám se, hrálo roli v tom, jaký vztah se v průběhu rozhovorů mezi mnou a dalšími studenty a studentkami utvářel. Mohu říci, že drtivá většina rozhovorů probíhala v otevřené atmosféře vzájemného porozumění a někdy i sdílené zkušenosti. Přišlo mi, že i účastníci a účastnice často mluvili způsobem, který naznačoval, že jejich pohledu porozumím, protože jsem to rovněž nedávno zažívala, resp. v jejich očích stále zažívám. Navíc, způsoby, jak naplňovat očekávání na akademické půdě byly, a stále jsou, aktuálním a každodenním tématem i pro mě.

Konkrétnější téma se mi nezjevilo ve vakuu, bylo mi naopak blízké a doslova mě doprovázelo v „laických” úvahách již od prvního ročníku na bakaláři, kdy jsem se ocitla v aule plné 150 lidí, z čehož asi méně než 10 bylo mužů. Když se vyučující pokoušeli vyvolat diskuzi, hovořilo téměř výhradně několik těch stejných mužů dokola, výjimečně jedna žena. Pak tu ale byli semináře, kde si každý připravoval referát, mohl diskutovat ve dvojici, každý měl dedikovaný jasný prostor něco sdílet. Najednou byla participace rovnoměrnější, ženy se rovněž zapojovaly úměrněji jejich počtu. Byla jsem rovněž svědkem, kdy v aule jeden student sedící vpředu neustále přerušoval výklad pedagožky. Nejprve byla ráda za otázku, v krátkém časovém úseku po několikáté ale vypadala, že jí je to při nejmenším nepříjemné. Pár let uplynulo, jsem ve třetím ročníku bakaláře a procházím si jeden z povinných textů, který byl mé skupině zadán na prezentaci na mém exchange studiu v Kanadě. Týká se nějakého „mrazivého klima” pro ženy ve vzdělávání. Mé laické pozorování a zkušenost dostaly nový, více sociologický, rozměr. Byť nutno dodat, že nyní se svým současným věděním na tvrzení v daných výzkumech nahlížím kritičtěji. Na téma poté několikrát přišlo slovo v konverzaci se spolužáky, rodinnými příslušníky, přáteli a jejich pohledy mě, v pozitivním i negativním smyslu, utvrzovaly, že je to něco, čemu je potřeba více porozumět, a do čeho je především nutné vnést nuanci a neomezovat se jen na kategorické otázky „kdo mluví více: muži nebo ženy”, „kdo je

úspěšnější" nebo zjednodušující fráze „to není o genderu, tak buď vím a mluvím, nebo nevím a mlčím."

Jakmile jsem si tedy o necelý rok později neustále lámala hlavu s tématem diplomové práce, verbální participace a ticho v hodinách vyvstaly znovu. Není to téma ambiciózní v tom smyslu, že fundamentálně posune svět (nebo sociologii) lepším směrem, což byl (pro někoho možná naivní) nárok na diplomovou práci, který jsem původně měla. Nicméně i tak se domnívám, že dovednosti, které jsem si v průběhu celého výzkumu osvojila mi pomohou jakožto začínající socioložce v budoucnu právě takový ambiciózní výzkum dělat zodpovědně a kvalitně.

2.7 Analýza a interpretace dat

Úroveň kvalitativního výzkumu, vedle zmíněné reflexe pozicionality, určuje v neposlední řadě i to, nakolik systematicky je navržen a srozumitelně vykreslen postup, jakým se z dat dospělo k výsledkům, připomíná Bingham (2023). Audio-nahrané rozhovory byly doslovně přepsány. Část manuálně, ale později kvůli množství dat a časovému tlaku byl využit i přepis Turbo Scribe.

Analytickým postupem mi byla tematická analýza, jež spočívá ve vyhledávání opakujících se myšlenek, témat a vzorců napříč daty. Proces začíná od seznámení se s daty a generování počátečních kódů, přes hledání a revizi témat, až po jejich definování a závěrečnou zprávu (Riger a Sigurvinsdottir, 2016). Po postupném seznamování se s daty a jejich pročítáním, byly hlavním analytickým postupem segmentace dat a kódování. Saldaña (2013) považuje kódování za interpretační činnost, v tomto smyslu uvažujeme analytické kódování jako nástroj k dosažení interpretace. Kódy jsem vytvářela jak induktivně, tak i deduktivně. Induktivní způsob kódování vychází z vytvořených dat. Kódy deduktivní vznikají v návaznosti na stanovený problém, teoretický rámec a s ním související pojmový aparát (Heřmanský, 2019), tedy z již existujících teorií a výzkumů (Bingham, 2023). Zároveň díky nim lze přehledněji data konstruovaná v konkrétní studii vztáhnout, a porovnat ve vztahu k jiným empirickým zjištěním, či teoretickým úvahám (tamtéž).

Pro ilustraci, u představy „ideálního studenta" jsem na základě literatury identifikovala počáteční deduktivní kódy spojené s akademií, jako jsou *argumentativnost, verbální participace, konfrontace, diskuse, objektivita* či *subjektivita*. Jelikož ty se v průběhu výzkumu ukázaly jako nedostatečné pro zachycení fenoménu, byly v průběhu analýzy doplněny o kódy induktivní, spíše popisné, které vyvstaly přímo z dat (srov. Bingham, 2023). Šlo o ty zachycující: 1) tělesnost (*fyzické zabírání prostoru, postoj těla*), 2) afektivní složku (*sebevědomí, odvaha*) 3) regulace *(užitečnost sdělení, čas sdělení, respekt k druhým)*.

V souladu se Saldaña (2013: 9), že „metoda kódování umožňuje organizování a seskupování podobně okódovaných dat do kategorií na základě jejich společných charakteristik," jsem kódy kategorizovala. Kódy *objektivita* a *subjektivita* byly sloučeny do podkategorie *hierarchie vědění* (jaké formy vědění jsou považovány za legitimní pro diskuzi). Kódy *argumentativnost, konfrontace, diskuse, sebevědomí, odvaha* jsem zařadila do podkategorie *soutěživý výkon* (zaměřuje se na verbální participaci jako na akademický způsob komunikace). V rámci *strategické performance* jsem analyticky propojila psychologické aspekty (*sebevědomí, odvaha*) s jejich strategickým tělesným vyjádřením skrze kódy *fyzické zabírání prostoru* a *postoj těla*. Kódy *užitečnost sdělení, čas sdělení* a *respekt k druhým* byly sloučeny do podkategorie *regulace sonického prostoru* (odkrývá vnitřní normativní filtry, které určují, kdo a za jakých podmínek má právo mluvit). Nicméně, data z rozhovorů jsem analyzovala postupně, takže s přibývajícími bylo potřeba i dalších nových kódů a revize těch původních. Abych uvedla příklad revize, podívejme se na *sebevědomí.* Zatímco v úvodní fázi analýzy byl tento kód vnímán jako vnitřní nastavení studenta (psychologická kategorie), s přibývajícími daty z rozhovorů se ukázalo, že je pro studující spíše vědomě volenou strategií a performancí, která má zakrýt nejistotu a vést k naplnění očekávání. Posun vedl k vytvoření nového kódu *strategická performance sebevědomí*, který v sobě propojil dříve samostatné (a popisné) kódy s *postoj těla a fyzické zabírání prostoru.* Díky tomu jsem se toliko nesoustředila na to, zda student sebevědomý *je*, ale spíše na to, jak jedná ve vztahu ke vnímanému normativnímu tlaku akademického prostředí. Úprava kódovacího schématu tak umožnila lépe zachytit rozpor mezi vnitřním prožíváním (nejistotou) a vnější normou ideálního studenta (sebevědomí, odvaha). Původně tam rovněž spadal například kód *hlasitost,* ovšem v datech jsem ho identifikovala zejména v souvislosti s tématem *architektury prostoru*, do něhož zapadl lépe. Protože v promluvách *hlasitost* rámovali spíše ve smyslu vynucené/formováné tím, jak je uspořádán

prostor (např. akustika auly, vzdálenost od katedry). Ale nelze popřít, že by nezapadal do obou.

3. Empirická část

Cílem výzkumu je porozumět specifickým významům, které studující a vyučující přisuzují verbální participaci a tichu ve výuce, a jaká jsou na ně kladená normativní očekávání. V návaznosti na teoretická východiska práce (zejména koncepty pole, habitu a dělání genderu) vycházím z předpokladu, že akademické prostředí není genderově ani mocensky neutrálním prostorem. Naopak jej lze nahlížet jako pole, v němž jsou určité formy projevu a způsoby „bytí studentem/kou“ hierarchizovány a normalizovány, což může vést k reprodukci symbolického násilí či znevýhodnění specifických skupin aktérů, aktérek.

Empirická část má dva zastřešující tématické bloky. V první kapitole textu se věnuji tomu, jak je v promluvách aktérů konstruován ideální student/ka, jaký/á je, jak se (ne)má projevovat, mluvit, co (ne)má dělat, s čímž jsou provázány i významy verbální participace a to, jak samotní studující prožívají a uvažují o (ne)naplňování těchto norem. Druhá část textu dekonstruuje ticho v mnoha jeho významech a zabývá se tím, jak se utváří, jak vzniká, jak je aktérstvem nahlíženo. Ovšem, musím dodat, že byť verbální participaci a ticho pojednávám spíše odděleně, v zásadě jsou úzce spjaty, což bude z obsahu jednotlivých podkapitol více než jasné. Empirickou část uzavírá kapitola o tom, jak fyzické uspořádání učeben a materiální podmínky výuky spoluvytvářejí bariéry či příležitosti pro verbální zapojení studujících.

3.1 Normativní konstrukce „dobrého studenta” a významy verbální participace

Sociální normy v univerzitním prostředí lze chápat jako sdílená očekávání, která definují, jaké jednání je v dané skupině považováno za žádoucí a přijatelné. Jsou to nepsaná pravidla určující, co je vnímáno jako správné, hodnotnější, a především třeba i to, co aktéři přijímají jako zcela samozřejmé a přirozené. Zdánlivá přirozenost však v akademickém prostoru nese prvky moci, hierarchie, genderu a habitu (Bourdieu, 1988; Luke, 1994). Podle Bourdieuho (2001) je společnost strukturována skrze genderovou hierarchii, v níž maskulinní vlastnosti a pohledy představují normativní ideál. V této binární logice je

význam věcí konstruován tak, že maskulinní atributy jsou vnímány jako původní a normativní, zatímco feminní jsou nahlíženy jako jejich odvozený a znehodnocený protipól. Symbolické násilí tak působí bez fyzického donucení, protože stačí, že v Bourdieuho smyslu si dominované/í konstrukci významů internalizují jako přirozený řád, čímž samy nevědomky přispívají k vlastní podřízenosti.

Právě skrze symbolické násilí vzniká v „institucionální kultuře implicitní obraz studenta, u kterého se předpokládá, že bude v daném nastavení prospívat" (Koutsouris a kol., 2021: 143). Implicitní předpoklad a představa o tom, kdo je tím studentem, jakkoliv se může jevit neutrální, vyžaduje specifické dispozice, způsob bytí, mluvení a vystupování. Zajímalo mne, jaká normativní očekávání studující a vyučující reflektují, ale také jakých ambivalencí či rozporů mohou nabývat, tedy zachytit onu nuanci a barvitost zkušenosti. V tom, jak většina aktérů a aktérek konstruovala významy mluvení a ticha v hodinách, právě mluvení bylo dominantně považováno za ideální a hodnotný projev bytí v hodině, zatímco ticho bylo většinou (ale ne vždy) odsunuto do pozice odvozeného deficitu či nelegitimní pasivity. Nicméně, byť panovala shoda na verbální participaci jako na ideálu, vyvstávaly i požadavky na její uměřenost, která vyžaduje specifickou formu seberegulace a citu pro pole.

3.1.1 Norma studenta jako odpovědného spolutvůrce a zdroje: „Tomu učiteli v podstatě něco nového předáš, nějaký svůj pohled"

Právě v kontextu takto nastavených norem a internalizovaného symbolického násilí se formuje konkrétní podoba dobrého studenta. Pokud je, jak bylo uvedeno, verbální participace vnímána jako hegemonní ideál a ticho jako méně hodnotné, pak se v promluvách studujících i vyučujících tento vztah také zrcadlí skrze diskurz odpovědnosti a pedagogického benefitu. Následující část se proto zaměřuje na to, jakým způsobem aktéři konstruují postavu dobrého studenta jako verbálně aktivního a zodpovědného partnera, jako spolutvůrce vzdělávacího procesu a zdroje.

Představy o ideálním studentovi se mezi studujícími a vyučujícími zásadně nelišily, obě skupiny konstruují obraz studenta v rámci diskurzu „pedagogického benefitu" a sebezdokonalování (Tenglet, 2023). Ačkoli participanti a participantky v mém vzorku chování ideálního, dobrého studenta v hodině popisovali širokými pojmy jako: „aktivní",

„participující", „angažovaný", „interagující", „má o tématu, co říct", po bližším doptávání vzešlo, že dané kvality je potřeba verbálně demonstrovat. Měli na mysli někoho, kdo verbálně komunikuje v hodinách: „kdo se doptává", „hlásí se", „odpovídá", „diskutuje". Angažovanost v hodinách byla rovněž jedním z nejvýznamnějších pilířů konstruování dobrého studenta ve výzkumu Wonga a kol. (2023). Erik očekávání na vysoké škole shrnuje takto:

> „Možná na některých těch hodinách byl tady větší zájem o to, abychom se nějak hlásili, abychom se zapojovali do diskuzí (...). Vlastně na té vysoké škole tam byl větší důraz na ty prezentace a na to podílet se na té diskuzi, podílet se na té hodině, na té výuce."

Podle Koutsouris a kol. (2021) humanitně a sociálněvědní obory konstruují implicitní představu studujících, kteří se cítí komfortně při veřejném vystupování. V souladu se zjištěními Keddie (2016) je zde ideální student konstruován jako aktivní partner, který, a to je důležité, nese sdílenou *odpovědnost* za dynamiku a úspěch interakce. To je dobře vidět, když participanctvo hovoří o tom, že je úspěch interakce v hodině do jisté míry závisí studentech. Pedagog Hynek říká:

> „To znamená, aby oni se ptali a abych já jim mohl odpovídat, abychom jsme řešili problémy, které se týkají toho předmětu a řešení problematiky. Víc než nějaké nedostatky třeba v základních znalostech. To je pro mě ta aktivita, kterou já bych očekával. Ne vždycky se to podaří. (...) To asi záleží nad tím, jak moc jsou extrovertní, introvertní. Jsem rád, když se objeví nějaký studenti, kteří jsou extrovertní a dokážou se okamžitě vyjádřit. Mají o to zájem."

K širšímu psychologickému a individualizovanému diskurzu promlouvá i to, jak Hynek nahlíží verbální (ne)participaci jako vrozený povahový rys (introverze/extroverze). Vyučující Gustav by doplnil, že o „komunikativní" studenty/ky se může opřít v situaci absolutního ticha:

> „No hele, no jakože tam máš prostě tři, čtyři lidi, kteří s tebou komunikují, prostě jako vždycky, což samozřejmě je jako hrozně příjemný, (...) samozřejmě, přesně, že takový lidi v té třídě taky chceš, přece tím zase jako motivovat tu výuku a dělají ti

tam vlastně ten, nebo tě táhnou, vlastně pak jako tu diskuzi. Takže vlastně jsou dobrý ve chvíli, že se o někoho můžeš opřít v té chvíli, kdy je fakt jako to absolutní ticho no."

Jiné autorstvo (např. Keddie, 2016; Witkowski a Cornell, 2015; Llamas, 2006) argumentuje, že institucionální tlak na mluvenou angažovanost vede k *responsibilizaci* studujících, kteří jsou nahlíženi jako výhradně zodpovědní za své výsledky, což je nutí k neustálé seberegulaci a adaptaci na nastavené normy v podobě performování (tamtéž). Zepke (2014) rovněž kritizuje důraz na performativitu pro její *univerzalismus,* protože podle něj potlačuje a znehodnocuje jiné formy bytí studentem/kou. V důsledku tohoto nastavení je pak případný „neúspěch" v podobě nenaplnění mluvené participace interpretován jako osobní selhání jednotlivce při adaptaci na systém (srov. Koutsouris a kol., 2021).

V datech se dále význam ideálního studenta jako (*zodpovědného*) „spolutvůrce" prohlubuje. Měl by totiž fungovat i jako *zdroj* pro ostatní. Pedagožka Hedvika vyzdvihuje momenty, kdy si studující v hodině látku vysvětlí navzájem:

„A zároveň, když si napríklad niekto povie, že niečomu nerozumie, a vlastne ostatní študujúci mu to vysvetlia. Tak vtedy mi to príde, že moja úloha je poskytovať ten kontext a že návzájom sa vlastne vedia strašne obohaťiť."

Přístupy pedagogů výše (i studujících níže) odpovídají diskurzu pedagogického benefitu (Tenglet, 2023), kde je mluvení klíčovým nástrojem učení pro mluvčího (jak ukazuje níže Adam), a i obohacení pro spolustudentstvo, případně vyučující (což ilustruje Anna).

Adam: „(...) Dále, nemělo by to být, nechci říct, … jak to zformulovat… Člověk by se měl zapojit i přes nějaký svoje, nechci říct komplexy, přes nějaký svůj pocit, že neví, nebo že se ztrapní, nebo něco podobnýho. Je to právě od toho, abychom se nějakým způsobem poučili, naučili, abychom dál rozvíjeli, co si o daném tématu myslíme, to co jsme si o daném tématu nastudovali."

Anna: „Aby se třeba hlásil, aby říkal právě u odpověď, kterou zná a když už odpověď řekne a není třeba úplně dobře tak ten student není shazován vůbec. (...) Snažit se být vlastně aktivní, nejenom že přijdeš, odsedíš si to tam a odejdeš, ale že i tomu učiteli v podstatě něco nového předáš, nějaký svůj pohled."

Jak je tedy patrné, ideálem je verbálně participující student, který je považován za partnera komunikace (srov. Kovalainen a Kumpulainen, 2007) a za spolutvůrce, nikoliv pouze pasivního příjemce vědění (Tenglet, 2023). Zároveň, naváži-li na promluvu Adama, dobrý student by měl zvládnout své „komplexy", čímž má na mysli povahové rysy osobnosti (introverze), vlastní vůlí překonat, protože jde o jeho vlastní učení, benefit. Čímž se dostáváme k dalšímu významu verbální participace, který se v datech objevoval: seberozvoje.

Pokud totiž přijmeme předpoklad, že student je zodpovědný za nápravu svého „nedostatku" v podobě ticha, ustavuje se tím význam verbální participace jakožto nástroje seberozvoje. V souladu s neoliberálním diskurzem, jak jej reflektují Llamas (2006) a DesRoches (2011), jsou studenti nahlíženi jako subjekty plně zodpovědné za vlastní úspěch či selhání. Student/ka musí skrze vlastní úsilí překonat své nedostatky, aby se přiblížil/a konstruovanému ideálu úspěšného jedince (Koutsouris a kol., 2021). To bylo v datech zřetelné, když část aktérů a aktérek své mluvené zapojení do hodin vyprávěla jako příběh individuálního „zlepšení" od tichého a „deficitního" studenta k tomu, který mluví, tedy k tomu, který naplňuje očekávání pole. Jedná se o proces, kterým začali naplňovat nároky ideálu. Ve svém výzkumu se tomuto věnoval(a) Xia (2009). V daném poli (na univerzitě) je mlčení v hodině chápáno jako neangažovanost, pasivita, zkrátka nelegitimní a ne stejně hodnotná forma participace jako participace mluvená. Cyrilova reflexe níže vlastního „vývoje" od ticha k mluvení odhaluje působení symbolického násilí (Bourdieu, 2001). Je zajímavé, že Cyril svůj vztah k verbální participaci popisuje skrze „mít" či „nemít problém". Tím, že přijal normu mluvení za svou, potvrzuje legitimitu mocenského nastavení pole a pravidla hry, které ticho znehodnocují. Proces „získávání odvahy" je zde utvářením dispozic, vlastního habitu tak, aby odpovídal institucionálnímu ideálu.

