

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

Genderové stereotypy v mateřské školce

Tereza Nolčová

Plzeň 2017

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra antropologie

Studijní program Antropologie

Studijní obor Sociální a kulturní antropologie

Bakalářská práce

Genderové stereotypy v mateřské školce

Tereza Nolčová

Vedoucí práce:

Mgr. Lenka Jakoubková Budilová, Ph.D.

Katedra antropologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2017

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2017

.....

Poděkování

Můj velký dík patří mé školitelce Mgr. Lence Jakoubkové Budilové, Ph.D. za odborné rady, trpělivost a čas, který mi věnovala během celého procesu tvorby mé práce.

Dále bych chtěla poděkovat celému kolektivu mateřské školy, především paní ředitelce, která mi velice ochotně vyhověla ve všech směrech a byla mi velkou oporou v celém průběhu výzkumu.

V neposlední řadě také děkuji své rodině a přátelům, kteří mne podporovali během celého mého studia.

Obsah

1. Úvod	7
2. Teoretická část	8
2.1. Gender	8
2.1.1. Definice genderu	9
2.1.2. Představy spojované s genderem	10
2.1.3. Problematika genderu	11
2.1.4. Rozvoj feministických teorií	12
2.1.5. Moderní teorie	13
2.2. Genderové stereotypy.....	14
2.2.1. Genderové stereotypy v jazyce	14
2.2.2. Genderové stereotypy v reklamě.....	15
2.2.3. Genderové stereotypy a kariéra	16
2.3. Genderová socializace.....	17
2.3.1. Teorie genderových skel.....	17
2.3.2. Teorie identifikace.....	18
2.3.3. Kognitivně - vývojové teorie.....	19
2.4. Školní třída jako genderový prostor.....	19
2.4.1. Spolužáci.....	21
2.4.2. Hračky	22
2.4.3. Knihy	23
2.4.4. Oblečení	24
2.5. Shrnutí teoretické části.....	24
3. Praktická část	25
3.1. Metodologie	25
3.1.1. Kvalitativní výzkum	25
3.1.2. Zúčastněné pozorování	25
3.1.3. Rozhovor	26
3.2. Představení výzkumu.....	27
3.2.1. Prostor školky.....	28
3.3. Výzkumné otázky, cíle a výsledky	28
3.3.1. Požadavky na chování chlapců a dívek.....	30

3.3.2.	Zadávání aktivit chlapcům a dívkám.....	31
3.3.3.	Oblékání dětí	32
3.3.4.	Vybírání aktivit a seskupování dětí	33
3.3.5.	Shrnutí výsledků rozhovorů	33
3.3.6.	Osobní zhodnocení výzkumu	35
4.	Závěr	36
5.	Seznam literatury	38
6.	Resumé	41

1. Úvod

Při výběru tématu své bakalářské práce jsem přemýšlela o struktuře společnosti a o tom, kdy a jak se učíme hrát v ní svou roli. Protože tak jako herec má svůj scénář, učí se gesta a mimiku své postavy, tak i my všichni, máme v životě daná jistá pravidla a předpisy, které utvářejí naše chování tak, abychom mohli správně zpracovat svou pohlavní roli (Karsten 2006: 63). Kdy ale dostaneme svůj scénář a kdo nám tak, jako režisér herci řekne, že ji nehrajeme správně?

Když jsem se snažila najít úplně první podněty, které člověka vedou k tomu, aby se stal tou ženou či tím mužem, jakými nás společnost chce mít, došla jsem k závěru, že základní impulz přichází ještě před narozením dítěte a to už ve chvíli, kdy nám v ordinaci oznámí pohlaví našeho budoucího potomka. Od tohoto okamžiku již na děťátko mluvíme jako na holčičku či na chlapečka, kupujeme buď růžové či modré oblečení, a vše začneme přizpůsobovat pohlaví miminka. V tomto duchu proces pokračuje i v porodnici, kdy ihned po porodu dostane dítě růžovou nebo modrou pásku, čepičku, dečku a další věci. Dítě roste a je vychováváno tak, jak rodiče považují za nejlepší a dítě nasává veškeré představy okolí o tom, jaké by mělo být. Jaká je ta hodná holčička co dostává panenky a nádobí do kuchyňky a jak si hraje správný kluk s autákem a náradím. V tuto chvíli je rodina jediným zprostředkovatelem systému kulturních norem a pravidel. Ten je ovšem dán určitými tradicemi, sociálním postavením nebo náboženstvím, ke kterému rodina inklinuje. Tak to pokračuje až do chvíle, kdy se dítě dostává do mateřské školy. Tam náhle zjišťuje, že to, co se do této doby naučilo, může být ještě mnohem složitější nebo dokonce může být vše absolutně jinak.

Mateřská škola je první vzdělávací instituce, kterou dítě bude ve svém životě navštěvovat. Je jedním z nejzásadnějších socializačních zařízení, kde dítě získává nový, alternativní pohled na svět

a pravděpodobně poprvé za svůj život tráví pravidelně několik hodin denně mimo domov a učí se pro něj zcela novým věcem. Začíná pracovat se vztahy k vrstevníkům a učí se uznávat jiné autority než rodiče. V podstatě se pro dítě najednou otevírá naprosto odlišný svět, kde platí jiné normy než v prostředí, ve kterém bylo zvyklé dosud žít a vyrůstat. A právě v mateřské škole také nejspíše zjistí, že scénář, podle kterého doteď hrál, už najednou nestačí.

V současnosti stále častěji slycháme v médiích a obecně ve společenských vědách o problematice genderu. Diskutuje se o rovných příležitostech pro obě pohlaví, o diskriminaci, či genderových stereotypech. Musíme si ale především uvědomit, že každá společnost svým členům předepisuje určité vlastnosti či způsoby chování v závislosti na jejich pohlaví. Ty jsou zakotveny právě v sociálních institucích jako je vzdělávací, náboženský či politický systém (Renzetti, Curran 2003: 21). A právě proto že se také mateřská škola značně podílí na socializaci jedince, je jasné, že se i zde utváří důležité základy vnímání sebe sama, ale také se zde formuje pohled na chování druhých lidí.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla pro svou práci vybrat právě specifické prostředí mateřské školy. V teoretické části mojí práce představím termín gender a témata s ním spojená. Také se zaměřím na genderovou socializaci jedince a na genderové stereotypy, které se objevují ve společnosti. V praktické části pak představím otázky, cíle a nakonec výsledky ze svého výzkumu v mateřské škole, kde se pozorováním a rozhovory pokusím zjistit, jaké genderové stereotypy se zde objevují a jakými cestami jsou reprodukovány.

2. Teoretická část

2.1. Gender

V posledních letech se termín gender stále více objevuje v médiích, politických diskuzích, internetových debatách i osobních rozhovorech.

Když zkusíme tento odborný výraz zadat do vyhledávače Google, najdeme pouze v češtině přibližně 728 tisíc zmínek o genderu (k 23. 3. 2017). Z toho by se tedy mohlo zdát, že se termín natolik vžil do našeho jazyka a života, že se stal jeho běžnou součástí. Nemůžeme ovšem tvrdit, že všichni, kdo ho používají, znají jeho pravý význam. Stále se setkáváme s lidmi, kteří tento termín používají, aniž by znali jeho správný výklad a často je pak zaměňován za slova, která jeho definici neodpovídají. V první kapitole se proto pokusím tento výraz podrobněji vysvětlit.

2.1.1. Definice genderu

Jedním z hlavních problémů, který vede v naší, nejen odborné, společnosti k nesprávnému výkladu výrazu gender, může být to, že český jazyk nezná jeho odpovídající ekvivalent a proto se často nesprávně chápe a i překládá jako rod či pohlaví. Tento překlad ovšem není přesný, dokonce ani dostačující. Termín pohlaví odkazuje pouze k biologickým znakům muže a ženy, tedy především k rozdílům ve stavbě těla. Výraz gender je ale mnohem rozsáhlejší, a pokud bychom ho chtěli za každou cenu přeložit do českého jazyka, museli bychom se smířit s nejspokojivějším termínem a to – sociální pohlaví. Tento překlad zahrnuje nejen biologické ale především sociální aspekty mužství a ženství. Ve slovníku Českého statistického úřadu bychom našli definici genderu, která je v podstatě v opozici k termínu pohlaví. „Na rozdíl od pojmu pohlaví, který je chápán výhradně v biologickém smyslu, označuje pojem gender kulturní charakteristiky a modely přiřazované mužskému nebo ženskému biologickému pohlaví a odkazuje na sociální rozdíly mezi ženami a muži“ (ČSÚ 2016). V následujících kapitolách si ovšem ukážeme, že pouze rozdělení na biologické a kulturní hledisko tak, jak to činní Český statistický úřad, také nemůžeme považovat vždy za obecně platné.

V odborné literatuře můžeme nalézt mnoho dalších definic, například Oakleyová (2000: 11) definuje gender jako „sociální konstrukt, který

vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností“. Autorka ale ještě dodává, že na rozdíl od pohlaví se význam genderu mění s místem a časem a není tedy jevem neměnným, ale pouze dočasným stavem vztahů ve společnosti (Oakleyová 2000: 12). Jednodušeji pak gender můžeme definovat jako „společensky utvářené postoje a modely chování, obvykle dichotomicky dělené na mužské a ženské“ (Renzetti, Curran 2003: 58). Jedná se tedy o obsáhlé schéma vlastností či nepsaných pravidel, které jsou přisuzovány mužům nebo ženám, a které jsou výsledkem momentálního konsensu ve společnosti.