> Cyril: „Tak když si vlastně vzpomenu na svůj první proseminář, tak to byl zároveň proseminář, kde vlastně jsem tak úplně mluvit nemusel... Spíš to, co byla pro mě hlavní změna a si úplně pamatuju, jak se to mně změnilo, že **jsem byl přesně ten typ, který by se na konci nepřihlásil. Jsem se přesně bál na něco zeptat,** že jsem si říkal, to já se přesně zeptám na tu otázku blbě nebo nevím, jestli úplně tu otázku položit. (...) Většinou jsem tu otázku ani nepoložil. Pak tady právě na vysoký, na konci prváků, druháku, fakt jsem si všímal, jak na přednáškách pak na konci nebo i v průběhu se sám přihlašuju a víc se zapojuju a ptám se, když fakt mě to zajímá... Což dřív neexistovalo, vždycky jsem si říkal, tak se zeptám, ale ne, mlčel jsem,

> nepoložil jsem to. **Teď už jsem mnohem víc komunikativnější a takový celý, který nemá prostě problém mluvit ani sám od sebe. Dřív jsem měl problém mluvit sám od sebe,** vždycky jsem čekal na tu druhou osobu ať začne tu sociální interakci. (...) Když se dělíme jako skupina, hlavně mezi lidmi, které neznáme, tak je to takové, že se musím více méně skupině přizpůsobovat. **Dřív to byl pro mě větší problém, ale teď už je to naopak i dobrý být ve dvojici s někým, koho neznám.** A pak když jde o prezentování, tam to je takové, že dřív jsem měl strašný stres před tím, že jsem měl prezentovat před lidmi. To je taková věc, co se teď na vysoký u mě změnila. Bez ohledu na to, že nejsem úplně dobrý, tak myslím, že určitě umím víc prezentovat nebo **mám větší odvahu.** Teď už prezentuju i pro studenty studentský život, spolky a tak. A kde to je víc takový o improvizaci. **Takže prezentace už teďka pro mě taky není problém.** (...)"

Mluvená angažovanost v hodinách byla tedy uchopována skrze osobní růst jednotlivce. Ideální student tak nemusí být nutně ten, kdo je od začátku dokonalý, ale ten, kdo vykazuje progres a „překonává se" (srov. např. Wong a Chiu, 2021; Wong a Chiu, 2020). Získání odvahy k mluvení v hodinách ve vyprávění Cyrila vystupovalo jako klíčový milník, který mu pomáhal cítit, že je kompetentním studentem, který na univerzitu patří a je součástí akademické komunity (srov. Koutsouris a kol., 2021), protože se adaptoval na pravidla pole.

3.1.1.1 Norma uměřenosti verbální participace: „Zabíjel ten prostor pro ty ostatní"

Ačkoli je verbální participace v rámci výše identifikovaného diskurzu očekávaná, analýza rozhovorů odhaluje, že tato norma je ambivalentní a podléhá (často implicitním) pravidlům ze strany samotného studentstva. Studenti a studentky zároveň zdůrazňovali potřebu její uměřenosti. V promluvách se studujícími to rezonovalo poměrně silně, nicméně ne nutně jako akademické očekávání shora, ze strany vyučujících, nebo univerzitního pole celkově. Domnívám se, že se jedná spíše o normu, která nabývala na důrazu mezi kolektivem studujících. Studenti a studentky jednak sonický prostor konstruovali jako zdroj, který by měl být rovnoměrněji distribuován (úzce to souvisí rovněž s pozitivním významem ticha, kapitola 3.3.3). A jednak danou distribuci podmiňovali určitými kritériemi.

V mém souboru je „ideální student" konstruován jako ten, kdo v hodinách mluví, ale rovněž je dle Cecílie „takový normál." Být „normálem" v tomto kontextu znamená

podřídit svůj projev třem hlavním kritériím: užitečnosti, vnímavosti k času a respektu (k autoritě vyučujících i ostatních studujících). Domnívám se, že všechna kritéria, nepsaná pravidla, jsou různými projevy jednoho samého principu, „praktického smyslu", respektive citu pro hru (Bourdieu, 1988). Dobrý student by měl verbálně participovat s lehkostí, intuitivně, tedy ovládat „umění aplikovat znalosti, a aplikovat je příhodně v praxi" (Bourdieu, 1988: 57). Zároveň i ví, kdy mlčet.

Prvním významným pilířem, je relevance sdělení, tedy nakolik je „užitečné" a „přínosné". V konkrétních promluvách to znamenalo, že dobrý student svým podnětem ideálně zapojí do interakce i ostatní (vznikne diskuse) nebo předá novou informaci. Podle studujících je problematická verbální aktivita, která je samoúčelná, a jež hraničí s performováním. Cecílie o takových studentech hovoří jako o těch, „kteří umí hrát i s malým kašpárkem velké divadlo". Podle ní někdo má pouze řečnické dovednosti, ale obsah sdělení není nijak přínosný. Dobrý student totiž intuitivně ví, respektive má ten správný habitus, jaký podnět je pro pole (hodinu) přínosný. Naopak trapnost, kterou popisuje Dagmar níže, vzniká, když se aktér snaží o vnější demonstraci znalostí, které nemá přirozeně zažité (Bourdieu, 1988). Nesoulad mezi snahou oslnit a chybějícím citem pro situaci pak Dagmar ilustruje na konkrétním příkladu:

> „(...) Můžeš číst od někoho knížku a pak se na to doptat těch kantorů. To právě nějaký lidi dělají a to já třeba moc nedělám, „Já jsem četla tohle, četla jste to taky…?" To vím, že nějaký lidi dělají, ale to už je třeba hrozně trapné."
>
> V: „Jak to, že ti to přijde trapné?"
>
> D: „Já nevím, většinou mi to přijde někdy takový, že se ani nejde k tomu tématu, že oni fakt někdy řeknou jenom to: „Já jsem to četla, četla jste to?" A pak se ani na nic nezeptaj. Že ani nemají nějakou otázku. Že jenom chtějí říct, že to četli. Že ty učitelé ne vždycky rozumí. Že tak odběhnou. Že z toho nemůže vzejít nějaká ta diskuze. Nebo ani se já nic nedozvím, krom toho jestli to četl někdo. Mně to přijde takový zbytečný vytahovat."

Druhým kritériem je cit k průběhu výuky. „Normál" ví, kdy přestat, aby nenarušoval tok hodiny nebo výklad pedagoga.

> Erik: „Že jako by nechápe ten cíl tý hodiny. Protože já jsem vlastně jako by ten cíl

> tý hodiny viděl jinde. Že mně to přišlo takový, že ten člověk spíš přerušuje nějaký jakoby ucelenej výklad.”

Zatímco Erik kritizuje narušení struktury výkladu, podobně Františka popisuje situaci, kdy student narušuje časovou hranici uzavřeného tématu. V promluvě si lze všimnout jak porušení „užitečnosti” sdělení, o němž jsem psala výše, i vnímavosti k času.

> Františka: „Řešil se incident ve Francii. A už se vlastně končilo... Už zavírala tady to téma, že to byla taková podkapitolka. A ani tam nebyla žádná otázka a nějakej kluk se jenom přihlásil a začal mluvit. Jakože... „na incidentu ještě bylo zajímavé tady tohle a tady tohle…” Ani nebyla ta otázka. Už to bylo uzavřené a prostě to jenom asi řekl, aby to... řekl?”

V neposlední řadě by měl/a student/ka uznávat hierarchii pole a respektovat pedagogy/pedagožky, spolustudující, aby je přílišnými a zbytečnými komentáři „nezpochybňoval/a” a „neotravoval/a”. Zajímavým zjištěním na základě mých dat je, že dominantní mluvčí, kteří zmíněná pravidla seberegulace ignorovali, byli v promluvách studujících především muži, což odpovídá i jiným výzkumům na dané téma (např. Lee a McCabe, 2020). Cecílie například zmiňuje spolužáka Tomáše, který se „na statistice neustále dohadoval s vyučujícím o nerelevantních věcech”. Kromě obsahových a relačních požadavků na verbální participaci Cecílie a Ema zmiňují i její frekvenci. Ema popisuje:

> „No, takže tenhle student, který se hlásil hodně často a měl ke každému jako, já bych řekla skoro každých 10 minut, se 10 minut měl prostě nějakou poznámku k něčemu, co jsme si říkali. To bylo na prezentaci nějakého tématu, který nám bylo všem neznámý. A v tom momentě si člověk řekne, já ani nevím, na co se zeptat, protože tomu reálně jako ještě vůbec ani nerozumím. A třeba se fakt bojím, že něco řeknu a bude to opravdu hodně špatná otázka. Ale ten student byl takový jako hodně aktivní. Myslím, že ho jako popsala ještě jako vlezlej hodně a třeba jako i úplně zpochybnil ty lektory vysokoškolské, kteří mi přišli, to už je možná trošku moc a takhle. Prostě znám takovýho člověka. Bylo to hodně i rušivé podle mě už. V nějakých těch momentech jsem se ani neudržela moc, musela jsem se pousmát, nevěřila jsem svým uším.”

Nejenom, že studenti a studentky skrze tyto implicitních kritéria nahlíželi verbální participaci druhých, ale často je také vztahovali a aplikovali i na sebe samotné. Studující,

kteří normu uměřenosti reflektovali, sonický prostor nahlíželi jako omezený zdroj, což vedlo k jejich vlastní váhavosti. Například Dagmar zmiňuje, že uvažuje, aby byl její příspěvek „k něčemu dobrý" a „dále rozvinul diskusi". Obdobně ilustruje Cecílie:

> „Jak si zrovna myslím, že ten můj pohled nebo ten můj point na to je přínosný. A jestli třeba někdo už to řekl, tak to nebudu samozřejmě opakovat. A nebo naopak, když mi přijde, že něco důležité nebylo zmíněno a že na to to má určitě vliv a že to ovlivňuje celou tu situaci, kterou probíráme."

K váhavosti vzešlé na základě kritéria užitečnosti, Ema přidává i „správný čas", aby sdělení nebylo položené „mimo téma":

> „(...) ale spíš kdy se zeptám, aby to bylo ve správnej čas. A myslím se, že když mě napadne nějaká otázka, tak ji řeknu. (...) ale spíš váhám nad tím, kdy je ten správnej čas jí říct. Protože třeba myslím, jestli třeba nikoho nebudu... Nějak nepřeruším, anebo když se zeptám později, jestli už budeme past this topic, že už odešlo a já už se zeptám úplně mimo třeba to téma."

K váhavosti vzešlé z uvažování nad naplněním té užitečné, správně načasované a respektující verbální participace kontrastuje Bedřich, dominantní mluvčí, který normu uměřenosti netematizuje a jeho vnitřní úvaha před verbální participací se týká zejména toho, aby své sdělení dokázal správně zformulovat. Jeho cílem je, aby vyučující otázku pochopil přesně tak, jak ji zamýšlel. V tomto ohledu má vyšší míru nároku na sonický prostor.

Jak argumentuje Threadgold (2019), jedinec může rozumět pravidlům pole a ztotožňovat se s jeho cíli, ale stejně tak může postrádat realistické strategie, jak je naplňovat. Norma uměřené verbální participace nabývala na významu i ve vyprávění Filipa, nicméně v trochu jiné podobě, než jak tomu bylo u ostatních aktérů a aktérek v mém výzkumném souboru. V promluvě silně rezonovalo téma seberegulace vlastního těla a impulzivity. Filip popisuje situace, kdy ho téma pohltí a on „si nemůže pomoct" skákat do řeči, přestože si je vědom, že normu uměřenosti porušuje:

> „U mě to třeba bylo vždycky spíš o tom, že mě to v tu chvíli pohltilo, protože to byla nějaká aktivita, takže mě to vtáhlo a bavilo mě to. A zároveň jsem si nemohl fakt pomoct. I když jsem byl paranoidní a měl jsem strach z toho, co si o mně

budou myslet, tak jsem si stejně nemohl pomoct a říkal jsem si své a třeba jsem skákal do řeči nechtěně a takhle. A zároveň já mám potřebu opravovat. Když se řeknou informace, které nejsou úplně přesné nebo správné nebo kompletní, tak já mám potřebu a nemůžu si pomoct to opravit nebo doplnit nějak (...). Já mám ADHD a jsem jako impulsivní, takže často skáču do řeči a mám tendence třeba i odpovídat, než se ta otázka dořekne. Já ji prostě vyhrknu a příliš nepromýšlím, jak ji řeknu. (...) všímám si, že často jsem v takovém napětí, jakože třeba klepu nohou nebo se hýbu na tom místě, že už chci říct tu odpověď. Takové to jako „svrbění“ v uvozovkách, že jako chci říct tu odpověď a že se nemůžu dočkat, až ji prostě řeknu. Zvlášť ještě třeba, když se nikdo nehlásí prostě a já vím, že ji znám. A zároveň se snažím nějak jako vnitřně regulovat.”

V: „Jak probíhá ta vnitřní regulace?”

F: „Jakože si třeba stihnu všimnout, že už jsem se nadechnul a otevřel pusu, že něco řeknu, tak ji zase sklapnu a vydechnu. Nebo se snažím prostě nějak jako se zhluboka třeba nadechnout a říct si, že prostě o nic jako nejde. Svět se nezboří, když to neřeknu, a prostě trošku se v hlavě tak jako napomínám, že jako v klidu, prostě trpělivě takhle. A vezmu si třeba nějakou antistresovou hračku do ruky, nebo se opřu o židli a tak.”

Na rozdíl od Dagmar nebo Cecílie, u kterých seberegulace probíhá více méně na úrovni zvažování přínosu, u Filipa nabývá i ztělesněné podoby napětí (klepání se, svrbění). Jeho slovy „zavřít pusu, nadechnout se a mlčet” sám nad sebou vykonává moc, kterou dříve vykonávalo okolí, aby se vyhnul povzdechnutí či pomluv ze strany druhých (s čímž má zkušenost ze SŠ). Ve svém výzkumu na podobné narazili i Koutsouris a kol. (2021). Upozorňují, že jsou vysokoškolské semináře implicitně založeny také ma předpokladu *neurotypického* studenta (to je podle Cecílie onen „normál”). Zatímco tedy pro některé je uměřenost verbální participace a neskákání do řeči otázkou ohleduplnosti, druzí musí vynaložit extra strategie na to, aby nevybočili z ideálu „normálu”. Poukazuje to i na rozpor, jak empiricky zkoumat, zda se jedná o skočení do řeči z důvodu kontroly, dominance druhého nebo intruzivní přerušení (Leaper, 2014).

3.1.2 Norma maskulinního étosu: „Víc ty argumenty a takový už dospělácký debaty"

V promluvách studujících se očekávání rovněž týkaly specifických nároků na formu a styl projevu. Nejde tedy již jen o to *že* student mluví, nýbrž *jakým způsobem* své myšlenky artikuluje. Jako klíčové kvality se v datech objevovaly požadavky na kritické myšlení, schopnost argumentace a používání odborné terminologie. K totožným závěrům o ideálu dobrého studenta došli i Wong a Chiu (2020). O očekáváních Luke (1994: 215) píše jako o „maskulinnímu étosu" kde je žádoucí subjekt konstruován jako racionální, věcný a soutěživý aktér, schopný obhájit svůj postoj v intelektuální diskusi (Harding, 1986). Participanti a participantky z řad vyučujících i studujících v mém souboru „dobrého studenta" konkrétně charakterizovali jako někoho, kdo umí „myslet kriticky", „myslet filosoficky" a „být schopný nesouhlasit", „debatovat", „argumentovat",„obhájit si vlastní pohled", „vytvářet si vlastní názor". O těchto vlastnostech se zmiňovali jako o „vyšších" a „na úrovni". Konstruovaný význam tedy hraje ve prospěch vlastností, které jsou nyní v naší kulturní představě spojovány s maskulinitou (např. Van den Brink a Benschop, 2011; Francis a kol., 2010; Van den Brink a Stobbe, 2009; Robson a kol., 2004).

> Cyril: „To se taky liší, jestli jen mluví nebo pokládají otázky. Tady si vzpomenu na předmět, který byl takový diskuzní, a tam samozřejmě byly lidi, co se jen zeptali na něco, ale pak tam byly lidi, co nejenom, že se jen zeptali, ale sami říkali svůj názor, svůj pohled na to. A to jsem si říkal, jo, to jsou fajn lidi, že za prvý mají odvahu to takhle říct nahlas. Když je to předmět, kde fakt není taková správná odpověď, je to fakt o diskuzi, tak tam probíhala mezi studenty a učiteli trošku i přímo debata, že samozřejmě nesouhlasili a říkali si ty svý argumenty. To je hlavní rozdíl mezi střední a vysokou, takový víc ty argumenty a takový už dospělácký debaty. (...) je to spíš už práce ta akademická."

V Cyrilově promluvě bych ráda vyzdvihla dva aspekty, které společně vycházejí ze symbolického rozlišení hodnoty mezi kladením otázek a akademickou debatou. Prvním aspektem je Cyrilovo hierarchické vnímání interakce v hodině. V konstrukci tohoto významu komunikačních vzorců je patrná určitá genderovanost. Zatímco, jak argumentuje Tannen (1995), kladení otázek je často vlastní spíše ženám jako rituál k udržení konverzace a budování vztahů (případně jako forma emocionální práce), Thornborrow (2014, orig.

2002) by doplnila, že v mocenské hierarchii může mluvčího ale nechtěně posunout do nižší role („závislého žáka“ či dítěte). Naopak ten, kdo argumentuje, se v Cyrilových očích symbolicky stává „dospělým kolegou“. Tím se dostáváme k druhému poznatku, kterým je rámování akademických požadavků skrze pojmy jako „dospělost“ či „vyspělost“. Cyril explicitně konstruuje identitu vysokoškolského studenta skrze opozici k „dětskému“ světu střední školy, přičemž dospělost ztotožňuje s odvahou k veřejné argumentaci a nesouhlasu. „Akademická práce“ a „fajn lidi“ jsou zde definováni skrze tradičně maskulinní rysy jako je odvaha, mluvení nahlas a konfrontace autority (srov. Farkašová, 2005).

Tlak na styl komunikace však může vést k situacím, kdy se stírá hranice mezi konstruktivní debatou a nátlakovou dominancí. Jeden ze studentů, David, vzpomíná na moment, kdy se nechal „maskulinním étosem“ argumentace unést do bodu, že narušil bezpečný prostor semináře:

> „(...) tak my tam máme argumentovat proti sobě. (...) Já jsem mu to takhle hezky neříkal. A pak jsem se právě nachytal, že já jsem mu argumentoval docela drsně. A bylo mi ho potom i docela líto. A on prostě tam seděl chudák a říkal „jo, to máš vlastně pravdu.” Takže i tady se ten člověk chytne. Co já kritizoval i ostatním, tak já sám nevědomky udělal někomu jinýmu. A takhle probíhají ty semináře. Nesmí se člověk nechat unést. Ne vždy je jeho interpretace správná. Měl by tam být ten respekt.”

David nejprve explicitně vystihuje očekávání: studující *mají* argumentovat *proti sobě*. Dále je v jeho sebereflexi spatřuji zajímavé vnitřní vyjednávání. Na jedné straně je střet mezi soutěživou touhou „mít pravdu“ (a vyhrát diskuzi), a na straně druhé snaha o respektující přístup. Napětí je tak mezi dvěma nároky, které pole na studenty klade. Zatímco norma akademického jazyka vybízí k asertivní, až konfrontační argumentaci ve jménu pravdy, norma uměřenosti (kapitola 3.1.1.1) volá po etické regulaci sonického prostoru a respektu k ostatním.

Pro jiné studenty/ky je samotný vstup do takto nastaveného pole výzvou, která vyžaduje vědomou performanci, respektive strategii adaptace na akademické prostředí.

> Barbora: „Jsem tam přišla s takovým nastavením že je „fake it till you make it”, že přijdu tam pak budu vypadat sebevědomě a budu mluvit i tak (...)”

V: „Jsi říkala, že si přišla sebevědomě a odvykládala to sebevědomě, jak to vypadá?

B: „Já myslím, že se tam prostě člověk tak jako postaví napřímo a jakoby prostě mluví přesně jako nahlas, udržuje kontakt s ostatníma, pro mě to trochu znamená i jakože se tam jako uvolní, nejlépe, že prostě třeba jako dělá nějaký kroky po té třídě vlastně a takže jako by to i tak jako mluví sebevědomě (...) no, přijde mi, že když tam přesně máme přijít a přesně si tam tak jako stoupnout prostě, se tam tak jako zapřít těma nohama do země (...)"

Barbořin popis poodkrývá, že Cyrilova představa o „dospělém" a „odvážném" ideálním studentovi v hodině je hluboce tělesná a performativní. Očekáváné sebevědomí se manifestuje skrze způsob, respektive strategii, zabírání většího prostoru. Barbora zmiňuje nutnost tělesně performovat („zapřít se nohama do země" nebo „dělat kroky po třídě"), čímž, jak ukazuje Young (1980) rovněž performuje tělo jako aktivní subjekt expandující do okolí (tedy maskulinitu). Performuje proto, že to není v jejich dispozicích (viz kapitola Somatizace).