2.1.2. Představy spojované s genderem

Představy, které k genderu často vztahujeme, přijímá společnost jako obecně platné a zakládá na nich svůj přístup k mužům a ženám (Renzetti, Curran 2003: 20). Předpokládá se tedy, že charakteristiky daného genderu sdílejí všichni příslušníci určitého pohlaví. Mnozí lidé se ovšem daným stereotypním představám vymykají. Protože si pak společnost nedokáže s touto odchylkou dost dobře poradit, jsou tyto lidé často označováni jako deviantní, nenormální či nějak zvrhlí (Renzetti, Curran 2003: 21).

Tyto představy nejsou ustanovené pouze na úrovni vzájemné komunikace mezi jednotlivci ale i na strukturální úrovni společnosti. Jsou zakotveny ve společenských institucích, jako je politika, vzdělávání, náboženství nebo také rodina. Tyto institucionalizované vzorce můžeme označit jako pohlavně genderový systém společnosti. Tyto systémy se napříč kulturami liší, ale podle Renzetti a Currana (2003: 21) můžeme najít přinejmenším tři prvky, které jsou provázány všemi kulturami. Jsou to zaprvé konstrukce genderových kategorií podle pohlaví, zadruhé dělba práce podle pohlaví a zatřetí společenská regulace sexuality. V každé kultuře funguje také systém odměn a trestů, které se v dané

kultuře uplatňují pokaždé, když se jedinec vymyká konvencím, které jsou společností uznávány. A toto pravidlo bezpochyby platí i při sociální kontrole genderové konformity jedince.

2.1.3. Problematika genderu

V antropologii byla problematika genderu v jednotlivých obdobích nahlížena různě a byl na ni kladen rozdílný důraz v návaznosti na to, jaké paradigma momentálně převládalo. Zastánci biologického determinismu by mohli tvrdit, že u „lidského jedince mužského pohlaví je něco geneticky inherentního, díky čemuž jsou muži přirozeně dominantním pohlavím; že to „něco“, co je činní muži, ženám chybí a díky tomu jsou ženy nejen přirozeně podřízené, ale většinou jsou s takovým postavením i do značné míry spokojené“ (Ortner 1974: 95).

Na rozdíl od biologického determinismu, který tvrdil, že rozdílné postavení muže a ženy je dáno jejich fyzickými odlišnostmi, byl pro další bádání takovýto výklad neuspokojivý, a proto například strukturální funkcionalisté, především sociologové, přetvářejí předchozí tvrzení na základě jejich představy o stabilní, uspořádané společnosti ve které všichni členové sdílejí stejný soubor hodnot a uznávají určitý společenský konsensus. Říkají pak, že pokud ženy rodí a kojí děti, je logické, že s nimi zůstávají doma, vychovávají je a přirozeně se následně ujímají i dalších domácích úkolů. Pak se muž těmito aktivitami již zabývat nemusí a dostává prostor stát se živitelem a ochráncem rodiny. Můžeme ve výsledku říci, že nahlízejí na, jak bychom řekli dnes, genderové stereotypy, jako na přirozené jevy odvozené od lidských daností (Renzetti, Curran 2003: 23, 24).

Ortner (1974: 103) ve své práci zdůrazňuje ještě další možnost, jak uchopit problematiku rozdílného postavení muže a ženy, a to dichotomii mezi rodinnou a veřejnou sférou. Tělesné funkce ženy ji tlačí do uzavření v domácím prostředí, jelikož je spojena s dítětem a tím pádem muži

zastávají funkce, které do jisté míry formují společnost. Pak můžeme říct, že pokud je kladen důraz na reprodukční, biologickou stránku rodiny, tak je rodina (potažmo žena) ztotožňována s přírodou a je v protikladu s kulturou (tedy mužem), která je provozovatelem náboženství, rituálů, politiky a dalších odvětví veřejného myšlení a dění (Ortner 1974: 104).

2.1.4. Rozvoj feministických teorií

Tradiční teorie byly díky nejrůznějším společenským změnám od 60. let (např. válka ve Vietnamu, hnutí Hippies, Afroamerické hnutí) postupně vytlačovány novými alternativními koncepty, které byly reakcí na nerovnosti především v americké společnosti. V tomto období dochází také k postupnému rozmachu feminismu a emancipačních hnutí (Renzetti, Curran 2003: 28, 30). S rozkvětem těchto diskurzů se do debaty dostává především termín sexismus¹ (Renzetti, Curran 2003: 31).