Zatímco se studující potýkají s těmito nároky na tělesnou (a genderovou) performanci, v diskurzu vyučujících získávají tyto kvality zcela odlišnou legitimizaci. Požadavky na kritické myšlení, schopnost argumentace nebo přirozenou inteligenci vyučující nezdůvodňují tak, jako autorstvo (např. van den Brink a Benshop, 2011; Van den Brink a Stobbe, 2009), ale vztahují je k povaze dnešních digitálních technologií. Daná očekávání na kritičnost, konfrontaci, nesouhlas, argumentativnost stavějí do kontrastu s fakty a exaktními znalostmi. Vyučující se shodují, že v době digitálních technologií jsou čistá fakta druhořadá, protože se dají „vygooglit" a „máme je v kapse". Ilustrativně to pedagog Hynek vysvětluje následovně:

„(...) ne ani tak v těch exaktních znalostech jako spíš v nějakých věcech jako umět ty problémy vyřešit, to znamená jako zejména mít nějakou schopnost řešení problému, problém solving jako s tím, a vlastně takovou tu trochu no přirozenou inteligenci a selskej rozum když to tak jako řeknu, který je k tomu důležitej, protože dneska už není důležitý jako umět úplně naučit se ty informace, jako spíš s nimi pracovat, umět si dohledávat a podobně a to se teď hodně odkryvá s nástupem AI, kde prostě, jako schopnost kriticky zhodnotit ty informace, které ty nástroje dávají."

Mimo to se znovu vynořoval další aspekt komunikace, akademického jazyka, norma objektivity. Zatímco institucionální norma se stále opírá o ideál objektivity a potlačení první osoby ve prospěch odstupu (DesRoches, 2011), v datech se ukazuje odpor ze strany studujících (tedy minimálně, co se mluvení v hodinách týče). Byť explicitní zpochybňování legitimity striktně objektivního jazyka se objevovalo ojediněle, aktéři a aktérky hovořili o vnášení vlastní subjektivity do hodin a zvýznamňovaly ji.

Nahlížení objektivity a subjektivity v akademii, resp. v hodinách, se liší od vnímání jiných akademických kompetencí, jako je kritické myšlení či schopnost debatovat. Larsen (2024) v této souvislosti poukazuje na to, že studující se musí pohybovat v prostředí polycentrických norem, kde různí vyučující vyžadují či tolerují odlišné styly projevu, od striktně akademického po neformální. Studující zcela shodně potvrzují, že nároky na formu komunikace se zásadně liší „učitel od učitele“. Má data však do Larsenova (2024) zjištění vnášejí nový rozměr. Zatímco očekávání kritičnosti, mluvení a argumentace zůstávají konstantním ideálem napříč všemi typy hodin popisovaných participanstvem, co se mění je právě míra přípustnosti subjektivity. V kontextu zmíněného polycentrismu norem se přitom nejedná pouze o to, že by se studující přizpůsobovali stylu konkrétního vyučujícího, což ovšem také vyprávěli. Spíše si pochvalovali a prosazovali subjektivní zkušenost jako významnější pilíř verbální participace.

> Dagmar: „A na tý vývojový, třeba psychologii, tak tam je to takový, tam můžeš víc přihodit něco, to je život. Nebo třeba já hlídám děti, takže něco z toho třeba, že můžu se zeptat na něco, nebo tam mám třeba ještě nějaký dilema někdy, nebo třeba nástup do školky. Takový věci z každodenního života.”

Vyučující v mém vzorku subjektivitu rovněž oceňují, ale nevystupuje pro ně zcela totožně. Pedagogové Hedvika i Gustav celkově pozitivně oceňují, když studující vztahují probíranou látku k jejich vlastní žité zkušenosti a identitě, protože ji oba rámují jako projev autenticity a bezpečného prostředí. Nicméně zároveň se subjektivita v datech projevuje jako specifické napětí mezi mluvením a „skutečným” věděním, znalostmi. Propast mezi mluvením o subjektivních zkušenostech a znalostmi popisuje Gustav:

> „Mám pocit, že některý lidi prostě jako mluví a nejsou tam ty znalosti, jenom je tam prostě jako zkušenost nějaká k sdílení. A někdy zase člověk ví fakt strašně

moc, ale prostě nemluví. Takže já si myslím, že ta aktivní participace s těma studentama, s těma zkušenostma nemusí souviset s těma znalostma toho studenta nebo té studentky.

V: „A vybavíte si někoho konkrétního…nebo nějaký konkrétní příklad, z nějakého semináře?"

G: „Jo, asi jo. Teď jsem tam měl jednu aktivní, ale taky vlastně mluví spíš nějaké zkušenosti. Bavili jsme se teďka třeba o ChatGPT a bavili jsme se o tom, jak to ty studenti používají, jaký jsou možnosti. A teď ona říkala asi úplně před celou třídou, že to používá na generování vtipných obrázků, kdy tam dala fotku psa a chtěla, aby vypadal jako člověk. A to to řekla před celou třídou. Vlastně já jsem samozřejmě ne/řekl[3], že to je hovadina. Ale je to vlastně strašně zajímavé, že najednou úplně bez problémů to řekla, že to je zajímavé a to mě nenapadlo. Já jsem teda myslel, že abychom se bavili o důležitých věcech. A ta zábava taky je důležitá. Myslím, že několikrát vlastně, už i minule, říkala nějakou věc, která nesouvisela s tím tématem, **nebyla to znalost. Byla to jen zkušenost** a nebyl s tím problém to pro ni sdílet."

Zde je patrné určité hierarchické uspořádání, kde se subjektivitě přisuzuje nižší hodnota a není brána jako legitimní vědecké vědění (srov. např. Farkašová, 2005; Code, 1993/2015). Alternativní způsoby poznání (tedy právě ty vycházející z emocí, tělesnosti, zkušenosti žen či komunit) jsou v akademickém systému znehodnoceny jako nevědecké (Luke, 1994), nebo právě slovy Gustava jako „jen zkušenost, nikoliv znalost." Zatímco pro Gustava subjektivní zkušenost není znalostí a nutně o ni nehovoří jako o „pravém" akademickém očekávání, Hedvika už ji explicitně situuje jako klíčový nástroj pro propojení teorie (jako něčeho abstraktního, akademického) s žitou realitou. Konstruuje ji tedy jako klíčovou pro porozumění.

Hedvika: „(...) Často vlastne, keď čítame teoretický text zo 70. rokov a prídu vlastne s osobnou skúsenosťou alebo s nejakým súčasným problémom, s nejakým politickou témou, s niečím, čo čítali v médiách, tak vtedy mi príde, že vlastne nad tým premyšľajú vlastne v nejakom súčasnom kontexte. A to je, mám pocit, že vtedy mi to dáva najväčší zmysel. Že tie veci vlastne im neprídu nejako akademicky irrelevantné, ale že vlastne o nich premyšľajú ako o niečom, čo je

[3] Zde z audio-záznamu není zřejmé, zda se jednalo o neřekl či řekl.

podstatné pre tú participatívnu diskusiu dnes. (...)"

Hedvičin přístup v podstatě navazuje na feministickou epistemologii. Mátonoha (2005: 31) poukazuje na to, že feministická kritika dekonstruuje iluzi tzv. „pohledu odnikud", tedy představu, že student či badatel může vystupovat jako neutrální, odosobněný subjekt. Hedvika naopak uznává, že studující mají vlastní politické a osobní zkušenosti, které chápe jako východiska pro autentické porozumění teorii. K hodinám otevřených pro subjektivní sdílení a určitou situovanost poté velmi kontrastují jiné, charakteristické striktní normou, kterou Cecílie popisuje jako „mluvit nějak na akademický úrovni". Adam to rozvádí do většího detailu:

> „Jsou vyučující, spíš teda těch cvik, kterým je úplně jedno, jestli se člověk vyjadřuje spisovně, nebo jestli tam člověk občas přihodí i nehezký slovíčko. Ale pak jsou tady samozřejmě cvičící, který chtěj, **aby se mluvilo co nejvíc akademicky a co nejvíc v uvozovkách vyšším jazykem.**"
>
> V: „Co to znamená akademicky a vyšším jazykem?"
>
> A: „Nějakým…. (pauza)
>
> V: „Nějaký příklad klidně…"
>
> A: „Nějaký příklad, když vemu třeba nejmenovaného cvikaře tak tam po nás ten dotyčný opravdu chtěl, **abychom mluvili spisovně,** abychom dokonce, když chceme sdělit nějakou informaci, a není to nějaká otázka zrovna na toho cvičícího, tak aby to bylo dokonce i **podložený nějakým zdrojem.** Za mě blbost, ale dobře. A myslím, že i tomu se dá tady přizpůsobit. Přeci jenom jsme na té vysoké škole a každý má nějaký jiný styl toho, jak chce vyučovat a co chce po svých svěřencích, studentech. (...) **Vyjadřování se v termínech a vysvětlování konceptů** atd., teď už mě nenapadá nic dalšího. **Ale prostě tak, jak by člověk psal seminární práci, tak chtěl ten dotyčný abychom se vyjadřovali i během hodiny.** (...) U tohodle cvičícího tam **byl dáván důraz na tu objektivitu** (...)."

Dále v rozhovoru Adam daný požadavek na styl komunikace v hodinách neuznává, doslovně ho označuje za „blbost". Taková explicitné negace byla v mém výzkumném souboru spíše výjimečná. Ostatní je implicitně přijímali za legitimní a internalizovali je. Například Ema pociťuje mezi neformálností a akademickou půdou vnitřní napětí. Uvádí,

že často používá nespisovné koncovky, o kterých si myslí, že by si je v prostředí vysoké školy „neměla dovolit“:

> „(...) A hrozně používám třeba nespisovný koncovky. Třeba i teď. Ale hrozně moc. I třeba právě v nějakém jako, já nevím, v jiném prostředí, kde bych si to neměla dovolit. Ale prostě já nevím, já snažím se, ale nejde mi to.”

Ema se rovněž v průběhu rozhovoru omluvila za to, že používá nespisovné koncovky. Raphael Reed a kol. vysvětlují, že „[Stud] existuje ve vztahu k tomu, jak předjímáme, že nás druzí mohou vidět a odmítat, je však prožíván jako zvnitřněné zklamání ze sebe sama. tj. existuje s odkazem na to, jak posuzujeme své vlastní nedostatky, pocity selhání nebo nepřiměřenosti “ (Raphael Reed a kol., 2007: 19). Užívání nespisovných koncovek je bráno jako horší a nemístné, v porovnání s normativní představou, jak by „se mělo mluvit”, internalizací normy dochází k symbolickému násilí (Bourdieu, 2001). Bourdieu (1991) definuje jazykový kapitál jako specifický repertoár, gramatiku a styl vyjadřování, které jsou v daném poli ceněny. Emin sebekritický postoj a snaha o neustálou korekci vlastních koncovek jsou projevem symbolického násilí, na němž se sama podílí. Jedná se o situaci, kdy aktér přijímá normu, která jej znevýhodňuje, a svou vlastní odlišnost interpretuje jako osobní nedostatečnost, což jak je patrné přináší frustraci a nejistotu. U Bedřicha soulad habitu a pole produkuje jistotu. Navíc, Tannen (1995) poukazuje, že ženy mají tendenci podceňovat svou jistotu, zatímco muži minimalizují své pochybnosti. Ovšem oba, Ema i Bedřich, identifikují a přijímají očekávání daného pole:

> „Já se teďka určitě cítím jistě, když se bavím s vyučujícíma. Já se snažim vždycky číst tu povinnou četbu, získávat si ty informace sám o tom předmětu co učí, takže i tu doporučenou četbu na filosofii jsem některý z těch knížek přečetl. A potom prostě mám ten pocit, když se bavím s tím vyučujícím, že se s nim můžu bavit na nějaký úrovni, která je nám oboum komfortní. Že jako on ví, že já jsem ten student, že já vim, že on je ten vyučující, ale že se snažím mít nějaký informace a můžu se ho ptát prostě na úrovni, která je akceptovatelná pro vysokou školu.”

Bedřich svou jistotu v komunikaci „na úrovni akceptovatelné pro vysokou školu” přisuzuje především domácí přípravě a četbě nad rámec povinností. To mu dodává jistotu, že jeho hlas je legitimní.

Jazykovou kompetenci v univerzitních debatách lze však dekonstruovat ještě hlouběji.

Standardy jako spisovnost, objektivita či pohotová argumentace totiž vycházejí z (často neuvědomovaného) předpokladu, že všichni studující jsou rodilými mluvčími češtiny.[4] Pedagog Hynek v této souvislosti reflektuje situaci studujících z východní Evropy, kteří studují v češtině:

> „Samozřejmě máme ještě, co je asi podstatou zmínit, tak máme část studentů cizinců i v těch českých oborech, kde převažují státy východní Evropy. (...) Takže tam je samozřejmě ještě jazyková bariéra občas, i když, protože to, že nejsou jako rodilí mluvčí, tak se vám jako projevuje nějakým způsobem. A projevuje se to samozřejmě i v té kvalitě, protože to porozumění těm některým věcem je tam, může být složitější, už jenom díky té jazykové bariéře. (...) Jako úplně konkrétní příklad, že u nich je víc problém. Občas bývá i určitá seskupení těch lidí, protože méně většinou tvoří... Když se dělají ty týmové práce, tak tvoří týmy v svý komunitě. Čeští studenti taky tvoří ty týmy, takže ta provázanost tam občas bývá v tomhle z toho slabší a pokud je ten tým vysloveně složený se zahraničních studentů, tak třeba v těch prezentacích se vám to projeví, protože když nemají rodilýho mluvčího, tak to tam občas docela zaskřípe. Ale já k tomu nepřistupuji nějak. Prostě to zvládnout, chtějí to takhle zvládnout, tak to tak je."
>
> V: „Vy jste se zmiňoval, že třeba u těch prezentací to skřípe, tak co to znamená, že to skřípe?"
>
> H: „Tak nemůžou najít ten správnej výraz, když chtěj něco říct. Pro některé ty věci. Tam asi je to jako problematický (...)."

3.1.3 Norma zájmu a přípravy přesahující výuku: „Počítá se s tím, že člověk přijde na tu hodinu nějakým způsobem už připravenej"

[4] Na základě mého výzkumného souboru to nemohu nijak dále rozvíjet, nicméně například na základě výzkumu Xia (2009: 143) je patrné, že nerodilí mluvčí jazyka, v němž je vedena výuka, mohou čelit specifickému tlaku v podobě srovnávání se s rodilými mluvčími (angl. native-speaker peer pressure). Verbální participace rodilých mluvčích, dokládá Xia, může působit zastrašujícím způsobem. Nerodilí mluvčí poměřují svou frekvenci a kvalitu mluvení s výkonem rodilých mluvčích, navíc se cítí být posuzováni.

Významy verbální participace zmiňované v předešlých částech rovněž fungovaly jako manifestace zájmu studenta. V očích studujících i vyučujících se dobrý student studiu a studentskému životu věnuje i mimo zdi učebny. K totožným závěrům dospěli i Gregersen a Nielsen (2022) a Llamas (2006). Na základě Joan Acker (1990) je patrná určitá podobnost s konceptem „ideálního pracovníka" jako někoho, kdo nemá žádné rodinné povinnosti a je plně oddán práci (což je představa historicky založená na mužské životní trajektorii). Konstrukt, původně zkoumaný v u kariéry akademických pracovníků/pracovnic (např. Sang a kol., 2015; Orupabo a kol., 2025), se v mých datech projevuje i v očekáváních kladených na studující. Vnímání ideálního studenta tak v akademickém prostředí přesahuje prosté plnění formálních povinností během hodin.

V datech to nabývá několika konkrétních podob. V jádru, dle aktérů a aktérek, vždy stojí vnitřní zájem, který se manifestuje na různých úrovních. Ema například popisuje dobrého studenta jako někoho, kdo prokazuje aktivní účast a zájem i tím, že po skončení hodiny přijde za vyučujícím osobně, doptává se nebo se zajímá o jeho odbornou činnost (výzkum). Neformální komunikace mimo hodinu slouží jako první úroveň viditelné manifestace zájmu ideálního studenta.

Erik Emy pohled dále rozvíjí a domnívá se, že k tomu, aby mohl student v hodině skutečně participovat, o tom musí něco vědět předem nebo si zjišťovat informace „bokem". Výslovně uvádí, že u verbálně aktivních studentů „zájem překračoval tu hodinu" a jsou tématem „přirozeně zaujatí". S Filipem se shodují, že klíčovým znakem ideálu je studium ve volném čase, motivované přirozeným zaujetím, který přesahuje osnovy a známky.

Nicméně ve výše popsaném se ukazuje určité stírání hranice mezi univerzitním studiem a osobním volnem, životem, respektive soukromím. Zde vyvstává podobnost s tím, jak Orupabo a kol. (2025: 6) vysvětlují, že akademici a akademičky „vykazující absolutní věrnost práci mají tendenci vnímat své oběti jako smysluplné a popisují svou oddanost jako životní styl nebo součást toho, kým jsou". Aplikujeme-li danou perspektivu na studující, můžeme místy vidět obdobný proces internalizace norem: neustálá příprava a časové oběti nejsou vnímány jako nátlak, ale jako legitimní nástroj budování vlastní akademické, respektive studentské, identity. Ideál je dále konstruován skrze zapojení do mimoškolních aktivit a neformální socializaci. Slovy Bedřicha:

> „ (...) hlavně od nás čeká, že nás ten předmět jako zajímá a že v něm budeme chtít

> pokračovat, protože tohle je předmět, který je na dva roky celkem, to je čtyři cvika, jedno na semestr a potom jsou k tomu ještě doplňující předměty, který se věnujou té kultuře. Ale je tam od nás hlavně očekávání, že nás to bude zajímat a že se to chceme sami ve svým čase učit. (...) Někdo, kdo se na tu hodinu připraví (...) Někdo, kdo se třeba bude chtít zúčastnit i nějakých dobrovolných přednášek, kterých je na tu staroseverštinu aktuálně jako spousta, nebo někdo kdo chce třeba jet na erasmus do norska, nebo na island hlavně. Někdo, kdo chce psát svoji bakalářku třeba na staroseverský témata."

Na otázku, jak do tohoto profilu zapadá on sám, Bedřich odpovídá:

> „Já do toho podle mě zapadám docela dost. Já chodím na ty volitelný přednášky, skoro na všechny o kterých vím, tak jsem přišel. Jsem vlastně asi jedinej z celých bakalářských studentů tady co jako chodí na ty volitelný přednášky, za který my nemáme kredity, protože oni nejsou na fakultě, to se koná v centru. Tam chodim, když po nějaký přednášce, my jsme měli minulej semestr ještě s touhle paní doktorkou přednášky na přístupy ke staroseverský literatuře a tam za náma jezdili experti z jiných univerzit po evropě, a potom bylo docela běžný, že se šlo na pivo. Protože tam chodili i třeba magistři, se kterýma jsem se taky seznámil a s těma se potom šlo na pivo třeba do podniku a tam jsem taky s nima šel. Připravuju se na ty přednášky, s tou paní doktorkou se snažím nějak bavit o tom tématu, abych o tom co nejvíc zjistil, snažím se chodit i na jiné předměty ze středověku, abych měl kontext celý tý doby."

Bedřichova reflexe vlastní participace na neformálních akcích a studium bez kreditového ohodnocení jsou v jeho očích důkazem autentického zájmu. Právě ochota investovat vlastní volný čas a sociální energii bez nároku na formální ocenění je tím, co v diskurzu charakterizuje ideálního studenta.

Právě zde se ale akademický ideál střetává s materiální realitou studujících. V praxi to znevýhodňuje osoby se specifickými závazky, mezi něž lze řadit zralé studenty (angl. mature students) s rodinnými povinnostmi nebo studující z venkova s náročnou logistikou dojíždění (Gregersen a Nielsen, 2022). Autoři (tamtéž) v této souvislosti upozorňuji, že zmiňovaná norma implicitně předpokládá specifickou životní fázi definovanou dostatkem času a svobody. Tím dochází k marginalizaci těch, kteří již nesou pracovní či

pečovatelskou zátěž[5]. V rozhovorech se studujícími se tento aspekt neobjevoval s vysokou frekvencí, jako velmi významnou ji reflektoval David:

> „Je to čtení velkého kvanta literatury. (...) A teď, když člověk musí přečíst 30-40 knih za dva semestry, no takhle, to je třeba na jeden předmět. Ani kdy je člověk potřeba toho více stran, více číst a to je prostě nemožný. A to je asi takový způsob, co mě trápí. (...) Člověk, tedy student, který se má poměrně dobře ekonomicky, no takhle, že ty jeho rodiče mají nějakou finanční základnu, kterou pomůžou tomu dítěti. Že ten žák, co se týče humanitních studií, opravdu se může věnovat tomu studiu. Protože to jde zvládat. Já do toho pracuji, dělám vlastně dohromady 14 hodin. Je to jakoby málo, ale to je část. A já dělám knihovníka. To je super, tam člověk může číst, ale není to tak super, chodí tam dost lidí. Takže já si myslím, že to bude člověk, který má ten volný čas tomu studiu."

Konstrukce ideálního studenta tak v posledku závisí rovněž na aktivitách, které se odehrávají mimo formální časový rámec výuky. V tomto bodě se ideál střetává s nerovnou distribucí ekonomického kapitálu (Bourdieu, 1986). To lze kontextualizovat pojetím časové chudoby (angl. time poverty, Burston, 2017), která postihuje zejména ty studující, kteří musí kombinovat akademické nároky s placenou prací či pečovatelskými závazky. Davidova zkušenost (uvedená výše) ilustruje, že i čas je vzácným zdrojem, jehož nedostatek může limitovat naplnění performativních požadavků ideálního studenta. Ačkoliv Wladis a kol. (2024) na základě svého kvantitativního výzkumu z USA zdůrazňují, že časová chudoba je v akademickém prostředí intersekcionálně provázána s genderovými a etnickými nerovnostmi, v mých datech vyvstává do popředí třídní rozměr tohoto znevýhodnění. Je to patrné právě u Davida, jenž jako jediný z mého výzkumného souboru explicitně vnáší do diskuse ekonomický rozměr studia a práce, a který se rovněž v souboru vymyká svým rodinným zázemím (oba rodiče vyučení).

Časová chudoba se neprojevuje pouze absencí u mimoškolních aktivit nebo nedostatkem času na četbu, ale může mít dopad i na participaci na samotné výuce. Pokud studující věnují zbývající energii placené práci (nebo té neplacené, péči), jejich schopnost naplnit ideál verbální participace v semináři může klesat v důsledku únavy. Anna například

[5] V tomto kontextu byl ale zásadní rozdíl v tom, jakým způsobem studující pracovní závazky interpretují. Zatímco ostatní aktéři a aktérky práci rovněž zmiňovali, v jejich podání nefigurovala jako limit, ale paradoxně jako další manifestace zájmu o obor, o studium. Pro ně práce (často odborně zaměřená) znamenala rovněž zdroj praktických zkušeností, díky nimž mohli v hodinách lépe verbálně participovat.

zmiňuje studenty pracující na směny, kteří se v hodině nezapojují, ale až vyučující Hedvika tento vliv únavy a vnějších závazků rozebírá do hloubky a legitimizuje je:

> „A mám pocit, že nejaké úprimné vlastne zdieľanie toho, čo ich zaujíma a prečo sú napríklad dnes ticho, lebo sú týždne, kedy fakt oni majú toho veľa. Sú týždne, kedy majú iné nejaké problémy, majú vlastne iné skúšky. A proste vidím, že sú únavení. A vlastne nejako to otvorenie riešime, že dobre, pozrime si film a budeme sa o tom baviť. Alebo ja vám dám prednášku dnes, lebo sa vám nechce. Že ja vlastne nemám pocit, že to je tým, že ich tá téma nezaujíma. Že ja sa ich radšej opýtam rovno, ako sa dnes cítite a čo potrebujete, aby sme vlastne sa tu niečo spolu naučili. Takže ja mám pocit, že ono to je... Napríklad mám pocit, že včera už... Že cítiť už únavu toho konca semestra. A tak som sa ich aj vlastne pýtala v pondelok a mi povedala, že ich to veľmi zaujíma. Tak sme sa proste ako keby ďalej bavili. A keď už vidím, že sú nejaké týždne, kedy naozaj mi nikto neodpovedá, len kývu hlavou, tak proste pojmeme tak, že ja sa ich opýtam, nechť vyhnú ruku, kto súhlasí a podobne. Že zase nemám pocit tlačiť na pilu v tom, že každý musí úplne super participovať každý týždeň. Vedia, že môžu a vytváram také prostredie. Ale nechcem vlastne hádzať stále tu vinu na to, že oni musia byť super zapojení. Lebo viem, aké to je z druhej strany, keď idete vy na prednášku, že tiež niekedy tam chcete vlastne len počúvať a rozmýšlať o tom v inom tempe..”

Hedvika svým přístupem nabourává diskurz, který verbální neparticipaci v semináři interpretuje jako individuální selhání nebo nezájem. Tím, že odmítá individualizovat odpovědnost, uznává únavu a vnější závazky jako legitimní faktory, které participaci limitují, a které stojí v cestě k dosažení ideálního studenta. Když se vrátím k Acker (1990) citované v úvodu této podkapitoly, Hedvičin přístup a pedagogická strategie je odklonem od „ideálního pracovníka” a zvýznamňuje i jiné způsoby bytí studentem/kou v hodinách.

3.2 Emocionální práce se potkává s neverbální participací: „Aby se necítil tak špatně“

Velmi zajímavým významem verbální participace, který vzešel ze samotných dat, byla emocionální práce. Vyprávění studentek a studentů odkrývá vrstvu úsilí vynaloženého na regulaci cizích pocitů a úpravy vlastních tělesných aspektů, s cílem udržet sociální interakci v chodu. Ačkoliv Hochschild (1983) původně definovala pojem

emocionální/emoční práce (angl. emotional labor) pro placené zaměstnání, kde je regulace citů vyžadována organizací a má směnnou hodnotu, v kontextu mých dat se spíše přikláním k širšímu pojetí (např. Wharton, 2009). Studující mohou vynakládat srovnatelné úsilí, které není finančně ohodnoceno, ani oficiálně institucionálně vynuceno.

Dosavadní zahraniční studie se zaměřovaly primárně na emocionální práci akademiček a vyučujících (např. Lawless, 2018; Kelly a kol., 2019) nebo výše postavených zaměstnanců (Heffernan a Bosetti, 2020), má data naznačují, že také studující vykonávají neviditelnou práci při spoluvytváření emocionálního klimatu vysokoškolské výuky. Lively a Weed (2014) jej pojmenovávají interpersonální management emocí. Jde o pokus uvést emoce, své vlastní i druhých, do souladu s existujícími normami (jinými slovy, jaké pocity a nálada jsou v daném prostředí vhodné (tamtéž)). Jak píší Lively a Weed (2014: 204) „sociologická perspektiva je ale jedinečná, protože bere v úvahu i širší souvislosti, jako jsou sociální náklady a zisky.“ V následujícím textu se podíváme na to, jakých to v mých datech nabývalo podob.

Ve školním prostředí studenti a studentky z mého vzorku přebírají odpovědnost za emocionální stav vyučujícího a atmosféru ve třídě, aby udrželi plynulost interakce (zabránili rozpadu interakčního rituálu) a zachovali příjemné prostředí. Zajímavé je, že motiv a způsob emocionální práce ve vztahu k verbální participaci se lišil podle stupně školy. Zatímco na střední škole u mých participantek šlo o prevenci učitelova/učitelky hněvu, na vysoké škole u studentek i studentů dominuje lítost a snaha vyučujícího podpořit.

Na střední škole emocionální práce ve vyprávění studujících nabýval strategického a obranného charakteru. Některé studentky popisovaly, jak se snažily přečíst emocionální rozpoložení vyučujících a svou verbální aktivitu upravovaly tak, aby je udrželi v dobré náladě a předešli hněvu či nepříjemné atmosféře. Participace se zde stává nástrojem pro navigaci v mocenské asymetrii, kde studenti přebírají zodpovědnost za náladu autority, aby ochránili sebe i kolektiv (Wharton, 2009). Slovy Dagmar:

> „Někdy jsem si říkala, že bych měla být aktivní aspoň já, aby nebyla tak naštvaná, že nikdo nemůže odpovídat. Já jsem se jí moc nebála, spíš jsem chtěla předejít tomu, aby byla naštvaná.”

A jak rovněž zmiňuje Františka:

> „Já jsem vždycky věděla, že je lepší říct něco než mlčet, protože to ona nesnášela mnohem víc. (...) A že když budu mlčet, tak to bude mnohem horší."

Dagmar a Františka popisují emocionální práci individuálního charakteru. Ema například popsala strategii, kdy si s náladou vyučujícího spojovala i způsob oslovení a podle toho upravovala míru komunikace. Oslovil-li ji „Emčo" znamenalo to dobrý den, „Emo" špatný. Pokud měl učitel špatnou náladu, studenti s ním raději vůbec nekomunikovali, pokud nemuseli, aby situaci nezhoršili. Nicméně emocionální práce může být také kolektivního charakteru. Podobně jako Lively (2002) ve svém výzkumu pojednala spolupráci skupiny právních asistentů s cílem managovat pocity jejich nadřízených, Ema vypráví o domluvené participaci v rámci třídy, opět aby se předešlo postihu. Verbální participace se stává něčím strategicky dopředu plánovaným ve skupině.

> Ema: „Protože to se jde asi o ty učitelé, protože ty učitelky byly takový, řekněme, přísný. Takže prostě, když se někdo nepřihlásil, tak oni se říkali, aha, takže vás to nezajímá, takže prostě... Takže... No, jsme třeba psali nějaký testy, když třeba někdo jako nic neříkal. A vlastně, a my jsme se potom jako domlouvali před těma hodinama a říkali jsme „tak, a ty se zeptáš prostě na francouzskou revoluci, jo?" (...) A takhle jsme se jako rozdali jako role. A pak jsme se jako ptali, aby jsme... Aby jsme jako něco řekli, aby to nebylo jako tak špatný, no. Že jsme se jako dokonce i domlouvali na tom, kdo se jako přihlásí. A nebo [v dějepisu] jsme měli jakoby rozdělený takový prezentace, mini prezentace na různá témata, prostě z toho, co jsme jako měli brát. A pokaždý, každý týden si měli prostě dva lidi připravit tu prezentaci na to téma daný. A právě když se na konci té prezentace nikdo nezeptal, jako by neměl žádnou otázku, tak ona byla hrozně naštvaná, ta učitelka prostě. A říkala, tak proč se nikdo nehlásí. „Copak vás to nezaujalo?" (...). Tak jsme se jako domluvali právě před tou hodinou „co máš ty za prezentaci?" A on třeba řekl: „Já mám třeba Franze Ferdinanda." A tak jsme řekli „dobře, tak na co se mám třeba zeptat, aby jsme neměli zas problém."

Na vysoké škole se motivace k emocionální práci posouvá směrem k empatii a snaze zmírnit pocity trapnosti v situacích, kdy třída nereaguje. Mnoho studentek (a ojediněle studenti) v mém souboru vnímají ticho ve třídě (např. po položené otázce ze strany pedagoga/pedagožky) jako trapné a cítí potřebu v tom vyučující „nenechat". Jednají tak někdy i za cenu vlastního tělesného pohodlí (více v kapitole Somatizace), jinými slovy

vyšších nákladů.

> Ema: „A to je takový to, když mě se v ten moment jako v mozku nastartuje takový ten můj přesně takový ten empatický prostě, nevím, člověk. Asi si říkám, a chudák, on se něco zeptal a teď někdo nic neříká a teď je tam hrozný ticho. Tak prostě doluju v hlavě, na co bych se mohla zeptat. Abych to jako, nebo třeba něco něco řekla, co by jako uvolnila tu, já nevím, já hrozně jako se vcítím jako do jiných lidí. Takže asi bych jako v hlavě hrabala, hrabošila, na co se mohu zeptat. Abych jako se na něco zeptala, prostě. Nebo nad tím, co myslím, že prostě, ty jo, já fakt nemohu se zeptat, ale prostě fakt bych chtěla. Prostě říkám, jak zachránit tu situaci, nebo já nevím, aby se necítil tak špatně."

> Adam: „Po chvíli, když slyším, nebo vidím, že nikdo dlouho nic neříká a chudák vyučující stojí jak tvrdé Y a čeká na vyjádření tak řeknu a je mi pak už jedno jestli to je, není správně."

> Dagmar: „Spíš bych odpověděla, než jako ne. Když bych to věděla, a nikdo by neodpovídal, tak i kdyby mi to bylo trapné, tak bych se jako přihlásila, protože mi to přijde takový fakt blbý, že ten učitel si třeba myslí, že to někdo jako neví, a třeba to jako vím já a další lidi, který se nechtějí zvednout tu ruku, protože jsou třeba tichý hodně. Když se přihlásí aspoň jeden člověk, tak je to takový asi příjemnější pro ně."

Přechod od verbálního k neverbálnímu zapojení identifikované v datech pak představuje další rovinu emocionální práce. V souladu s Lively a Weed (2014) lze tyto projevy interpretovat jako povrchové hraní (angl. surface acting). Studující upravují těla (respektive řeč těla). Podle Leandera (2002) se skrze tělesnou orientaci, pohledy a gesta neustále ustavuje a potvrzuje mocenská struktura učebny. Pokud se studující vědomě orientují na vyučujícího, aktivně tím spolutváří prostor, kde je vyučující centrem moci a vědění. Neverbální participace je aktivním interakčním činem, kterým studující udržují sociální řád třídy.

> Ema: „ráda koukám do jeho očí, aby viděl, že já poslouchám, že prostě „I am here", já tady jsem a zajímá mě to, aby prostě viděli, že to někoho fakt zajímá."

V případě střední i vysoké školy tedy různé signály fungují jako „platidlo" v rámci sociální

směny, kde studující „platí“ verbální nebo neverbální participací, aby získali příjemné, bezpečné prostředí a vyhnuli se napětí (Hochschild, 1979). Pro některé studenty a studentky v mém výzkumném souboru to na střední škole představovalo předcházení hněvu vyučujících, na vysoké škole potom předcházení trapnosti, nebo smutku vyučujících.

Vedle drobných pohybů jako kývání a oční kontakt vyvstalo jako důležité i celkové umístění těla v prostoru třídy. Volba místa v předních řadách podle studentek funguje jako vědomý vstup do intenzivnější interakce s vyučujícími. Jak popisuje Dagmar, sezení vpředu pro ni znamená, že „počítá s tím, že to půjde na ni“, a dolehne tam na ni určitá „energie“ k verbální participaci. Naopak sezení v zadních částech sálu pro ní produkuje prostor anonymity a „neviditelnosti“. Ema vnímá posun těla do předních lavic jako jasný signál směrem k vyučujícímu, demonstraci zájmu a odvahy vstoupit do dialogu.

> Ema: „A snažím se i těm učitelům, ukázat těm lektorům, že prostě já rozumím. A já chci, abyste se cítili dobře, že to někoho zajímá. Tak prostě se snažím třeba sedět víc vepředu, což asi taky podle mě je takový sign. Když si sedneš víc dopředu, že tě to víc zajímá, že se nebojíš těch učitelů. Když jsou všichni vzadu zalezlý, tak je to takový, že se prostě bojí. Takže nějak sedím víc vepředu (...).”

3.3 Významy ticha

V předchozích částech práce jsem se věnovala verbální participaci jakožto dominantní normě akademického pole, i s některými ambivalencemi a nuancemi. Abychom však plně porozuměli dynamice interakcích v hodinách, je nezbytné obrátit pozornost k tomu, co stojí v jejím *zdánlivém* protikladu, ticho. Spolu s tím, jak studenti, studentky, pedagogové a pedagožka uvažovali o dobrém studentovi a (verbální) participaci, jsme rovněž hovořili o tom, jak interpretují ticho v hodinách. Respektive, jak nahlížejí studující, jenž se do mluvené komunikace v seminářích a přednáškách nezapojují. Zároveň bylo předmětem rozhovoru to, jak studující sami prožívají své ticho. Zajímalo mne, jakých významů tak ticho nabývá, čemu ho aktéři a aktérky přisuzují.

Následující kapitola dekonstruuje ticho, tedy jeho významy, ve třech hlavních rovinách. Nejprve se zaměřuji na dominantní diskurz deficitu, v němž je mlčení interpretováno psychologicky jako individuální selhání a problém. Následně ticho nahlížím jako

strategický úkryt, aktivní ochranu, která je hluboce zakořeněna v předchozí biografii a tělesné zkušenosti aktérů. Kapitolu uzavírám stručnou interpretací pozitivního významu ticha.

3.3.1 Ticho jako individuální problém a diskurz deficitu, aneb „Sakra, co s těmi lidmi je?“

To, jakým způsobem aktéři a aktérky uvažují o verbální participaci jako o normě barvitě dokresluje i to, jak nahlíží ticho. V promluvách bylo ticho často interpretováno jako individuální deficit, jako nedostatek přípravy, zájmu, energie, inteligence, sebevědomí, či stydlivost, „komplexy”, „mentální omezení”, nebo „jinakost”. Přičemž diskurz tichých studujících jako akademicky slabších není ničím novým (např. Sedova a Navratilova, 2020; Coplan a kol., 2011). Jak uvádí Tenglet (2023), tento dominantní psychologický diskurz přenáší veškerou zodpovědnost na jednotlivce, ať už se jedná o odpovědnost za mluvení nebo za mlčení. Ze zmíněné interpretace vyplývá význam verbální participace jako osobního rozvoje, kdy je vnímána jako nástroj seberealizace, zatímco ticho jako stagnace a tichý člověk jako pasivní, potřebující nápravu (Macfarlane a Tomlinson, 2017). Ticho je považováno za individuální nedostatek. Srovnatelně hovoří Burke (2015: 393) a vysvětluje to jako zneuznání, které zahrnuje „processes in which a pathologizing gaze is projected onto Other bodies that have historically been constructed as a problem, and as suffering from a range of deficit disorders (e.g. lack of aspiration, lack of motivation, lack of confidence and so on).” [6]

> Adam: „Jako určitě to není jen proto, nechci říkat že by byli nějak mentálně zaostalí, to je hnusný, ale že by měli nějaký mentální problémy, ale je to prostě daný tím, že jsou prostě introvertní. (...) Není to prostě že by všichni byli mentálně postižení, i když občas si tady jako říkám, co je to za holubník. (...) Dále, nemělo by to být, nechci říct, … jak to zformulovat… Člověk by se měl zapojit i přes nějaký svoje, nechci říct komplexy, přes nějaký svůj pocit, že neví, nebo že se ztrapní, nebo něco podobnýho.”

Adam se sice explicitně pokouší vyhnout nálepkování spolužáků jako „mentálně zaostalých“, ovšem už samotný fakt, že tuto kategorii do diskurzu o participaci vnáší (byť

[6] Záměrně nechávám v původním jazyce, protože má myšlenka lepší vyznění než český překlad.

skrze negaci) je zajímavé. Ticho spolustudujících patologizuje, konstruuje jako odchylku od normy, kterou vysvětluje skrze medicínské kategorie. I když se nakonec uchyluje k psychologickému pojmu „introverze“, činí tak v kontextu, který evokuje poruchu, či odchylku od normy. Psychologický diskurz ticha (Tenglet, 2023) ticho do jisté míry delegitimizují, ponižují a zneuznávají, jak argumentuje rovněž Burke (2015), čímž dochází k symbolickému násilí (Bourdieu, 2001).

Bedřich, dominantní mluvčí, například přisuzuje ticho ostatních studentů výhradně jejich nezájmu nebo lenosti. Konstatuje, že pokud někdo mlčí, je to proto, že „na tu školu sere“, „nepřipravil se“ nebo „ho to nezajímá“. Bedřich osobně si participaci užívá a jeho habitus je v souladu s požadavky, čemuž se podrobněji věnuji dále, nicméně pravidla pole nahlíží jako přirozená, objektivní (Bourdieu a Wacquant, 1992).

Co je ale zajímavé, někteří dominantní mluvčí pozoruhodně posunuli význam ticha popsaný výše dále a zasadili ho do kontextu „výběrovosti” daného oboru. V očích Bedřicha je ticho ostatních studentů a studentek důkazem, že na školu byli přijati lidé, kteří tam nepatří. Kritizuje, dle jeho slov, snadné přijímačky. Bedřichova interpretace potvrzuje tezi Emirbayera a Johnsona (2008), že organizace (v tomto případě univerzita) disponují specifickým institucionálním habitem, který určuje, jaké chování je vnímáno jako žádoucí. Pravidla semináře jsou pak považována za neutrální a přirozený standard, kdo je nenaplňuje, nemá tam, co dělat. Právě i v tomto se projevuje mechanismus symbolického násilí (Bourdieu, 2001). Moc zde působí skrze nastavení kategorií vnímání a ocenění, které aktéři a aktérky v poli sdílejí. Dominantní mluvčí (jako například Bedřich) tak nahlížejí na institucionální nároky jako na univerzální standard, který naplňují svým vlastním zájmem, přípravou, kompetencí, což zpětně potvrzuje to, že do instituce patří.

V promluvách studujících se často objevovala rovnice typu „větší zájem = hlubší vědomosti = vyšší sebevědomí = verbální participace” (a naopak „nižší zájem = méně vědomostí = nízké sebevědomí = ticho”). Bedřich a Filip do ní navíc dosadili ještě hierarchii oboru. Filip se obdobně domnívá se, že ostatní mlčí, protože „ty informace o tom tolik nemají“ nebo se „bojí, že řeknou blbost“. Ticho pro něj představuje pasivitu, „odsedět si to“, která je v rozporu s jeho ideálem „přínosné“ hodiny, kde se lidé doptávají. Podobně jako Bedřich ticho a verbální participaci vztahuje k relativní ne/náročnosti oboru. U oborů s lehkými přijímačkami očekává nižší aktivitu než na, dle jeho porozumění, elitních a

výběrových oborech jako psychologie. Filipova reflexe odhaluje, jakým způsobem jsou ticho a participace vázány na symbolickou dimenzi akademické hierarchie. Tím, že spojuje verbální projev výhradně s výběrovostí („dostanou se tam lidé, co o tom víc ví“), interpretuje i verbální participaci jako přirozený atribut akademické elity (Bourdieu, 1998a). Ticho na „nevýběrových“ oborech pak považují za logický důsledek chybějícího zápalu studujících a nižší úrovně znalostí.