Během sedmdesátých a osmdesátých let 20. století, feministky dosáhly značných úspěchů. Vzrostl počet žen na pracovištích, změnil se pohled na tradiční manželství, vzrostl počet rozvodů, začala být uznávána antikoncepce i umělé přerušování těhotenství a docházelo k postupnému zvratu v rozložení moci ve společnosti (Badinterová 2004: 7). Ovšem během celého procesu vývoje feministických teorií dochází k jejich rozštěpení na odlišná odvětví s rozdílnými motivacemi a různorodými strategiemi jak dosáhnout svých cílů – mluvíme tedy o pluralitě feminismu (Renzetti, Curran 2003: 35). To také nevyhnutelně přináší značné problémy, kdy se jednotlivé složky oddělily a zatvrdily. Tyto praktiky se někdy „zvrhávají ve snahu konkurenční feministické přístupy umlčet či diskreditovat“ (Renzetti, Curran 2003: 49, 50). Z těchto a dalších důvodů se v současné době přichází s jinými, novými přístupy k problematice pohlaví, genderu a rovným příležitostem.

¹ Připisování rozdílné hodnoty mužskému a ženskému pohlaví (Renzetti, Curran 2003: 59).

2.1.5. Moderní teorie

Už když termín pohlaví začal být nedostačující, bylo jasné, že dříve či později tento osud dožene i gender. Po rozmachu genderových teorií se mnozí autoři a autorky vracejí zpět k pohlaví. Jmenujme například Shelley Errington či Judith Butler. Podle Moore (2001: 176-178) přicházejí mnozí badatelé nově s tvrzením, že i pohlaví je kulturně konstruováno a pohlaví a gender se překrývají.

Po boomu feminismu, nejrůznějších LGBT² přístupů a rozmachu výzkumů a prací věnujících se problematice třetích pohlaví přicházejí na řadu moderní „*queer*“³ teorie, které gender spíše než jako něco daného definují jako „způsob jakým žijeme svoji vlastní sexualitu a jak vytváříme svoji sexuální identitu“ (Moore 2001: 180). Jako první s označením „*queer theory*“ přišla v psaném textu Teresa de Laurentis, ve svém úvodu „*Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*“ v časopise „*Differences*“. Navrhuje zde využívat tento termín na místo označení „*gay*“ či „*homosexual*“ (de Laurentis 1991: 4) „*Queer*“ můžeme přeložit jako divné, nekonvenční či neobvyklé. Práce různých „*queer*“ teoretiků tedy zdůrazňují že, „genitálie, sexuální praktiky, sexuální identity a sexuální touha do sebe nutně nemusejí zapadat podle daných konvencí, nebo přesněji, že tyto konvence mohou a měly by být podryvány“ a snaží se tak podlomit determinující sílu fyzického těla (Moore 2001: 180).

Je tedy více než jasné, že tak jako tak, je gender jedním ze základních sociálních konstruktů a promítá se do všech aspektů našeho života, protože lidé vstupují do sociálních vztahů s konkrétními představami a ty následně ovlivňují jejich jednání (Pavlík 2006: 10).

² Označení pro komunity leseb, gayů bisexuálů a transgender osob.

³ „*Queer*“ je v současné době často preferovaný zastřešující výraz pro sexuální menšiny.

2.2. Genderové stereotypy

Ženy jsou emocionální, empatické, něžné a milují děti. Muži jsou agresivní, nezávislí, racionální a vyrovnaní. Muži jsou silní a zvládnou fyzicky náročné práce. Ženy jsou slabé a pečovatelské práce jsou pro ně přesně to pravé. To je jen několik málo příkladů toho, s jakými druhy stereotypů se můžeme v běžném životě setkat. O takovýchto tvrzeních můžeme říci, že se jedná o zjednodušující popisy toho, jaký je typický „maskulinní muž“ či „feminní žena“. O podobných vlastnostech lidé obvykle uvažují bipolárně, tedy tak, že muž nenesé žádné rysy ženskosti a naopak (Renzetti, Curran 2003: 20). Tento problém je samozřejmě především vztahový, tedy maskulinita dává smysl pouze ve vztahu k feminitě, ale do jisté míry vyjadřuje také asymetrii, ve většině společností je to androcentrismus⁴ (Pavlík 2006: 9). I Ortner (1974: 94) toto stvrzuje výrokem „hledání čistě egalitářské, natož matriarchální společnosti nepřineslo žádné výsledky“.