Diskurz tichého studentstva jako slabších přímo souvisí s tím, jak je v akademickém prostředí konstruována norma „ideálního studenta“. Ten, kdo normu verbální aktivity nenaplňuje, je okolím, a často i sebou samým, vnímán jako pasivní či nedostatečný. Symbolické násilí (Bourdieu a kol., 1977) se v praxi projevuje tím, že studenti přijmou pravidla hry za svá. Začnou věřit, že jejich mlčení nebo strach promluvit jsou zkrátka jejich osobním selháním. Jak doplňují Emirbayer a Johnson (2008), v institucích to funguje jako nenápadný tlak, kdy si člověk internalizuje místní hierarchii a své znevýhodnění si vyloží jako vlastní deficit. V promluvách se rovněž ukazuje to, že v rámci třídy dochází k ustavování neformálních hierarchií, skrze které si studující sami ospravedlňují své mlčení (srov. Clarke a kol., 2016). Dělo se tak skrze uznání, že právo mluvit mají ti, kteří disponují větší chytrostí nebo zkušeností. Erik například uvádí, že participaci „nechal v hodině těm chytřejším“, čímž své ticho legitimizuje jako logický důsledek své domnělé menší inteligence. Podobně Cyril interpretuje mlčení tichého studenta a následně i své takto:

> „…nebo když se zeptá vyučující, tak když [student] mlčí, tak si řekne, že ,,nevím, možná jsou tu zkušenější.” No pak třeba i já jsem si říkal, že jsou tu zkušenější, to by byla odpověď lepší než já.“

V těchto případech ticho funguje jako potvrzení vlastní pozice na nižších příčkách symbolické hierarchie třídy. Ovšem v interpretaci některých studentů nabývalo ticho jako nedostatečnost na univerzitní půdě zcela nového rozměru. Posuneme-li se nyní k tomu, ticho jednotlivců byla zasazeno do kontextu celkového socializační deficitu, což úzce souvisí s představou ideálího studenta jako někoho, kdo se angažuje mimo zdi školy (viz. 3.1.3). Někteří muži v mém vzorku diskurz deficitu univerzálně rozšiřovali na mimoškolní život tichých studentů a studentek, jak ilustrují Cyril a Adam::

> Cyril: ,,(...) ale to souvisí i pak, že se nezapojujou i celkově mimo ty studijní

povinnosti. Ta sociální interakce, socializace.“

Adam: „To jsou zase naopak lidi, kteří nejsou naopak aktivní ani mimo tu školu. Žádný akce nenavštěvují, jsou tady od toho, aby jen dostudovali a nebo aspoň tak mi to přijde. Nějak často to jsou lidé, kteří jsou nějakým způsobem mentálně omezený. Není to nějak jako špatně, ale jsou prostě jiný.”

Zde je vidět úzká souvislost s normou dobrého studenta jako někoho, kdo je angažovaný i v extrakurikulárních aktivitách. Označení verbálně a extrakurikulárně neparticipujících za „jiné” a „mentálně omezené”, čímž se opět vracíme na začátek této podkapitoly, k psychologizujícímu diskurzu (Tenglet, 2023) v jehož rámci je ticho patologizováno (Burke, 2015) a nahlíženo jako individuální omezení. V datech byl patrný rovněž alternativní diskurz, jenž ukazuje ticho jako produkt předchozí zkušenosti aktérů, socializace i jako vědomou strategii. V promluvách tak vyvstávalo ticho ve smyslu strategického úkrytu, reakce na mocenské uspořádání konkrétního pole a interakce v něm (s vyučujícími, žactvem/studentstvem).

3.3.2 Ticho jako strategický úkryt produkovaný zkušeností a situovaností v kolektivu

V akademickém poli, ve kterém je verbální participace očekávaná, ticho představuje strategii, která je produkovaná předchozí biografií a vnitřním napětím. U mých participantů a participantek se ticho rodí právě v tomto rozporu mezi vnějším tlakem pole na výkon (aktivita, dominance) a habitem, který se vyznačuje tradičně femininními atributy (skromnost, nevyčnívání). Jak poukazuje Francis (2010), člověk je místem střetu diskurzů maskulinity a feminity.

Než přistoupím k pojednání následujících významů ticha, musím rozlišit, že podle typu interakce ve třídě mé participantky a participanti rozlišovali míru komfortu (tedy míru fyzické, emocionální a mentální zátěže). Zatímco aktivity ve dvojicích a menších skupinkách téměř uniformě všichni hodnotili jako nejpříjemnější, verbální participaci individuálnějšího charakteru (odpověď, položení otázky, prezentace) hodnotily v mém vzorku častěji negativně ženy. Preference žen ke spolupráci nad individualismem koresponduje i s výsledky Kuhna a Villeval (2015). Když v následující částech píši o

náročnějším tělesném, emocionálním a mentálním prožívání, vztahuje se to výhradně ke zmíněnému výčtu individualizovaných forem verbální participace.

3.3.2.1 Kořeny ticha: „Buď ticho, tohle se nauč"

Schultz (2010: 2834-2835) napsala ,,obhajuji pojetí ticha, které klade důraz na jeho vznik v rámci komunity ve třídě, spíše než v rámci jednotlivce." Od psychologizujícího diskurzu identifikovaným Tenglet (2023) nyní přistupuji k sociálnímu utváření ticha. Rozdíl v prožívání zátěže u individuální participace úzce souvisí s tím, jakou zkušenost a dispozice si aktéři do akademického pole přinášejí, což se v mých datech projevuje asymetricky: zatímco studentky (a Filip, David) frekventovaně tematizují své dřívější školní zkušenosti jako veřejné ponížení, u ostatních mužů takové narativy nenabývaly na významnosti. Ačkoliv Young (1980) i Bartky (1988) zmíněnou „prostorovou váhavost" a sebedisciplinaci těla připisují primárně ženské socializaci, což potvrzuje i vyšší intenzita strachu z posuzování a pohledu druhých u mých participantek, nepovažuji tuto dispozici za generalizovatelnou a biologicky determinovanou, ale sociálně utvářenou habitem a předchozí biografií.

Mlčení v semináři je výsledkem dlouhodobé interakce mezi jedincem a mocenským uspořádáním pole v daných institucích (ZŠ, SŠ, VŠ). V tradičních školách, jako jsou ty v České republice, jsou žáci a žačky často vedeni k tomu, aby dávali pozor v tichu a odpovídali pouze na přímou výzvu učitele (Sedova a kol., 2012). V nižších úrovních výuky se také klade větší důraz na formální pravidla a monitorování chování (Musto, 2019). V souladu s Leanderem (2002) tak ticho nahlédneme jako výsledek interakce v sociálním prostoru. Ticho bylo osvojeno jako strategie ochrany před symbolickou újmou na základě předchozích ponižujících zážitků. Anna vypráví formativní zkušenost z prvního stupně základní školy, kdy byla její snaha o participaci učitelkou veřejně shozena:

> ,,Já si to často odpovídám pro sebe, protože si myslím, co když je ta odpověď špatně, ale s největší pravděpodobností ta odpověď byla dobře, ale nikdo neví, že jsem si to odpověděla dobře, protože jsem si to řekla pro sebe. A je to myslim i způsobený ze základky, že jsem fakt jako snažila a teď to byla často špatná odpověď a tou učitelkou, kdysi moji třídní učitelkou na tý ZŠ, první stupeň to byl, tak mi říkala ,,No to je jen u Vás u Nováků". Ta špatná odpověď. Byla to třeba nějaká úloha a ona ,,jak si myslíte, že jste to zvládli?" tak jsem odpověděla. ,,No to

> leda u Vás u Nováků.” Nebrala to takhle jenom u mě, říkala to takhle u všech, všem říkala příjmením, ani neřekla jménem, ale mohla to zase říct úplně jinak. Hrozně se mi to nelíbilo. Přišlo mi jako kdyby mě srazila na zem, jako kdyby mě urazila tím. Já jako malý dítě, nevím jestli ve 3. třídě, tak jako vnímám to, ale neumím na to zareagovat. Takže si myslím, že to takhle pramení i právě z prvního stupně, kdy už jsem si říkala hele radši se hlásit nebudu, co když mě zase někdo asi urazí z těch učitelů.”

Podobně Cecílie reflektuje zážitek z gymnázia, kdy byla pedagožkou donucena stát 25 minut před třídou a odpovídat na otázky k prezentaci, kterou nestihla připravit v požadovaném rozsahu. Zatímco někteří vyučující volí strategii nevyvolávání, aby žáky před třídou chránili (srov. Šalamounová a Navrátilová, 2020), v Cecíliině zkušenosti se setkáváme s opačným extrémem a disciplinací celého těla. Podle Bourdieuho a kol. (1977) disponuje pedagogická autorita mocí definovat, co je „správný” výkon, a v případě jeho nenaplnění přistoupit k trestu (i právě v symbolické podobě).

> Cecílie: „(...) zbytek té vyučovací hodiny jsem stála před tou třídu a odpovídala jsem na otázky, které mi pokládaly moji spolužáci. 25 minut, což bylo to o tématu leukemie. (...) A pak vlastně to bylo dost podobně nepříjemné pro všechny strany, protože se to dostalo do bodu, kdy já jsem nevěděla odpovědět na ty otázky. Oni se mě na ty otázky ptát nechtěli. A ona je nutila vlastně vymýšlet ty otázky. A nevím, co to mělo za důvod, že mi chtěla dát na jevo, že jsem to udělala špatně a teď mě v tom nechala vymáchat.”

Moc se zde projevuje skrze kontrolu nad tělem (Foucault, 1979), které nesmí odejít do bezpečí anonymity, a nad hlasem, který musí odpovídat. Takové zkušenosti se propisují do těla jako trvalé dispozice (Bourdieu, 1998b). Slovy Dagmar: „Na univerzitě (...) nikdo neřeší, jestli tam jsi nebo ne. Můžeš být neviditelná, když chceš... já to mám ráda.“ Právě být potichu a neviditelná znamená i být v bezpečí.

Kromě explicitně problematických zkušeností odhalují data i jemnější, ale neméně účinné formy umlčování. Barbora reflektuje zlom, který nastal po návratu z ročního studia na gymnáziu v Německu. Zatímco v zahraničí zažila pole, které bylo otevřené k diskuzi a kde „i když to znělo jako úplně blbá otázka, tak se nikdo nesmál“, návrat do českého prostředí v ní aktivoval obrannou strategii ticha:

> „(...) s tímhletím já jsem se vrátila na gympl do čtvrťáku, kde jsme probírali filozofii, která mě hodně bavila. A jak jsem si [v Německu] zvykla, tak jsem se furt hlásila, furt jsem se ptala... a bylo vidět, že tu učitelku to jako fakt vyloženě sralo. Takže potom postupem toho roku jsem se jako fakt přestala ptát, protože jsem měla pocit, že jí asi přišlo, že jí tím nějak provokuju. Ona mě pak vyloženě neměla ráda. Takže když jsem se na něco doptávala, tak to nebylo uvítaný jako zvídavost. Spíš to bylo prostě: buď ticho, tohle se nauč, co jsem ti řekla.“

Barbořina snaha o diskuzi narušovala tradiční strukturu, se kterou se v českém vzdělávání setkáváme (iniciace pedagoga, reakce studenta/ky, pedagogova zpětná vazba), v níž dominantní roli vyučujícího určuje pevná kontrola nad průběhem komunikace (Šeďová a kol., 2012). Doptávání se z vlastní iniciativy, jenž Barbora přisuzuje zájmu, bylo interpretováno v souladu se zjištěními Švaříčka (2011) spíše jako nežádoucí vyrušení, které ohrožovalo nastavenou mocenskou asymetrii. Zároveň její zkušenost koresponduje se Skeltonem a kol. (2010), podle nichž jsou dívky směřovány do pozice „hodné” a „poslušné” žákyně, jejímž primárním rysem je právě ticho a konformita.

3.3.2.2 Strategická sebeprezentace: „Nechci aby si mysleli, že jsem nějaká šprtka, nebo že se převyšuju, že jsem chytřejší”

U studentek, a záměrně zde zdůrazňuji genderovanost, v mém souboru se ukazuje, že významné dilema participace leží v rovině strategické sebeprezentace ve vztahu ke kolektivu. Ticho je součástí této sebereprezenatce jako strategická obrana[7] před tím, být souzena. Dagmar uvádí: „Nechci, aby si někdo myslel, že se jako povyšuju, že to vím... tak se občas radši nehlásím.“ Anna to rozvádí následovně:

> „ Přesně jsem měla nějaký nápad, něco co jsem chtěla říct, ale v hlavě mě zastavilo to, že nechci aby si mysleli, že jsem nějaká šprtka, nebo že se převyšuju, že jsem chytřejší, a takovýhle věci, tak jsem to nechala být. Neřekla jsem nic.“

Ticho se stává aktivní strategií, jak zůstat sociálně přijatelnou. Jak uvádějí jiní autoři a autorky (Tannen, 1995; Heatherington a kol., 1998; Schultz, 2010; Musto, 2019), ženy

[7] U Schultz (2010) ticho jako strategická obrana nabývá ještě trochu jiného kontextu u žactva původem z marginalizovaných komunit (,,people of color”) v třídním prostředí většiny bílých spolužáků, byť jmenovatel je stejný: snaha zapadnout do skupiny, chránit se před posuzováním druhých, když má jedinec sdílet zejména záležitosti osobního charakteru. Stejně tak Luke (1994: 219) hovoří o tom, že ,,ne každá žena se musí cítit příjemně dělat z osobního veřejné a politické,” kvůli možným následkům.

využívají strategickou skromnost a podhodnocování vlastních schopností výrazně častěji než muži, aby předešly dojmu namyšlenosti a vyvolaly u okolí sympatie. Strategie „nechlubit se“ nebo své vědění aktivně zpochybňovat (srov. např. Tannen, 1995; Pomerantz a kol., 2013; Musto, 2019) a tedy být zticha, je v souladu s Goffmanem (1959) specifická technika managementu dojmů. Studentky na „předním jevišti“ semináře monitorují a reflektují, jaký obraz o sobě vysílají, a raději volí mlčení, než aby riskovaly narušení genderových očekávání spojených s pokorou a nevyčníváním (Guadagno a Cialdini, 2007). Pokud se studentky od genderové normy odchýlí a adoptují v naší představě maskulinní vzorce chování (např. dominanci v diskusi, asertivitu), mohou čelit sociálnímu postihu, kdy jsou sice vnímány jako schopné, ale výrazně klesá jejich oblíbenost v rámci skupiny (Rudman a Phelan, 2008).

Zmíněný sociální postih nabývá v datech konkrétní podoby odsouzení. Anna například interpretuje suverénní projev spolustudentky jako formu arogantního povyšování, kterému se chce za každou cenu vyhnout: „Je to takový typický, že se povyšuje, že ví hodně o tom, že si toho hodně načetl a že ostatní o tom neví vlastně nic.” Dále dodává, že sebe i ostatní studenty/ky vnímá tak, že jsou ,,na stejné lodi.” Zde se ukazuje, že autocenzura je vedena snahou nevyvolat u ostatních dojem narušení oné pomyslné „stejné lodi“, rovnostářské identity kolektivu, a minimalizovat statusové rozdíly (Tannen, 1995).

Zároveň bych se zde zastavila ještě u jednoho momentu, který reflektoval pedagog Gustav. Musím ale zmínit, že vyprávění se netýká českých studujících, ani prostředí české vysoké školy, téma této podkapitoly však relevantně ilustruje a doplňuje. Gustav vyprávěl o seminární diskusi na cizojazyčné univerzitě, týkající se jedné (kontroverzní) politické postavy, pana Modrého. Při reflexi diskuse si vybavil, že většinově hovořili muži, ženy nikoliv.

> Gustav: ,,A pak tam vlastně přišla jako studentka a ta říkala, no víte, víte, víte, víte, proč my jako nemluvili? Že říkala, ony s tím panem Modrým souhlasí a bojí se to jako přiznat, že jo? A pak říkala, ty jo, to vlastně může vytvářet takový jako prostředí, napětí, který může být přesně, jakože ten pan Modrý, že jo, ještě jako jak sexistický, prostě tohlensto, že jo? A teď ta, a tam teda mám fakt jako víc kluků než těch holek, že jo? Ale ta holka se v tom vlastně cítí strašně nesvá že, těžký jako jí donu.., nebo ne donutit, ale jako jí dát, jako jí ukázat, že o tom jako může mluvit a říkat na tvrdo, že má strach, že bude jako odmítnutá.”

V situaci popisované Gustavem lze spatřit dvě propojené věci. První je to, že studentky raději zvolí ticho v rámci kontroverzních témat jako prostředek k zapadnutí do skupiny (poukazuje rovněž Schultz, 2003 a 2010), než přímý konflikt, konfrontaci. Druhým poznatkem je, jak zmiňuje Koutsouris a kol. (2021), homogenní politické směřování univerzity, což může studující s jiným politickým uvažováním omezovat. Shana nepouštět se do konfrontace a rozdílná politická orientace se tak vzájemně posilují.

Studenti a studentky na jedné straně pociťují institucionální tlak na aktivitu jakožto projev kompetence a zájmu (jak bylo ukázano v předchozích kapitolách), na straně druhé vnímají ticho jako bezpečný úkryt před potenciálním zneuznáním (srov. i Burke, 2015). Autocenzura je zde výsledkem symbolického násilí, které nutí jednotlivce k neutuchajícímu sebe-dozoru. Bartky (1988) v návaznosti na Foucaulta (1979) socializaci (zejména tu feminní) vnímá jako disciplinaci, kde dochází k internalizaci „pohledu druhých". Mé participantky si internalizovaly „pohled druhých", který je samotné v praxi umlčuje dříve, než začnou mluvit. K „pohled druhých" a jeho genderovanosti, se ještě krátce vrátím v následující podkapitole.

Vnitřní disciplinace je ovšem v neustálém dialogu s konkrétním nastavením pole. Participanti a participantky se vztahovali ke školnímu prostředí, mimo výše zmíněné formy, rovněž v kontextu role autority a jejího přístupu. Významným momentem ve vyprávění byla i témata jako škatulkování a obecně pedagogický přístup vyučujících. Ticho bylo přisuzováno tomu, do jaké míry jim „hrozí nebezpečí". Příjemné prostředí tak aktéři i aktérky charakterizovaly snížením mocenské asymetrie, práci ve dvojicích, v menších skupinách a legitimizací procesu uvažování, nikoliv jen důraz na dichotomii správné/špatné odpovědi, otázky nebo názoru, jak ilustruje Anna:

> „ (...) hodně se mi líbí to, že nás berou jako už kolegy a kolegyně. To se mi strašně líbí. Je vidět ten jinej vztah mezi tím učitelem a žákem, když je to brané jako kolega a kolegyně. Že není nic špatně, žádnej názor, každý má jiný názor, každý jiný úhel pohledu."

Přestože však Burke (2015) identifikuje strach z ponížení a selhání jako hlavní bariéry participace, jejich odstranění na úrovni nastavení pole (např. právě vnější vstřícnost vyučujícího) nemusí automaticky vést k verbalizaci. Habitus může i nadále setrvávat. Patrné to je i v příběhu Cecílie, kde i když aktérka prožívá prostředí jako otevřené k

verbalizaci myšlenek, příjemné, neodsuzující, předchozí zkušenost se symbolickým násilím jen tak nemizí a i v přítomném okamžiku mluvenou participaci ovlivňuje. Současné ticho Cecílie či její odpor k prezentování je tedy racionální obranou před opakováním ohrožující situace. Tělo si „pamatuje“ bezmocnost před tabulí a v přítomném okamžiku se paměť objevuje jako vnitřní filtry a autocenzura. Nemluvit v hodině znamená být chráněna před posuzováním, neboť se na jedince neobrací pozornost.

> Cecílie: „Myslím si, že to je v tom, že mě je fakt vyloženě nepříjemné, že jsem v tom chvíli ta hlavní osoba, na kterou se ty lidi koukají. A mám pocit, že všichni to pozorujou a v mojí hlavě to zní tak, že hledají, kde udělám chybu. I když to vůbec podle toho, jak jsem popsala to prostředí, tak není. Ale já vlastně nevím, proč jsem z toho tak ve stresu.”

Cecílie prožívá vnitřní napětí mezi racionálním uznáním bezpečného prostředí a zdánlivě iracionální úzkostí z „pohledu druhých” (Low, 2006) „kteří hledají chybu”, který v její představě nadále plní funkci disciplinárního dozoru (Bartky 1988; Foucault, 1979). Blíže se tomu věnuji v následující části.

3.3.2.3 Somatizace: „Nejradši bych se schoulila a schovala“

Právě tělesné prožívání se v rozhovorech ukázalo jako klíčová, znovu se vynořující dimenze verbální participace a ticha (srov. např. Burke, 2015; Medaille a Usinger, 2020). Cecílie hovořila o stresu poměrně abstraktně, u dalších participantek nabývá tento pocit konkrétních fyzických obrysů. Rebughini (2021) úzkost nahlíží obecně jako důsledek moderního tlaku na neustálou iniciativu a autonomii. Očekávání a vykonávání verbální participace působí na studující jako stresor, zejména i proto, že je v mnoha případech musí performovat nejen navzdory jejich vůli, ale i navzdory tělu, které pracuje proti nim.

Somatizace ticha a verbální participace (červenání, zrychlený tep, sevření hrdla, horko, klepání se, červené fleky) v promluvách mých participantek (a výjimečně participantů) odhaluje rozpor mezi vědomou snahou o mluvenou participaci a vžitou zkušeností habitu formovaného negativními reakcemi okolí (jak jsem se věnovala v předešlých částech textu). Burke (2015: 393) v tomto smyslu trefně označuje tělo za nositele vzpomínek, protože „zranění způsobená zneuznáním jsou ztělesněná skrze internalizaci hanby, a jsou úzce spjata s emocionální rovinou zkušenosti.”

Vybavme si příběh Cecílie, jež byla na SŠ potrestána stáním před tabulí a odpovídáním na otázky. Říkala: „mám pocit, že všichni to pozorujou a v mojí hlavě to zní tak, že hledají, kde udělám chybu. I když to vůbec podle toho, jak jsem popsala to prostředí, tak není. Ale já vlastně nevím, proč jsem z toho tak ve stresu."

Ačkoliv se pole změnilo a vysokoškolský seminář vnímá jako bezpečný, její habitus zůstává nastavený na jiná pravidla. Symbolické násilí je rovněž vtělené (Bourdieu, 2001) a tělo si „pamatuje" minulou zkušenost, kdy pedagožka Cecílii ponižovala a nutila stát před tabulí, a přemítá ji do přítomnosti. Právě v takových momentech, jež Bourdieu (1990) nazval hysteresis, tělo reaguje na hrozby, které v současném poli již neexistují, čímž dochází k nesouladu mezi vtělenou zkušeností a realitou semináře. Cant (2018) doplňuje, že desynchronizované pole a habitus ústí právě v úzkost projevovanou somaticky. Potřebu neviditelnosti a „útěku" z pole ilustruje Barbora:

> Barbora: „(...) a jako tak mám jakoby spíš **moje instinkty jsou přesně se jako tak schoulit a schovat** a nejradši bych tam prostě vůbec jako nešla a spíš tak jako asi nějak metaforicky nebo pomyslně se tak jako schovat, víš? **Prostě se tak jako zahalit a jako nejít tam no před tu třídu.** (...) protože s těma prezentacema mám spíš pocit, že to fakt není moje parketa úplně a že mám pocit, **že bych nejradši se schovala a zalezla někam**."

Zajímavé také je, že Barbora v tělesných pojmech popisuje to, co Young (1980) vysvětluje jako femininní tendenci prostor kolem sebe spíše uzavírat a být prostorově váhavá. Podle Young jsou ženy socializovány k tomu, aby své tělo vnímaly jako objekt, který je neustále pod dohledem, což je něco, co aktérky v rozhovorech často vyprávěly. Takzvanou „prostorovou váhavostí" dle Young zde můžeme mít na mysli i váhavost v prostoru sonickém. I Bartky (1988) hovoří o tom, že ženy jsou učeny zabírat v prostoru méně místa a omezovat se na způsoby, které značí váhavost a podřízenost. Verbálně participovat totiž znamená vystoupit z anonymity a upoutat pozornost na sebe a vlastní tělo, a tím být i posuzován, hodnocen. Společným tématem studentek (v porovnání s žádným studentem mužem) byl právě tento „pohled druhých" (angl. gaze).

> Anna: „Hlavně to chci mít vždycky za sebou. Je to takový stresující. Hlavně asi nejvíc, že se na mě ti lidé dívají."

> Cecílie: „Myslím si, že to je v tom, že mě je fakt vyloženě nepříjemné, že jsem v

tom chvíli ta hlavní osoba, na kterou se ty lidi koukají.”

Ema: „(...) jako aha, takže teď všichni koukaj na mě, takže když udělám něco špatně, tak to všichni uvidí. Prostě to je takovej ten pocit, že aha, all eyes on me.”

To reflektuje inkorporovaný feminní habitus, který se obává negativního hodnocení (Severe a kol., 2024). Löw (2006) vysvětluje, že ženy jsou v sociálním prostoru častěji objektem pohledu, který nelze „vypnout“. Pocit, že je člověk při individuálním projevu pod neustálým dohledem, vede ke ztuhlosti (tamtéž), či potřeby se, slovy Barbory „schovat“, „schoulit”, „zahalit” a „zalézt”. Důležitým aspektem je rovněž možnost újmy, která z viditelnosti plyne (i té symbolické).

Kontrastem k tomuto ztělesněnému napětí je prožívání Bedřicha, jehož habitus vykazuje vysokou míru synchronizace s těmi maskulinními normami akademického pole, které očekávají jistou a asertivní performanci (i z vlastní iniciativy). On sice rovněž popisuje „motýlky v břiše“ nebo „mírné mdlo“, ale tyto pocity interpretuje pozitivně. Participaci „si užívá” a po ní se cítí „energizovaně“, což potvrzuje soulad jeho habitu s požadavky pole. Jak vystihli Bourdieu a Wacquant (1992: 127), díky tomuto souladu se cítí „jako ryba ve vodě”.

Uvedla bych zde příklady Cyrila a Františky, u nichž je patrné, že vztah somatizace a genderu k verbální participaci nelze chápat esencialisticky. Cyril barvitě popisoval bolesti hlavy, žaludeční potíže a nechuť k jídlu. I muži mohou v akademickém poli pociťovat tělesný odpor, pokud jejich habitus neodpovídá dominantním nárokům. Naopak Františka ukazuje, že somatická reakce nemusí být nutně doprovázena psychickou úzkostí:

„Pro mě je to asi úplná pohodička. Jediný co, tak mám hodně červený obličej, což mám i teďka. A mývám to tak jako když třeba prezentuji, nebo když vystupuji, nebo něco takového. Ale ani to není, že by mi jako bylo nějak úzko, nebo jako cokoliv, jakože psychicky jsem v pohodě, ale mám hrozně červený obličej. A což je jako potom nepříjemný, protože člověk stojí prostě před všema a vypadá jak rajče a není to super, ale nic s tím neudělám (...).”

3.3.3 Pozitivní významy ticha: „Tou hodnotou přece je ten člověk, který je vedle mě”

Vedle zmíněných významů ticha aktéři a aktérky zvýznamňovali i jeho pozitivní a aktivní dimenzi. Ticho v datech vyvstávalo jako podoba normy uměřenosti verbální participace (viz 3.1.1.1), konkrétně ve svém pozitivním, etickém a relačním, významu. Schultz (2010) v této souvislosti poukazuje na generativní a relační potenciál ticha, který slouží ke kultivaci kolektivního sonického prostoru. Adam tento aspekt popisuje jako snahu o spravedlivou distribuci hlasu:

> „(...) Snažím se nemluvit prostě jenom já. Když něco řeknu tak potom zase třeba 15 minut jako jsem mimo, poslouchám, dávám prostor ostatním. Když potom se zase nikdo nevyjádří, tak já se vyjádřím, nebo zodpovím otázku. (...) u většiny si myslím, že jsou stejný typ, v uvozovkách typ studenta jako já (...), vyjádří se na tom semináři, ale chtějí dát prostor i těm ostatním. Pak to je takový, že všichni si dávají navzájem prostor a nikdo vlastně nemluví. To je jedna z těch skupin. Pak tu jsou samozřejmě studenti, který mluví až moc rádi a až moc, kdy občas, tam zase já radši něco řeknu, než aby mluvili oni, že jím skočím do tý řeči nebo něco, protože mi to už připadá až moc, nechci říct dotíravý, ale „budu mluvit dokud mě někdo nezastaví”.”

Spolu s normou uměřenosti verbální participace je patrné, že sonický prostor (a čas) třídy vystupuje jako omezený zdroj, který by měl být rovnoměrněji dělen mezi přítomné. U Adama bych vyzdvihla jako zajímavé to, že střídá ticho se strategickým vstupem do hovoru, přičemž tímto „skokem” do řeči se snaží vymáhat normu uměřenosti a aktivně tak regulovat diskusi ve prospěch spravedlivějšího rozdělení slova. Zároveň i ono ticho je strategií, která má zabránit vlastní monopolizaci diskuse a umožnit participaci ostatním. Hovoří o tom i Cecílie, že ticho je jednak aktivním naslouchání a jednak projevem ohleduplnosti vůči ostatním:

> „Mně přijde důležitý, že vlastně se navzájem posloucháme a že se snažíme na sebe třeba navazovat. (...) zároveň dává prostor ostatním, aby se zeptali. A když mu to přijde jednoduché, tak ostatním lidem to nemusí přijít. Tak nějakým způsobem brát ohled i na ty další, který jsou v té třídě.”

Cecílie otevírá téma ohleduplnosti a naslouchání, které Gustav rozvíjí do hloubky směrem k lidskému napojení, vztahové rovině ticha jako naslouchání. Ozturk (2026) zdůrazňuje, že ticho samo o sobě není to stejné jako etické naslouchání, může být totiž naplněno vnitřním odsuzováním či lhostejností. Etickým se ticho stává až v momentě, kdy je prožíváno jako „záměrná relační zodpovědnost" (Ozturk, 2026: 6-7).

> Gustav: „vždycky se snažím říct, hele, jako vnímejte to, co vám ty lidi říkají, napojte se do těch lidí (...), že tou hodnotou přece je ten člověk, který je jako vedle mě, a se kterým my něco společně tvoříme. A ten člověk, který je v tu chvíli jako se mnou, a my společně něco tvoříme, takže jako nalaďte se jako na toho člověka, jako nějaká hodnota, že ten člověk, který není jenom jako student, se kterým já chodím, sdílím seminář, ale někdo, na kom by mi možná mohlo záležet, nebo kdyby mě mělo zajímat, co si on vlastně myslí, jak on to vlastně vidí (...)"

Etický význam ticha spočívá i v tom, že aby mohlo být nějakým způsobem inkluzivní a umožnilo participaci i jiným aktérům a aktérkám, musí mít určité trvání. Krátké ticho tak může být funkční („přemýšlející", to je pozitivní význam) a to, které dává šanci na mluvení ostatním. Zembylas a Michaelides (2004) právě „přemýšlející" ticho (čas na rozmyšlenou) zdůrazňují jako záměrnou pauzu v komunikaci, která vytváří prostor pro reflexi. Jak říká Františka: „Někdo třeba by něco řekl, ale někdy není ticho dostatečně dlouho na to, aby se odhodlal něco říct." Františka reflektuje to, co Rowe (1986) nazývá jako *délku* čekací pauzy (angl. wait time). Pokud se ticho neudrží dostatečně dlouho, nedává některým dostatečný prostor pro vnitřní zpracování, nebo eventuelně překonání strachu. Nicméně, jak poukazuje Anna, dlouhé trvání význam mění v ticho tísnivé („trapné", u něhož je potřeba záchrany), Čímž se pomyslně vracíme k významu verbální participace jako emocionální práce (viz 3.2).

> Anna: „Chvíli ticho je takové přemýšlející ticho, tak mi to nějak nevadí. Ale když je to takový dlouhý trapný ticho, tak si říkám „proboha tak už někdo odpovězte"(...)".

3.4 Architektura prostoru a participace: „Ty seš tam taková malinká”

Významným faktorem, který ve vyprávění aktérů a aktérek mého výzkumného souboru spoluutvářel verbální participaci a ticho, je *architektura výukového prostoru*[8], která v interakci s počtem přítomných a mírou anonymity charakterizovala subjektivní pocit bezpečí a komunikační zátěž studujících. Je tedy nutné rozlišovat jak typy verbální participace, tak i velikost prostoru a ostatní přítomné. Podle typu interakce ve třídě a architektury či zaplněnosti prostoru mé participantky a participanti rozlišovali míru komfortu a s tím spojenou míru fyzické, emocionální a mentální zátěže. Slovy Liu a Grey (2017: 643) „prostor není jen pouhým kontejnerem nebo kulisou, v níž organizace existují a fungují. Naopak, prostor organizaci jak konstruuje, tak je jí sám konstruován.“ V kontextu výuky to také znamená, že fyzické uspořádání třídy v sobě nese implicitní pravidla o tom, kdo má mluvit a jaká je jeho pozice v hierarchii, ale ta nejsou neměnná.

Zatímco aktivity ve dvojicích a menších skupinkách hodnotili téměř všichni studující jako příjemné (srov. zjištění vyplynula z výzkumu Majid a kol., 2010), rozhovorů vyplývá, že ženy výrazně upřednostňují rozhovory v menších skupinách (srov. Blair, 2000) a spolupráci nad individualismem (srov. Kuhn a Villeval, 2015). Práce v nejmenších skupinách (typicky 2-4 lidé) mění mocenskou dynamiku na horizontální (vrstevnickou). Studující ji vnímají jako nejbezpečnější a nejpříjemnější, jak ilustrují ženy:

> Františka: „(...) Určitě jsou za mě skupinky lepší, protože když to člověk zformuje v tom jako klidným prostředí, tak je to prostě potom lepší sdílet.”

> Anna: „Hodně příjemně se cítím v práci ve dvojicích, že to mám s kým konzultovat, (...) že se nakopneme tak jako vzájemně, že spolu dojdeme k tomu nějakýmu porozumění. Že najednou je to prostě dobrý, je tam i to uklidnění, že tam je ten druhej a že se to nějak prostě zvládne, ať je to co je to. Mi to je hodně příjemný v těch dvojicích. Nebo i ve skupinách, ale v těch menších, tři až čtyři, ale

[8] Musím zde zmínit, domnívám se, že hlubší a kvalitnější interpretaci prostoru (a celkově materiality) a participace v něm by bylo možné provést například v kombinaci s etnografií, než pouze polostrukturovaných rozhovorů. Nicméně téma vzešlo v promluvách aktérů a aktérek jako významné, proto se mu zde věnuji.

ty dvojice převažují, určitě. (...)"

Kontrast k těmto kolektivním formám tvoří individuální verbální participace (odpověď na otázku, prezentace), kterou studentky v mém vzorku reflektovaly, zejména ve velkých aulách, mnohem negativněji. Právě architektura prostoru se promítá do specifického prožívání participace v něm. Student v takovém prostoru stává buď neviditelným bodem v mase nebo, pokud promluví, osamoceným objektem sledování. Individuální projev před celou aulou je pak vnímán jako součást systému, který je zejména pro ženy v mém vzorku méně komfortní, neboť je vystavuje přímým pohledům ostatních. I prostor tak může ovlivňovat, zda je jedinec vnímán pod neustálým dohledem. Prostor a jeho vybavení disponují vlastní silou, kterou Taylor (2020: 52) v analýze školního prostředí označuje jako „thing-power" (moc věcí). Taylor na příkladu učitelské židle ilustruje, že nábytek materializuje to, co Mulvey (1975, v Taylor, 2020) nazývá „mužským pohledem" (angl. male gaze). Specifické umístění vytváří z vyučujícího aktivního pozorovatele s absolutní vizuální svobodou, zatímco studující jsou skrze stoly a židle (které jsou v aulách často nepohyblivé) v roli nehybných objektů, nad kterými je vykonáván neustálý dohled (srov. např. Llamas, 2006). Dagmar vypráví, jak se s rostoucí velikostí prostoru a počtem přítomných zvyšuje její diskomfort a fyzická zátěž (viz i kapitola 3.3.2.3):

„(...) záleží, kolik nás je na tom semináři. (...) bylo nás pět, tak to mi bylo úplně nejvíc příjemné, ale jako, to už je takový, že to se to tak nestane, že jo. A přišlo mi, že tam bylo jako hodně prostor na to nějak, jako na všechno právě. A i říct právě i něco, co jindy bych třeba neřekla, (...) víš, tak tady jako jsme mohli si prostě fakt cokoliv prostě tam říct, dělat. A tak to to mi bylo nejpříjemnější. Čím méně lidí tam je, tím lepší to je. Jako nejméně příjemné je, když tě někdo přímo jako vyvolá. Ukáže a řekne: „Tak ty mi řekni." Víš, že jako to je prostě nepříjemný, i když jako to vím, tak je to nepříjemný. (...) Ale pak jakmile už se odpoví, tak pak už mi je taky hrozný vedro, jakože dobrý, teď jsem něco řekla, prostě mi je hrozný vedro, jsem červená, prostě, jako kdyby někdo řekl něco trapnýho, ale třeba to ani nebylo trapný, ale prostě to jako jako prožívám, nevím proč, jako asi, nevím, no jako děje se mi to spíš, jako když nás je právě víc, jako na těch seminářích ani ne. To spíš jako když, nebo v těch 50 lidech, nebo třeba někde na přednášce v aule, tak tam ani jako jsem asi nikdy nic neřekla, když nás bylo víc než jako prostě 100 třeba, nebo klidně i než 80, nebo prostě jako úplně v těch velkých, ani bych jako nic neřekla,

ani to bych nechtěla, asi."

V: „Jak to?"

D: „(...) **já do toho mluvím potichu** (...) no ale já nevím, já jsem to jako nikdy neudělala, takže já vlastně nevím, jaký by to pro mě bylo, ale vzhledem k tomu, jak jsem červená, když se to řeknu, to je asi 40, tak si myslím, že by mě nebylo moc dobře, (...) ale takhle se přihlásit v tom několika lidí, **a ty seš tam taková malinká**, a teď se jako přihlásíš, tak je mi to nepříjemné (...)."

Na konci Dagmar zmiňuje dvě důležité věci. Její pocit, že je v aule „malinká" vcelku doslova vyjadřuje tělesnou zkušenosti v prostoru, který svou architekturou hlas spíše limituje, respektive vytváří bariéru pro *tichý* hlas. Upozorněním na svůj projev naznačuje, že verbální participace v takovém sále vyžaduje specifický, ne pro její dispozice zcela běžný způsob komunikace. Bedřich ilustruje paradox na situaci, kdy jsou studenti vyzváni k interakci, ale fyzické dispozice auly k tomu nejsou uzpůsobené:

„(...) Spousta těch učitelů, vlastně i na těch přednáškách, spousta těch učitelů to má tak že na začátku té přednášky řeknou, že **když má někdo dotaz ať ho prostě zakřičí.** A zkusí se na to odpovědět. (...) pamatuju si, že se to dělo často a potom ke konci semestru si na to lidi zvykli i v druhém předmětu, **ale křičeli moc potichu pořád**."

Ani přímé vyzvání k verbální participaci nedokáže vždy přebít architekturu prostoru. Kromě samotné velikosti a akustiky zde však hraje roli i pocit bezpečí a známosti. Quinn (2003) poukazuje na to, že menší fakulty (v našem případě seminární skupiny) nabízejí pocit bezpečí a známosti. V mém výzkumu především studentky zdůrazňovaly, že pokud své spolustudující znají, klesá jejich strach. Prožívání prostoru je tedy podmíněno i tím, zda jej zaplňují „známí druzí", nebo anonymní masa.

Anna: „(...) Určitě je příjemnější když se s těmi ostatními studenty známe. (...) Tak to bylo i příjemnější, že jsme se nebáli něco říct, že by nás někdo odsuzoval tamhle ze čtvrtý řady někdo úplně neznámej. To bylo takový taky příjemnější, že jsem cítila, že jsme na jedné lodi."

> Františka: „Co se týká historie, tam je seminář z těch 30 lidí a přednáška je 60 lidí. Takže tam už takovej rozdíl není a tam je mi to v podstatě stejně příjemný. Rozdíl potom je na žurně, kde máme přednášky ve velkým sálu a je nás tam mnohem víc. Samozřejmě, kolik nás tam reálně chodí, je jedna věc. Ale je to prostě takový ten obrovský přednáškový sál a tam už nemluvím vůbec, protože Žurna je můj vedlejší předmět, takže o tom nevím zdaleka tolik a je tam dost víc lidí, takže tam se nehlásím skoro úplně. (...) Kdyby to bylo hodně moc lidí a všechny je znám, tak je mi to jako stejně jedno."

Závěrem lze říci, že je verbální participace výsledkem interakce mezi architekturou prostoru, množstvím a známostí spolustudujících a, jak poukazuje Barbora níže, osobou vyučujících:

> „Asi podle toho, jaký je ten učitel a jaký je ten kolektiv zrovna v té třídě a kolik je tam lidí asi. Když je to velká přednášecí místnost a toho učitele třeba tak neznám, nevím, kdyby nějak reagoval, tak spíš to neřeknu. A obráceně, když je to méně lidí a když ten učitel je úplně v pohodě, pohodář, tak to spíš řeknu."