2.2.1. Genderové stereotypy v jazyce

„Jazyk je nositelem kultury, je tedy i nositelem kultury vztahů mezi pohlavími“ (Valdová 2006: 42). Proto si tedy musíme uvědomit, že v běžné praxi i zdánlivě neutrální koncepty mají tendenci zvýhodňovat muže před ženami. Problémem je, že v naší kultuře je hluboce zakořeněno genderově stereotypní užívání jazyka a to v termínech spojených především s mocenskou strukturou. Poslanec, starosta, prezident, lékař – například tyto termíny máme tendenci používat především v mužských rodech, kdežto povolání spojené s péčí – ošetřovatelka, kadeřnice, uklízečka – jsou naopak pojmy spojované častěji se ženami. Český jazyk má koncovky tří rodů a proto se musela určit pravidla při používání smíšeného podmětu, řídí se tedy mužským rodem. Můžeme tedy říct „Žáci a žákyně navštívili...“

⁴ Doslova tedy „mužostřednost“; představa, že muži jsou ženám nadřazeni a že muži a jejich prožívání světa představují normu, jíž jsou ženy poměřovány (Renzetti, Curran 2003: 526).

ale jaksi úspornější je říci „Žáci navštívili...“ a spoléháme na to, že si lidé domyslí, že jsou tam i dívky. Naučili jsme se tedy častěji používat takzvaná generická maskulina, která se tak stala jedním z nejčastějších nástrojů diskriminace v jazyce (Valdová 2006: 42).

2.2.2. Genderové stereotypy v reklamě

Další oblastí, kterou můžeme uvést jako příklad, kde se genderové stereotypy hojně objevují, je reklama. Za reklamu můžeme považovat jakoukoli placenou formu neosobní prezentace myšlenek, zboží nebo služeb (Jurazzková 2012). Média, ať už tištěná či elektronická, jsou nedílnou součástí života v moderním světě. V první řadě je potřeba pochopit, že tyto sdělovací prostředky nejen že kulturu reflektují, ale také jí aktivně ovlivňují a utvářejí (Čáslavská, Kubálková 2009: 7). Abychom pochopili, jak reklama funguje, podívejme se na to pohledem Williamsonové (1954: 2003, 208), která říká, že reklamy využívají již existujících systémů rozdílů, aby se od sebe odlišily. Tedy jeden je tím, čím ten druhý není. Diváci jsou takto tlačeni, aby se postavili do vztahu s jedním a vymezili se tak vůči druhému.

Největší silou reklamy je ovšem to, že je zadarmo, dostupná všem, v soukromí domova a její sledování nevyžaduje žádnou zvláštní schopnost (Renzetti, Curran 2003: 193). Základními stereotypy týkajícími se genderu jsou reklamní spoty, kde jsou ženy často zobrazovány v podřízených či podřadných pozicích, často jsou ukazovány jejich části těla a modelky jsou vůči muži téměř vždy ukazovány výškově menší. Muži často vystupují v rolích odborníků, co ženám radí (Čáslavská, Kubálková 2009: 53). Muži ve srovnání se ženami jsou v reklamách mnohem méně často nespokojeni se svým vzhledem a k jejich fyzické kondici je reklama více tolerantní (Renzetti, Curran 2003: 194).

2.2.3. Genderové stereotypy a kariéra

V neposlední řadě můžeme jako vzor genderových stereotypů použít koncept, který je jedním z nejčastěji debatovaných, a to příklad kariéry, kde jsou často jasně diskriminovány ženy, především v produktivním věku, protože jsou to ony, kdo z pravidla odchází na mateřskou dovolenou a tím u zaměstnavatelů ztrácejí na vážnosti, nehledě na jejich kvalifikaci či praxi. Stejně vedoucí či personalisté raději do podniku přijmou muže, který pravděpodobně nebude muset svou kariéru kvůli mateřství přerušit (Pavlík 2006: 11).

Co ale pokud se žena rozhodne děti nemít a dá přednost své kariéře? Nepochybně tak nenaplní stereotypní představy společnosti a budou se na ni lidé dívat přes prsty jako na kariéristku. Stejně tak pokud se muž rozhodne místo ženy odejít na rodičovskou dovolenou bude pravděpodobně považován za zženštilého. A jak je možné, že nikdy o mužích nemluvíme tak, že dávají přednost kariéře před otcovstvím, ale o ženách ano?

Tyto stereotypy se odráží i v hodnocení rovných podmínek pro obě pohlaví, jak to například vyplývá i z postavení České republiky v žebříčku Global Gender Gap Report 2015, kde se ocitla až na 81. místě z celkových 145 hodnocených států. V Česku jsou například ve vzdělání šance celkem vyrovnané, avšak s ohledem na možnosti na trhu práce či v politice, klesá Česká republika velice nízko (ČT24 2016).