To, že jsou výše zmíněné aspekty verbální participace pro studující významné vyučující v mém vzorku do jisté míry reflektují, dokonce s ní někdy i strategicky pracují. Důležitým tématem, respektive strategií, se ukázalo být odstraňování fyzických bariér, které symbolizují moc v daném prostoru. Jak ukazuje Alfi-Nissan (2025) význam přístupu Foucaulta, materiální prostředí (v našem případě rozmístění nábytku) nese kulturní a sociální moc. Například pedagožka Hedvika uvádí, že v kurzech cíleně mění architekturu prostoru a vnímá, že to má na mluvení studujících velký vliv:

> „(...) na kurzoch, kde je najväčšia participácia a diskusia aktivná, je to vtedy, keď zmeníme architektúru priestoru. A vlastne sa zbavujeme úplne lavíc, teda stolov. A vlastne sedíme len na stoličkách v kruhu. A to vytvára úplne inú dynamiku toho priestoru. No a vlastne zistím, že na kurzoch, ktorých som to začala robiť, tak bola tá vlastne diskusia veľmi aktivná a naozaj to fungovalo. A minulý semester som dostala aj takú spätnú vesbu od študentky, že vlastne ako keby a potom s ňou všetci súhlasili, že na kurze, ktorý bol čisto prednáškový a viacej frontálny, boli tam lavíce, tak bolo tam viac ticho, aj keď tí ľudia na, úplne tí istí ľudia na inom kurze vlastne diskutovali viac. To znamená, že dokonca aj na prednáškovom formáte sme

sa teraz bavili lavic a myslím, že to funguje, že oni sa vlastne ako necítia, takže ja im mám niečo rozprávať.”

Změna, kterou Hedvika popisuje, potvrzuje Leanderovu (2002) tezi, že umlčování či participace jsou výsledkem toho, jaké sociální prostory v interakci zrovna produkujeme. Odsunutím lavic a vytvořením kruhu dochází k radikální proměně ztělesněného prostoru, protože mizí pevná orientace těl na jeden mocenský bod (učitelskou židli, jak popsala Taylor, 2020) a prostor se stává otevřenějším pro horizontální sdílení. Právě i proto, že odpadá potřeba „křičet” přes celou aulu a pocit vlastní „malosti” (jak vyprávěla Dagmar). Na základě Hamilton (2011), se organizace (prostoru) odklonila od tradičních struktur založených na dominanci a kontrole, a přiklonila se směrem k uznání širšího spektra vztahů mezi aktérstevem. Mocenské vztahy mezi aktéry a aktérkami vznikají a vyjednávají se v průběhu každé interakce (Thornborrow, 2014, orig. 2002).

Limity výzkumu

Významným faktorem, který bezpochyby ovlivnil data, a je nutné ho mít neustále na paměti, je povaha samotného souboru a zvolená metodologie. Především volba výzkumného souboru tvoří velmi specifický kontext zjištění. Studující i vyučující měli zázemí v humanitních a sociálněvědních oborech, proto lze jednak polemizovat o tom, zda toto zaměření nevede k citlivějšímu přístupu k tématu participace a tichu jako takovému. A jednak, jak uvádí Bleijenbergh a kol. (2013), představy o ideálním akademickém subjektu nejsou univerzální, ale proměnlivé napříč obory. Lze tedy předpokládat, že i konstrukce „ideálního studenta" je vázána na specifický habitus daného oboru (Bourdieu, 1988). V přírodovědných či technických oborech, mohou být normy verbální participace nastaveny odlišně a aktéři a aktérky je mohou (ne)naplňovat odlišně, než tomu je u oborů humanitních a společenskovědních.

Limitem souboru vyučujících je jeho relativní věková a zkušenostní homogenita. Do výzkumu se zapojili převážně zástupci a zástupkyně mladší generace akademiků. Lze spekulovat, že u seniornějších vyučujících s delší pedagogickou praxí by vnímání norem verbální participace mohlo nabývat jiných významů. Absence perspektivy starších generací tak může částečně zkreslovat celkový obraz normativních očekávání ze strany univerzity jakožto instituce.

Musím také reflektovat, že obsáhlá část vytvořených dat nebyla bohužel dostatečně vytěžena. Mám tím na mysli zejména vyprávění o zkušenostech se střední školy, které jsem neintegrovala do textu hlouběji kvůli snaze zachovat tematickou koherenci a vymezený záměr mého výzkumu.

Z metodologického hlediska se mi pro budoucí výzkum jako žádoucí jeví využití metodologické triangulace. Kombinace polostrukturovaných rozhovorů s etnografickým pozorováním přímo v seminářích, případně analýza dokumentů (sylaby, Moodle), by umožnila komplexnější vhled do toho, jak je verbální participace a ticho v institucionálním rámci ukotveno, jak formálně vstupuje do hodnocení, nebo jak je vyjednáváno přímo v hodinách.

Poslední poznámku bych chtěla vznést k intersekcionálnímu přístupu, o který jsem se snažila, ale v práci ho nepovažuji za adekvátně využitý, ale který vnímám jako důležitý pro

další rozvoj tématu. Z mého pohledu je potřeba blíže porozumět prožívání verbální participace a ticha ve vztahu k normativním očekáváním u studentů/studentek se specifickými studijními potřebami nebo u nerodilých mluvčích českého jazyka, kteří studují v českém jazyce. Právě v těchto bodech spatřuji další prostor pro bádání.

Diskuse

Ještě než finálně uzavřu text diplomové práce, ráda bych krátce diskutovala výsledky výzkumu ve vztahu k tématům a sociologickým debatám nestíněným v teoretické části. Pohled na prožívání aktérek a aktérů a na významy jejich jednání totiž zásadním způsobem narušuje binární představu o „utlačovaných ženách“ a „dominantních mužích“ v kontextu verbální participace a ticha ve výuce. Stejně tak lze ale dekonstruovat zjednodušující diskurs o „feminizaci“ vysokého školství, podle něhož „dominují ženy“, zatímco „muži jsou znevýhodněni“. Považuji je za dvě strany téže mince. Výzkum ukazuje, že kvantitativní převaha žen v lavicích neznamená automatickou změnu mocenských struktur ani transformaci maskulinních norem akademie. Studující jsou ale v každém případě aktéry a aktérkami, kteří se v těchto strukturách pohybují s různou mírou strategie. To ale neznamená, že se žádné znevýhodnění neděje.

Výzkum problematizuje samotný akt mluvení. Když jedinec verbálně participuje, nemusí nutně obsazovat sonický prostor z pozice moci a dominance. U některých žen i mužů, které bychom mohli označit za velmi verbálně angažující se v hodinách se ukázala participace jako forma emocionální práce. Motivací může být pocit zodpovědnosti za atmosféru v hodině (responsibilizace) či lítost směrem k pedagogům. Jindy může jedinec verbálně participovat kvůli vlastní neurodivergenci. Ovšem, pokud studující nedisponují tím „správným“ habitem pro pravidla v akademickém poli, musí investovat značné úsilí a to buď do mluvení, nebo v případě ADHD do zůstání potichu. Adaptace na normy, které jim nejsou vlastní, je pak vykoupena výrazně vyšší psychickou i fyzickou zátěží, jež zůstává pro okolí i instituci neviditelnou. I kdyby bychom tedy počítali, kdo (muži nebo ženy) mluví více a déle (jako např. Lee a McCabe, 2020), tato rovina nám zůstane skrytá i přes to, že je pro interpretaci velmi důležitá.

Úspěch aktérů a aktérek, jejichž dispozice nejsou v souladu s očekáváními pole v tomto ohledu, v systému může být paradoxně vykoupen jejich adaptací na normy (např. skrze asertivní projev, seberegulaci), nebo *pokusem* o adaptaci, za kterou ale platí vyšší fyzickou a psychickou cenu. Naučit se hrát pravidla hry, nebo alespoň *performovat* hraní podle pravidel. Vstup do sonického prostoru, a naplňování norem celkově, považuji za komplexní interakční proces, který je spoluutvářen sociálně inkorporovanými dispozicemi

jednotlivce (i na základě genderu, ale nejen něho), vztahem k vyučujícím, dynamikou kolektivu i samotnou architekturou prostoru. Vyšší počet žen v lavicích sám o sobě proměnu hluboce zakořeněných maskulinních norem akademie nezaručuje.

Závěr

Diplomová práce na základě vyprávění studujících a vyučujících vysokých škol ukázala, že verbální participace a ticho v hodinách na vysoké škole jsou sociálně utvářeny. Odpovědi na výzkumné otázky reflektují povahu zvolené kvalitativní výzkumné strategie, jsou velmi komplexní a barvité. Na základě vytvořených dat jsem ukázala, že v akademickém prostředí humanitních a společenskovědních oborů, jak o své zkušenosti v nich hovořili aktéři a aktérky, existuje silná normativní představa o tom, jak má vypadat a jednat ideální student. V normě, která nese rysy tzv. maskulinního étosu, je takový student konstruován jako „aktivní partner", „spolutvůrce" a „zdroj", který verbálně demonstruje své kvality. Mezi vysoce ceněné vlastnosti patří schopnost argumentace, konfrontace, kritického myšlení, schopnost veřejně obhajovat své názory, nesouhlasit s autoritou, a dále například odvaha, sebevědomí.

Popsaná konstrukce představuje specifická kritéria hodnocení, které jsou některým blízký, zatímco pro jiné představují bariéru. Ideál je to do jisté míry znehodnocující k jiným formám participace, komunikace a jinými způsoby bytí studentem. Studující si normu rovněž internalizovali a málo kdy ji zpochybňovali. Mohou vnímat svůj posun od ticha k mluvení jako osobní růst a nápravu vlastního „nedostatku" (např. introverze), čímž se přizpůsobují pravidlům akademického pole. Akademické pole definuje úspěch skrze maskulinní étos, což nutí studující s odlišným habitem k neustálé strategické performanci. To, co vnímají jako „osobní růst" (posun od ticha k mluvení) interpretuji jako proces adaptace habitu na pravidla akademického pole.

Ačkoliv je mluvení ideálem, výzkum odhalil i konstrukci pravidel uměřenosti, která studující (často implicitně) uplatňují. Mluvený příspěvek by měl být užitečný, přínosný pro ostatní a správně načasovaný. Studující se obávají „trapnosti" z neúčelného mluvení nebo „vlezlosti" při příliš častém zapojování.

Významným zjištěním je, že verbální participace slouží jako nástroj emocionální práce, respektive emočního managementu. Na vysoké škole mohou verbálně participovat z lítosti k vyučujícím, aby korigovali jejich emoce (např. předcházení smutku, trapnosti), a to i za cenu vlastního negativního prožívání.

V promluvách aktérek a aktérů bylo ticho dominantně nahlíženo skrze psychologizující (a patologizující) perspektivu jako individuální selhání, deficit. O mlčení se tak hovořilo jako o nedostatku inteligence, přípravy, zájmu nebo sebevědomí, jako o odchylce od normy („mentální omezení“ nebo pasivita), která by se měla „napravit“, aby jedinec normu naplňoval. V neposlední řadě bylo ticho nahlíženo i jako důkaz „nepatřičnosti”, tedy že na školu byli přijati lidé, kteří tam „nepatří“. Takové pojetí ticha je projevem symbolického násilí.

Když ale studující popisovali vlastní vztah k tichu a verbální participaci, ukázala se významnost sociálně utvářených dispozic, které si přinášejí z předchozích fází školní socializace. Takové dispozice, habity, nemusí v akademickém poli souznět s očekáváními. Ticho slouží jako aktivní strategie ochrany před symbolickou újmou, která je zakořeněna v předchozí biografii aktérek a aktérů. Mnoho studujících volí ticho na základě negativních zkušeností z dřívějších stupňů vzdělávání (např. veřejné zesměšnění vyučujícím, ponižování). Zároveň, tělo studujících si pamatuje dřívější zkušenosti se zneuznáním a reaguje úzkostí i v „bezpečném“ prostředí, protože vnitřní „pohled druhých“ nadále funguje jako disciplinační dozor. Ticho a verbální participace jsou tedy v zásadě velmi tělesnou zkušeností. Úsilí o verbální participaci vyvolává u studujících negativní tělesné prožívání v podobě červenání, zrychleného tepu, sevření hrdla, horka či klepání se.

Zatímco ideál „aktivního partnera“ v diskusi splývá s maskulinními atributy, některé studentky v mém souboru se pohybují v napětí mezi akademickým výkonem a tlakem na sociální přijatelnost. Volí raději mlčení, aby nepůsobily jako „šprtky“ nebo nevzbudily dojem, že se „povyšují“ nad ostatní. U studentek v mém souboru byl významný pocit neustálého dohledu a hodnocení, což fungovalo jako mechanismus, který produkoval ticho jako strategický úkryt. Studentky měly internalizovaný „pohled druhých“, který je samotné disciplinuje a cenzuruje.

Vedle zmíněných významů musím ještě zmínit, že ticho může mít i pozitivní sociální rozměr. Aktéři a aktérky využívají ticho strategicky, aby dali prostor ostatním a zamezili vlastní monopolizaci diskuse. Sonický prostor nabývá významu omezeného zdroje, který je potřeba rovnoměrněji distribuovat mezi přítomné. Ticho je tak vnímáno jako projev ohleduplnosti a snaha o napojení se na druhého.

V průběhu výzkumu ještě vyvstala jako významná role architektury prostoru. Tradiční uspořádání v řadách s lavicemi fixuje hierarchické pozice a posiluje pocit ohrožení při promluvě, zatímco menší místnosti (navíc ještě s uspořádáním do kruhu bez lavic) symbolicky i fyzicky odstraňují bariéry, čímž napomáhají bezpečnějšímu prostředí a horizontálnější distribuci moci.

Hlavním cílem diplomové práce bylo prohloubit porozumění významům, které studující a vyučující přisuzují verbální participaci a tichu, a to v úzké souvislosti s konstrukcí norem „ideálního studenta“ v prostředí humanitních a společenskovědních oborů. Neskromně konstatuji, že se domnívám, že se tento cíl se podařilo naplnit.

Seznam literatury:

Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & society*, *4*(2), 139-158. [12.11.2025] Dostupné z: https://www.csun.edu/~snk1966/J.%20Acker%20Hierarchies,%20Jobs,%20Bodies%20--%20A%20Theory%20of%20Gendered%20Organizations.pdf

Alfi-Nissan, S. R. (2025). Is There a Sociologist in the Room? Raising the Sociological Voice in Educational Spaces. Qualitative Sociology Review, 21(4), 26-47. DOI: 10.18778/1733-8077.21.4.02

Atlı, C. S., and Cimrin, F. K. (2023). A qualitative study of the elements of symbolic violence in official education documents. *Journal of Qualitative Research in Education*, (33). DOI: 10.14689/enad.33.879

Bartky, S. L. (1988). Foucault, femininity, and the modernization of patriarchal power. In I. Diamond & L. Quinby (Eds.), *Feminism and Foucault: Paths of resistance* (pp. 61–86). Northeastern University Press.

Behnke, C., and Meuser, M. (2001). Gender and habitus. In Baron B., and Kotthoff, H. (Eds.), Gender in Interaction: Perspectives on femininity and masculinity in ethnography and discourse, 93, 153.

Bell, E., and Golombisky, K. (2004). Voices and silences in our classrooms: Strategies for mapping trails among sex/gender, race, and class. *Women's Studies in communication*, *27*(3), 294-329. DOI: 10.1080/07491409.2004.10162478

Bingham, A. J. (2023). From Data Management to Actionable Findings: A Five-Phase Process of Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, *22*. DOI: 10.1177/16094069231183620

Bleijenbergh, I. L., van Engen, M. L., and Vinkenburg, C. J. (2013). Emerald Article: Othering women: fluid images of the ideal academic. International Journal, 32(1), 22-35. DOI: 10.1108/02610151311305597

Blair, H. (2000). Genderlects: girl talk and Boy talk in a middle-years classroom. Language Arts 77, no. 4, 315–23. DOI: https://doi.org/10.58680/la2000104

Bourdieu, P., and Passeron, J. C., (1977). Education, society and culture. Trans. Richard Nice. London: SAGE Publications.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In. Richardson, J.G. (Ed.) Handbook of theory and research for the sociology of education (241-258). New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford (CA): Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford (CA): Stanford University Press

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge (MA): Harvard university press.

Bourdieu, P., and L.J.D. Wacquant. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

Bourdieu, P. (1998a). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford (CA): Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1998b). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.

Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Stanford (CA): Stanford University Press.

Brescoll, V. L. (2016). Leading with their hearts? How gender stereotypes of emotion lead to biased evaluations of female leaders. The leadership quarterly, 27(3), 415-428.

Burke, P. J. (2013). Formations of masculinity and higher education pedagogies. *Culture,*

Society and Masculinities, *5*(2), 109. DOI:10.3149/CSM.0502.109

Burke, P. J., and Crozier, G. (2014). Higher education pedagogies: Gendered formations, mis/recognition and emotion. *Journal of Research in Gender Studies*, *4*(2), 52.

Burke, P. J. (2015). Re/imagining higher education pedagogies: Gender, emotion and difference. *Teaching in Higher Education*, *20*(4), 388-401.

Burston, M. A. (2017). I work and don't have time for that theory stuff: Time poverty and higher education. Journal of Further and Higher Education, 41(4), 516-529. DOI: 10.1080/0309877X.2015.1135885

Cant, S. (2018). Hysteresis, social congestion and debt: towards a sociology of mental health disorders in undergraduates. Social Theory & Health 16 (4): 311–325. DOI: 10.1057/s41285-017-0057-y

Cesarová, N. *Kam zmizeli muži? „Ženy jsou štiky, chlapi kapři," zní z českých univerzit.* Seznam zprávy, [online]. 28. 8. 2025 [4.2.2026]. Dostupné z: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/kampus-vysoke-skolstvi-dnesni-muzi-jsou-jako-kapri-proto-ztraci-pozice-stridaji-je-zeny-stiky-284741

Clarke, S. N., Howley, I., Resnick, L., and Rosé, C. P. (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions. Learning, Culture and Social Interaction, 10, 27-39. DOI: 10.1016/j.lcsi.2016.01.002

Code, L. (2015). Taking subjectivity into account. In Women, knowledge, and reality (pp. 191-221). Routledge. (Původně vydáno 1993).

Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., and Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. Journal of educational psychology, 103(4), 939. DOI: 10.1037/a0024551

Crawford, M., and MacLeod, M. (1990). Gender in the college classroom: An assessment

of the “chilly climate” for women. *Sex Roles*, *23*(3), 101-122.

Český statistický úřad. *Obyvatelstvo podle pohlaví a podle věku, rodinného stavu a nejvyššího dosaženého vzdělání.* Veřejná databáze [online]. 26. 3. 2021 [4.2.2026]. Dostupné z: https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt-vyhledavani&vyhltext=dosa%C5%BEen%C3%A9+vzd%C4%9Bl%C3%A1n%C3%AD+%C5%BEeny+a+mu%C5%BEi&bkvt=ZG9zYcW-ZW7DqSB2emTEm2zDoW7DrSDFvmVueSBhIG11xb5p&katalog=all&pvo=SLD21OB002x#w=

Český statistický úřad. *Vzdělávání žen a mužů, věda a digitalizace.* [online]. 23. 10. 2025. [4.2.2026]. Dostupné z: https://csu.gov.cz/vzdelavani-zen-a-muzu-veda-a-digitalizace?pocet=10&start=0&skupiny=30&razeni=-datumVydani

Dashper, K. (2019). Challenging the gendered rhetoric of success? The limitations of women‐only mentoring for tackling gender inequality in the workplace. *Gender, Work & Organization*, *26*(4), 541-557. DOI: 10.1111/gwao.12262

DesRoches, S. (2011). (Re) Inserting the Subjective “I”: Globalization, neoliberalism & student agency in post-secondary education. *Les ateliers de l'éthique*, *6*(1), 78-84. DOI: 10.7202/1044303ar

Drexlerová, A. (2018). Kluků je škoda, holky na to nemají: genderové aspekty v hodnocení nejslabších žáků třídy. *Studia paedagogica*, *23*(1), 9-28. DOI: 10.5817/SP2018-1-2

Elgindy, A., and Sanchez, M. (2025). Recognising the misrecognised: unmasking symbolic violence in our social world and the role of translation. *Söylem Filoloji Dergisi*, *10*(1), 434-448. DOI: 10.29110/soylemdergi.1601430

Emirbayer, Mustafa, and Victoria Johnson. 2008. “Bourdieu and Organizational Analysis.” Theory and Society 37: 1–44. DOI: 10.1007/s11186‐007‐9052‐y.

Fassinger, P. A. (1995). Understanding classroom interaction: Students' and professors' contributions to students' silence. *The Journal of Higher Education*, *66*(1), 82-96.