To jsou stereotypy, se kterými se setkáváme ve svém dospělém životě v rámci například právě zmíněného trhu práce, ale s podobnými tendencemi se potýkáme i v dětství. Tam se naopak s větší kontrolou setkávají chlapci, kteří jsou od narození v silném vlivu matky a kteří musí bojovat s mnohem větším nepochopením při hře s panenkami než dívka hrající si s autem (Karsten 2006: 64).

2.3. Genderová socializace

Můžeme říci, že proces socializace⁵ jedince probíhá v podstatě celý náš život. Po celou dobu své existence se učíme uznávat stále nové normy a pravidla, nebo je záměrně ignorujeme, porušujeme nebo proti nim otevřeně vystupujeme a toto vše formuje naši individuální osobnost. Nejdůležitější etapy socializace probíhají především v dětství. Na svět se rodíme jako bytost, která má určité biologické znaky a již v prvních letech našeho života, kdy je nejsilnější vliv rodiny – později i vzdělávacích institucí – se formuje naše osobnost. Vlivy našeho okolí se nás snaží naučit hodnotám a normám naší společnosti a brát je jako neměnná fakta. Součástí socializace jedince je také genderová socializace, kdy nás okolí učí, jaké role mají ženy a muži ve společnosti zastupovat.

2.3.1. Teorie genderových skel

Mateřská škola má jako jedna z mála institucí možnost ovlivnit vznik psychických struktur a dispozicí mladé generace a eventuálně i korigování nedostatků v jejím rozvoji (Jeřábková 1993: 49). Úkolem předškolního vzdělávání je podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, mimo jiné, také „učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané“ (RVP PV 2017: 7). Do této kategorie spadá i to, naučit děti být správnou ženou a správným mužem a pro tento úkol můžeme použít například teorii „genderových skel“ Sandry Bem, kterou interpretuje Pavlík (Pavlík 2006: 12) ve své kapitole ve sborníku Gender ve škole. Tato teorie vychází z předpokladu, že cílem socializace je, aby členové společnosti nerozlišovali mezi realitou a tím, jak jejich vlastní kultura vidí realitu. Tato „skla“ vyjadřují tři základní názory a to, že muži a ženy jsou rozdílní jak po stránce fyzické tak psychologické i sexuální, že muži jsou od přírody dominantní a tyto skutečnosti jsou

⁵ Proces, v jehož rámci lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy včetně těch, které se vztahují na gender (Renzetti, Curran 2003: 528).

přirozené. Jinak řečeno předpoklad, že ženy a muži jsou rozdílní, se používá jako organizační princip společnosti, kde dominance mužů v podstatě ukazuje, že ženství je od mužství odvozeno a přirozenost tohoto stavu je výsledkem biologických rozdílů mezi pohlavími. Tato teorie hezky poukazuje na to, že tyto sociální konstrukce nejsou něco, co by se dalo lehce změnit, ale jsou tak silně vžitě, že mají velkou trvalost v čase.

2.3.2. Teorie identifikace

Další, starší teorií osvojování si genderové identity, je pravděpodobně jedna z neznámějších, Freudova teorie identifikace. Podle této teorie prochází jedinec během svého vývoje několika stádii. V prvních stádiích, orálním a análním, se muži a ženy v podstatě neliší. Ve věku přibližně čtyř let, kdy si dítě začíná uvědomovat své genitálie, se vývoj rozchází dvěma odlišnými směry. Dítě začíná své chování utvářet podle vzoru rodiče stejného pohlaví. U chlapců Freud toto období nazývá kastrální úzkost, kdy chlapec pohlíží na svého otce jako na soka avšak pouze do doby, než spatří ženské pohlavní orgány a nabude domněnky, že všechny ženy byly vykastrovány a pokud s otcem nepřestane soupeřit, stihne stejný osud i jeho. Proto se otci začne přizpůsobovat a vstřebává jeho chování, včetně toho genderového, a začne ho napodobovat.

U dívek toto období probíhá rozdílně, toto období u dívek označujeme jako období závidění penisu, kdy dívka dochází k závěru, že byla kastrována, a tak začíná závidět penis a začne toužit po jeho získání a to tak, že přenáší svou lásku na otce a touto společnou láskou se ztotožňuje s matkou a tím přebírá její genderové chování. Takto se v dívkách probouzí láska k mužům a následně dochází k závěru, že ho mohou získat jen dvěma způsoby a to sexuálním stykem nebo porozením potomka mužského pohlaví. Jak je ovšem potřeba podotknout tak, pocit ženy z nedokonalosti a méněcennosti v ní tímto, na rozdíl od muže, zanechává nesmazatelné stopy (Renzetti, Curran 2003: 95).

2.3.3. Kognitivně - vývojové teorie

Jako třetí příklad toho, jak se dítě může učit genderu, můžeme uvést kognitivně-vývojové teorie, které vycházejí ze studií Jana Piageta a Lawrence Kohlberga, kteří se věnovali studiu mentálních procesů, a mnoho dalších autorů na ně navázalo. Podle těchto teorií se děti učí genderu tak, že rozumově usilují o nalezení řádu v sociálním světě, ve kterém žijí. Dítě se tedy snaží hledat smysl ve všem, co vidí a také v jeho interakci s okolím. Hledají ve světě snadno určitelné vzorce a pohlaví je jedním z nejzákladnějších schémat, které si takto dítě osvojí. Kognitivně-vývojové teorie také říkají, že děti asi do sedmi let života mají tendenci opírat se o konkrétnost a pohlaví je pro ně snadno rozpoznatelné a lehce se podle něj mohou identifikovat. Pozorováním okolí pak mohou rozpoznat, co je genderově správně a co špatně. Takovým procesem se učí také právě stereotypnímu chování při výběru hraček, činností i třeba přátel (Renzetti, Curran 2003: 100, 101).

Výše jsem uvedla pouze tři z mnoha různých teorií, které se zabývají teorií genderové socializace jedince, ale všechny mají stejný výsledek a to, že na konci tohoto procesu si jednotlivec uvědomuje sám sebe jako muže či ženu a rozumí, jaké nároky jsou na něj ve společnosti kladeny (Jarkovská, Smetáčková 2006: 14). Tyto představy o tom, jak vypadá správný muž a žena mají, nutno podotknout, mnoho negativních stránek. Pokud jedinec neodpovídá představě ideálu, je nevyhnutelné, že se v životě potýká s mnoha strastmi a nepříjemnostmi, které pramení z genderových stereotypů.

2.4. Školní třída jako genderový prostor

Školní třída představuje pravděpodobně první větší sociální skupinu, do které se, mimo rodinu, dítě zapojuje dlouhodobě a pravidelně. Je to prostředí, které představuje svůj vlastní svět, jakousi subkulturu, ve které se ustavují vztahy, skupiny, podskupiny a jsou zde viditelné určité

struktury, jakási hierarchie. Poprvé zde děti mohou zažít, nejen genderové, ale také třídní či rasové nerovnosti na vlastní kůži (Jarkovská 2006: 45).

Ve školní třídě platí pro chlapce a děvčata většinou trochu rozdílná pravidla. Dívky často nejsou dostatečně nabádány k nezávislosti či budování kariéry a chlapci jsou naopak tlačeni k brzkému odpoutání se od matky a následování otcovského vzoru (Karsten 2006: 69). Můžeme tedy říci, že dívky a chlapci tvoří dvě rozdílné podskupiny – odlišují se oblečením, aktivitami, či jazykem. Nemůžeme ovšem o těchto dvou skupinách přemýšlet jako o vnitřně homogenních, obě tyto skupiny jsou dále značně hierarchizované. Za různým úspěchem jedinců stojí i to, jak úspěšně naplňují genderová očekávání. Být genderově nekonformní bude pravděpodobně znamenat ztrátu některých privilegií ve skupině (Jarkovská 2006: 45, 46).

Pokud se dítě nechová podle společensky uznávaných vzorců, je pravděpodobné, že bude označováno jako problémové a jeho chování považované za abnormální. Děti, které mají potíže vyhovět očekávání rodičů, učitelů i spolužáků, vede tento problém ke konfliktu osobnosti a může se promítnout i v psychickém stavu dítěte, což se ukazuje i v častých případech dětí s poruchami chování, například ADHD, či může vést k rozvoji poruch učení jako je dyslexie, dysgrafie a další (Oakley 2000: 39).

Škola má předávat společenské hodnoty mladé generaci, a tak se snaží učit žáky takovému řádu věcí, ne jaký by měl být, ale takovému uspořádání, jaké je zrovna momentálně dáno. Činí tak zkrátka proto, aby je dostatečně připravila na praktický život (Jarkovská, Smetáčková 2006: 14). Z toho vyplývá, že škola není primárně zaměřená na socializaci jedince tak, aby z něj vychovala individuum, ale snaží se reprodukovat jednotu společnosti a podporovat status quo. V mateřské škole by se dítě mělo naučit úspěšně zvládnout nároky, které jsou na něj běžně kladeny a

také ho připravit na ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají. Podle Rámcového vzdělávacího programu, který zpracovalo Ministerstvo školství, se předškolní instituce zaměřují při své práci na tři rámcové cíle, a to rozvoj dítěte, především jeho schopností učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti (RVP PV 2017: 10).