Farkašová, E. (2005). „Môže byť rozum „emocionálny" a objektivita „perspektívna"? (K problematike poznania vo feministických epistemológiách). In Linková, M. a Červinková, A. (Eds.), Myšlení hranic: Genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt. [1.4.2026] Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/oc/crs/Publikacie/Studie/farkasova-moze_byt_rozum.pdf

Fotaki, M. (2013). No woman is like a man (in academia): The masculine symbolic order and the unwanted female body. Organization studies, 34(9), 1251-1275. DOI: 10.1177/0170840613483658

Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison.* (Trans A. Sheridan). Penguin Books.

Francis, B., Skelton, C. and Read, B. (2010). The simultaneous production of achievement and popularity. British Educational Research Journal. DOI: 10.1080/01411920902919265

Francis, B. (2010). Re/theorising gender: Female masculinity and male femininity in the classroom?. *Gender and education*, *22*(5), 477-490. DOI: 10.1080/09540250903341146

Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition*. Sage.

Galvin, S., Dolly, M., and Pula., J. (2013). Genderlect and participation in the college English classroom. Delta Kappa Gamma Bulletin 79, no. 2, 22–30. [20.3.2026] Dostupné z: https://openlab.bmcc.cuny.edu/development-of-ecse-associate-degree-programs-grant/wp-content/uploads/sites/3371/2025/01/bulletin_vol79-2_2013winter.pdf#page=23

Gregersen, A. F. M., and Nielsen, K. B. (2022). Not quite the ideal student: Mature students' experiences of higher education. International Studies in Sociology of Education, 32(1), 76-95. DOI: 10.1080/09620214.2022.2120525

Goffman, E. (1959). The presentation of self in everyday life. Doubleday.

Guadagno, R. E., and Cialdini, R. B. (2007). Gender differences in impression management in organizations: A qualitative review. *Sex Roles*, *56*(7), 483-494. DOI: 10.1007/s11199-007-9187-3

Gunnarsson, B. L. (1997). Women and men in the academic discourse community. *Communicating gender in context*, 219-48.

Hall, R. M., and Sandler, B. R. (1982). *The classroom climate: A chilly one for women?* Washington, DC: Association of American Colleges.

Hamilton, J. L. (2011). 'Caring/Sharing': Gender and Horizontal Co‐ordination in the Workplace. *Gender, Work & Organization*, *18*, e23-e48. DOI: 10.1111/j.1468-0432.2009.00468.x

Harding, C. (1986) The Science Question in Feminism. Buckingham: Open University Press.

Heatherington, L., Burns, A. B., and Gustafson, T. B. (1998). When another stumbles: Gender and self-presentation to vulnerable others. Sex Roles, 38, 889–913. DOI: 10.1023/A:1018866307680

Heffernan, T. A., and Bosetti, L. (2020). The emotional labour and toll of managerial academia on higher education leaders. *Journal of Educational Administration and History*, *52*(4), 357–372. DOI: 10.1080/00220620.2020.1725741

Heřmanský, M. (2019). Analýza a interpretace dat v kvalitativním výzkumu. In H. Novotná, O. Špaček, a M. Šťovíčková Jantulová (Eds.), *Metody výzkumu ve společenských vědách* (s. 415–446). Praha: FHS UK.

Holmes, M. (2009). *Gender and Everyday Life*. Routledge.

Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American journal of sociology*, *85*(3), 551-575. [25.3.2026] Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/2778583?seq=1

Hochschild, Arlie R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling.* Berkeley: University of California Press.

Jackson, C., and Nyström, A. (2015). Smart students get perfect scores without studying much:
Why is an effortless achiever identity attractive, and for whom is it possible? Research Papers
in Education, 30(4), 393–410. DOI: 10.1080/02671522.2014.970226

Jarkovská, L., a Lišková, K. (2008). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, *44*(4), 683-701. [10.5.2025] Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2008/04/04.pdf

Jarkovská, L. (2013). *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Masarykova univerzita nakladatelství.

Keddie, A. (2016). Children of the market: Performativity, neoliberal responsibilisation and the construction of student identities. Oxford Review of Education, 42(1), 108-122. DOI: 10.1080/03054985.2016.1142865

Kelly, B. T., Gardner, P. J., Stone, J., Hixson, A., and Dissassa, D.T. (2019). Hidden in Plain Sight: Uncovering the Emotional Labor of Black Women Students at Historically White
Colleges and Universities. Journal of Diversity in Higher Education. Advance online publication. DOI: 10.1037/dhe0000161

Kloot, B. (2009). Exploring the value of Bourdieu's framework in the context of institutional change. *Studies in higher education*, *34*(4), 469-481. DOI: 10.1080/03075070902772034

Kolářová, K. (2018). Paradoxy úspěšné teorie: intersekcionalita mezi kritikou a stvrzováním hegemonie. *Gender a výzkum*, *19*(2), 11-31. [7.1.2026] Dostupné z: https://www.genderonline.cz/pdfs/gav/2018/02/02.pdf

Korityák, S. *Přefeminizovaná škola je vysoce kastrační prostředí, dělá z kluků holčičky. Pojďme hovořit o školství s učitelem*. Krajské listy [online]. 18.3. 2024 [5.2.2026]. Dostupné z: https://www.krajskelisty.cz/stredocesky-kraj/okres-mlada-boleslav/30793-feminizovana-skola-je-pro-kluky-vysoce-kastracni-prostredi-dela-z-kluku-holcicky-pojdme-hovorit-o-skolstvi-s-ucitelem.htm

Koutsouris, G., Mountford-Zimdars, A., amd Dingwall, K. (2021). The 'ideal'higher education student: Understanding the hidden curriculum to enable institutional change. *Research in Post-Compulsory Education*, *26*(2), 131-147. DOI: 10.1080/13596748.2021.1909921

Kovalainen, M., and Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. International Journal of Educational Research, 46(3-4), 141-158. [25.3.2026] Dostupné z: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035507000869

Krystalli, R. (2019). Narrating violence: Feminist dilemmas and approaches. In *Handbook on gender and violence* (pp. 173-188). Edward Elgar Publishing. DOI: 10.4337/9781788114691.00019

Kuhn, P., and Villeval, M. C. (2015). Are women more attracted to co‐operation than men?. The Economic Journal, 125(582), 115-140. [29.2.2026] Dostupné z: https://shs.hal.science/halshs-00911560/document

Larsen, A. (2024). Speaking like a ‘good student’: Norms and deviations in contemporary upper secondary education in Denmark. Nordic journal of linguistics: NJL; journal of the Nordic Association of Linguistics, 47(3), 303-327. DOI: 10.1017/S0332586524000143

Lawless, B. (2018). Documenting a labor of love: emotional labor as academic labor. *Review of Communication*, *18*(2), 85–97. DOI: 10.1080/15358593.2018.1438644

Llamas, J. M. C. (2006). Technologies of disciplinary power in action: The norm of the ‘Good student’. Higher Education, 52(4), 665-686. DOI: 10.1007/s10734-004-1449-1

Leander, K. M. (2002). Silencing in classroom interaction: Producing and relating social spaces. *Discourse processes*, *34*(2), 193-235. DOI: 10.1207/S15326950DP3402_4

Leaper, C. (2014). Gender similarities and differences in language. The Oxford handbook of language and social psychology, 62-81. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199838639.013.002

Leathwood, C., and Read, B. (2008). *Gender And The Changing Face Of Higher Education: A Feminized Future?: A Feminized Future?*. McGraw-Hill Education (UK).

Lee, J. J., and Mccabe, J. M. (2020). Who Speaks and Who Listens: Revisiting the Chilly Climate in College Classrooms. (Original work published 2021) *Gender & Society*, 35(1), 32-60. DOI: 10.1177/0891243220977141

Liu, Y., and Grey, C. (2018). History, gendered space and organizational identity: An archival study of a university building. *Human Relations*, *71*(5), 640-667. DOI: 10.1177/0018726717733032

Lively, K. J. (2000). Reciprocal emotion management: Working together to maintain stratification in private law firms. *Work and occupations*, *27*(1), 32-63. DOI: 10.1177/0730888400027001003

Lively, K. J., and Weed, E. A. (2014). Emotion management: sociological insight into what, how, why, and to what end?. *Emotion review*, *6*(3), 202-207. DOI:

10.1177/1754073914522864

Löw, M. (2006). The social construction of space and gender. *European Journal of Women's Studies*, *13*(2), 119-133. DOI: 10.1177/1350506806062751

Luke, C. (1994). Women in the academy: The politics of speech and silence. *British Journal of Sociology of Education*, *15*(2), 211-230. [28.2.2026] Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/1393227?seq=1

Macfarlane, B., and Tomlinson, M. (2017). Critiques of student engagement. *Higher Education Policy*, *30*(1), 5-21. DOI: 10.1057/s41307-016-0027-3

Majid, S., Yeow, C.W., Audrey, C.S., and Shyong, L.R. (2010). Enriching Learning Experience through Class Participation: A Students' Perspective.

Matějů, P., a Simonová, N. (2018). Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky?. *Orbis scholae*, *7*(3), 107-138. [11.1.2026] Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/5012/OS_3_2013_08_Mateju.pdf

Mátonoha, J. (2005). Ženy a věda: feministické epistemologie a kritika vědeckého diskursu. In Linková, M. a Červinková, A. (Eds.), Myšlení hranic: Genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt. (s. 25-36). [1.4.2026] Dostupné z: https://genderaveda.cz/wp-content/uploads/2017/09/Mysleni-hranic.pdf#page=15

Medaille, A., and J. Usinger. (2020). ""That's Going to Be the Hardest Thing for Me": Tensions
Experienced by Quiet Students During Collaborative Learning Situations." Educational Studies
46 (2): 240–257. DOI :10.1080/03055698.2018.1555456.

McNay, L. (1999). Gender, habitus and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. *Theory, culture & society*, *16*(1), 95-117. DOI: 10.1177/026327699016001007

Menéndez-Menéndez, M. I. (2014). Cultural industries and symbolic violence: practices and discourses that perpetuate inequality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *161*, 64-69. DOI: DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.011

Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, *1*(1), 1-17.

Migdalek, J. (2021). On learning and unlearning repertoires of gender embodiment. *Gender and Education*, *33*(6), 722-736. DOI: 10.1080/09540253.2020.1837349

Musto, M. (2019). Brilliant or bad: The gendered social construction of exceptionalism in early adolescence. *American Sociological Review*, *84*(3), 369-393. DOI: 10.1177/0003122419837567

NKC Gender a Věda. *Postavení žen v české vědě je nejhorší ze všech zemí EU.* [online]. 3. 12. 2024 [5.2.2026]. Dostupné z: https://www.avcr.cz/cs/o-nas/aktuality/Postaveni-zen-v-ceske-vede-je-nejhorsi-ze-vsech-zemi-EU/

Novotná, H. (2019). Kvalitativní strategie výzkumu. In H. Novotná, O. Špaček, a M. Šťovíčková Jantulová (Eds.), *Metody výzkumu ve společenských vědách* (s. 257–288). Praha: FHS UK.

Orupabo, J., Nadim, M., Mangset, M., and Halrynjo, S. (2025). (Un) divided work devotion? Navigating the ideal worker norm in academia. Studies in Higher Education, 1-13. DOI: 10.1080/03075079.2025.2507081

Owusu‐Kwarteng, A., Forson, C., Dada, O., and Jack, S. (2025). A symbolic violence approach to gender inequality in academia. *Gender, Work & Organization*, *32*(1), 436-457. DOI: 10.1111/gwao.13161

Ozturk, N. (2026). Silence as a necessary condition for ethical listening: relational implications for peace and inclusive education. *Journal of Peace Education*, 1-17. DOI: 10.1080/17400201.2026.2651312

Perander, K., Londen, M., and Holm, G. (2020). Anxious girls and laid-back boys: teachers' and study counsellors' gendered perceptions of students. Cambridge Journal of Education, 50(2), 185–199. DOI: 10.1080/0305764X.2019.1653825

Pomerantz, S., Raby, R., and Stefanik, A. (2013). Girls run the world? Caught between sexism and postfeminism in school. *Gender & Society*, *27*(2), 185-207. DOI: 10.1177/0891243212473199

Raphael Reed, L., Croudace, C., Harrison, N., Baxter, A., and Last, K. (2007). *Young participation in Higher Education: A sociocultural study of educational engagement in Bristol South Parliamentary Constituency* (Research Summary). University of the West of England.

Rebughini, P. (2021). A sociology of anxiety: Western modern legacy and the Covid-19 outbreak. *International Sociology*, *36*(4), 554-568. DOI: 10.1177/0268580921993325

Renold, E., and Allan, A. (2006). Bright and beautiful: High achieving girls, ambivalent femininities, and the feminization of success in the primary school. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, *27*(4), 457-473. DOI: 10.1080/01596300600988606

Ridgeway, C. L., and Correll, S. J. (2004). Unpacking the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations. *Gender & society*, *18*(4), 510-531. DOI: 10.1177/0891243204265269

Riger, S., and Sigurvinsdottir, R. (2016). Thematic analysis. In L. A. Jason and D. S. Glenwick (Eds.), *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods* (33–41). Oxford University Press.

Robson, J., Francis, B., & Read, B. (2004). Gender, student confidence and communicative styles at university: the views of lecturers in history and psychology. *Studies in Higher Education*, *29*(1), 7-23. DOI: 10.1080/1234567032000164840

Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up!. *Journal of teacher education*, *37*(1), 43-50. DOI: 10.1177/002248718603700110

Rudman, L.A., and Phelan, J.E. (2008). Backlash effects for disconfirming gender stereotypes in organizations. *Research in Organizational Behavior, 28*, 61-79. DOI: 10.1016/J.RIOB.2008.04.003

Rudman, L. A., Moss-Racusin, C. A., Phelan, J. E., and Nauts, S. (2012). Status incongruity and backlash effects: Defending the gender hierarchy motivates prejudice against female leaders. Journal of experimental social psychology, 48(1), 165-179. DOI: 10.1016/j.jesp.2011.10.008

Sadker, M., and Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Macmillan.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (Second edition.). SAGE Publications.

Sang, K., Powell, A., Finkel, R., and Richards, J. (2015). 'Being an academic is not a 9–5 job': long working hours and the 'ideal worker'in UK academia. *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, *25*(3), 235-249. DOI: 10.1080/10301763.2015.1081723

Sedova, K., Sedlacek, M., Svaricek, R., Majcik, M., Navratilova, J., Drexlerova, A., and Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and instruction*, *63*, 101217. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2019.101217

Sedova, K., and Navratilova, J. (2020). Silent students and the patterns of their participation in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences*, *29*(4-5), 681-716. DOI: 10.1080/10508406.2020.1794878

Severe, E., Stalnaker, J., Hubbard, A., Hafen, C. H., and Bailey, E. G. (2024). To participate or not to participate? A qualitative investigation of students' complex

motivations for verbal classroom participation. *Plos one*, *19*(2), e0297771.

Schultz, K. (2003). Listening: A framework for teaching across difference. New York: Teachers
College Press.

Schultz, K. (2010). After the blackbird whistles: Listening to silence in classrooms. *Teachers college record*, *112*(11), 2833-2849. DOI: 10.1177/016146811011201101

Skelton, C., Francis, B., and Read, B. (2010). "Brains before 'beauty'?" High achieving girls, school and gender identities. Educational Studies, 36(2), 185–194. DOI: 10.1080/03055690903162366

Smetáčková, I., a Vlková, K. (2005). Gender ve škole. *Otevřená společnost*. [6.1.2026] Dostupné z: file:///C:/Users/admin/Downloads/gender-ve-skole-ucitele.pdf

Smetáčková, I., Červinková, A., Helšusová-Václavíková, L., Kolářová, M., Linková, M., a Šaldová, K. (2005). Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni. *Praha: sociologický ústav AV ČR*.

Šalamounová, Z., a Navrátilová, J. (2021). Žáci jako spolužáci: participace žáků na výukové komunikaci v kontextu jejich vlivu ve třídě. *Studia paedagogica*, *26*(1), 39-68. DOI: 10.5817/SP2021-1-2

Šeďová, K., Švaříček, R., a Šalamounová, Z. (2012). Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál.

Švaříček, R. (2011). Funkce žákovských otázek ve výukové komunikaci. Studia paedagogica. [2.2.2026] Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Roman-Svaricek-2/publication/273081929_Funkce_ucitelskych_otazek_ve_vyukove_komunikaci_na_druhem_stupni_zakladni_skoly/links/54f6d31c0cf21d8b8a5dbebf/Funkce-ucitelskych-otazek-ve-vyukove-komunikaci-na-druhem-stupni-zakladni-skoly.pdf

Tannen, D. (1995). The power of talk: Who gets heard and why. *Harvard business review*, *73*, 138-138.

Taylor, C. A. (2020). Objects, bodies and space: Gender and embodied practices of mattering in the classroom. In Feminist posthumanisms, new materialisms and education (47-62). Routledge. DOI: 10.1080/09540253.2013.834864

Tenglet, E. (2023). Quiet in class? Exploring discourses on verbal participation. *Educational Research*, *65*(2), 230-247. DOI: 10.1080/00131881.2023.2203138

Thapar-Björkert, S., Samelius, L., and Sanghera, G. S. (2016). Exploring symbolic violence in the everyday: Misrecognition, condescension, consent and complicity. Feminist review, 112(1), 144-162. DOI: 10.1057/fr.2015.53

Threadgold, S. (2019). *Bourdieu is not a determinist: illusio, aspiration, reflexivity and affect*. In G. Stahl, D. Wallace, C. Burke and S. Threadgold (eds) International Perspectives on Theorizing
Aspiration, London: Bloomsbury, pp 36– 50.

Thornborrow, J. (2014). *Power talk: Language and interaction in institutional discourse*. Routledge. Původní verze 2002, Pearson Education Limited.

Tsaliki, L. (2025). 'Be confident': the discourse of 'resilience'and 'confidence'in Greece. *Journal of Gender Studies*, *34*(6), 786-802. DOI: 10.1080/09589236.2024.2439313

TurboScribe. Přepis audio nahrávek z rozhovorů. Dostupné z: turboscribe.ai

Van den Brink, M., and Stobbe, L. (2009). Doing gender in academic education: The paradox of visibility. *Gender, Work & Organization*, *16*(4), 451-470. DOI: 10.1111/j.1468-0432.2008.00428.x

Van den Brink, M., and Benschop, Y. (2012). Slaying the seven‐headed dragon: The quest for gender change in academia. *Gender, Work & Organization*, *19*(1), 71-92. DOI: 10.1111/j.1468-0432.2011.00566.x

Walkerdine , V. (2003). Reclassifying upward mobility: Femininity and the neoliberal subject. Gender and Education, 15(3), 237–47. DOI:10.1080/09540250303864

West, C., and Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, *1*(2), 125-151. [7.1.2026] Dostupné z: https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf

Wharton, A. S. (2009). The sociology of emotional labor. *Annual review of sociology*, *35*(1), 147-165. DOI: 10.1146/annurev-soc-070308-115944

Witkowski, P., and Cornell, T. (2015). An Investigation into Student Engagement in Higher Education Classrooms. InSight: A Journal of Scholarly Teaching, 10, 56-67. DOI: 10.46504/10201505wi

Wladis, C., Hachey, A. C., and Conway, K. (2024). It's about time: The inequitable distribution of time as a resource for college, by gender and race/ethnicity. Research in Higher Education, 65(7), 1614-1646. DOI: 10.1007/s11162-024-09796-5

Wong, B., and Chiu, Y. L. T. (2020). University lecturers' construction of the 'ideal'undergraduate student. Journal of Further and Higher Education, 44(1), 54-68. DOI: 10.1080/0309877X.2018.1504010

Wong, B., and Chiu, Y. L. T. (2021). Exploring the concept of 'ideal'university student. *Studies in Higher Education*, *46*(3), 497-508. DOI: 10.1080/03075079.2019.1643302

Wong, B., DeWitt, J., and Chiu, Y. L. T. (2023). Mapping the eight dimensions of the ideal student in higher education. Educational Review, 75(2), 153-171. DOI: 10.1080/00131911.2021.1909538

Xia, S. (2009). Are they ready to participate? East Asian students' acquisition of verbal participation in American classrooms. *Issues in Applied Linguistics*, *17*(2). DOI: 10.5070/L4172005117

Yakushkina, M. (2021). Gender performance through turn-taking organisation in a foreign language classroom. The Language Learning Journal, 49(2), 176–188. DOI: 10.1080/09571736.2018.1520915

Young, I. M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment
motility and spatiality. *Human Studies,* 3(1), 137–156.

Zandlová, M. (2019). Rozhovor. Kvalitativní strategie výzkumu. In H. Novotná, O. Špaček, a M. Šťovíčková Jantulová (Eds.), *Metody výzkumu ve společenských vědách* (s. 315-352). Praha: FHS UK.

Zembylas, M., and Michaelides, P. (2004). The sound of silence in pedagogy. *Educational theory*, *54*(2), 193-210.

Zepke, N. (2014). Student engagement research in higher education: Questioning an academic orthodoxy. Teaching in Higher Education, 19(6), 697-708. DOI: 10.1080/13562517.2014.901956