Tyto cíle jsou platné i pro genderovou výchovu ve školských institucích. Jak poukazují Jarkovská a Smetáčková (2006: 16), můžeme sledovat několik rovin, ve kterých se gender ve školce očividně odráží. Když uvedeme několik klasických příkladů, tak v praktické rovině budou dívky vždy zapojovány spíše do estetických či pečovatelských činností, jako úprava nástěnek či starost o květiny. Tyto představy platí nejen pro děti ale i o pedagogickém sboru, kdy muži učitelé by měli jasně splňovat maskulinní roli, tedy být racionální, nezávislí a pravděpodobně spíše fyzicky silní kdyžto ženy učitelky by měly být laskavé, citlivé a tolerantní.

V mateřské škole se však genderové představy odráží i při hře dětí a výběru hraček. „Chlapci dávají přednost hračkám, které symbolizují fyzickou a mechanickou aktivitu a prostředí vně domova, dívky raději volí hračky související s domácím prostředím, odrážející domácí tematiku, pečovatelské aktivity a estetickou zdobnost“ (Oakley 2000: 46). Tímto způsobem děti samotné reprodukují stereotypy společnosti a je potřeba, aby pedagog byl dostatečně pozorný a pokusil se tyto praktiky záměrně nepodporovat.

2.4.1. Spolužáci

Socializace není proces, který by fungoval jako jednosměrný, který působí z dospělých či z okolí na děti, ale je to kolektivní osvojování si praktik a jejich přenášení na vlastní vrstevnické skupiny. První aktivita, která vytváří vnitřní diferenciaci skupin, je postupná tendence dělení se do skupin na základě segregace podle pohlaví (Renzetti, Curran 2003: 120).

Dalším možným pohledem na utváření vrstevnických vztahů dětí, který je do jisté míry kopírováním tradičních stereotypů genderových rolí, je velikost utvářených skupin. Dívky vyhledávají spíše intimnější individuální vztahy, zatímco chlapci preferují skupinu a kolektivitu (Karsten 2006: 76). Tak jako můžeme říci stereotypně, že v dospělosti ženy raději zajdou na skleničku vína s kamarádkou kdežto muži, preferují kolektivní sledování sportovních přenosů.

Takovéto vidění může být ovšem značně problematické, jedná se totiž pouze o duální pohled, který opomíjí to, co je méně viditelné a vyzdvihuje zřejmé. Jak upozorňuje Jarkovská (2000: 46), tak takovéto rozdělení „do dvou proti sobě vymezujících se skupin ustanovených na základě pohlaví může být spíše výsledkem diskursivních praktik než skutečně odlišných podstat chování skupiny dívek či skupiny chlapců“.

Do jisté míry můžeme takovéto ustanovování genderově segregovaných skupin považovat za nástroj k udržování moci v kolektivu. Potom popularita jedinců vymezujících se v určité partě často záleží na naplňování tradičních genderových vzorců. U dívek to bude třeba orientace na vzhled a u chlapců například úspěch ve sportu. Být potom genderově nekonformní by znamenalo přijít o určitá privilegia (Jarkovská 2000: 46).

2.4.2. Hračky

V předškolním věku patří hračky k věcem, o které se děti zajímají nejvíce. Hračky ovšem neslouží pouze k tomu, že je s nimi legrace a děti se zabaví, ale především učí děti různým dovednostem a pomáhají jim k tomu, aby si vyzkoušely nejrůznější role, které je v budoucím životě pravděpodobně čekají (Renzetti, Curran 2003: 114). Je tedy jasné že, „typy hraček, s nimiž jsou děti jednoho či druhého pohlaví stereotypně spojovány, rozvíjejí v chlapcích a dívkách odlišné vlastnosti a dovednosti“ (Renzetti, Curran 2003: 116).

Tedy stavebnice, auta, míče a další hračky, které jsou spojovány především s chlapci, v nich rozvíjí vynalézavost, manipulační schopnosti, soutěživost až agresivitu. A naopak dívky, nejčastěji hrající si s kuchyňkou, panenkami nebo sadou na tvoření účesů jsou takto vedeny k rozvoji vlastností jako je pečovatelský přístup či důraz na atraktivitu.

Hračky pro děti mají tedy většinou tendenci podporovat genderové stereotypy. „Sdělení, které tyto hračky – včetně jejich balení a reklamní kampaně, která je doprovází – dětem předávají, zní, že okruh činností, kterým se *mohou* a *mají* věnovat, je vymezen a *omezen*, jejich pohlavím“ (Renzetti, Curran 2003: 117).

2.4.3. Knihy

Další důležitou oblastí, která se během školního dne objevuje často, je četba knih. V mateřské škole jsou dětem před spaním často čteny více či méně tradiční pohádky, jejichž příběhy dítě vstřebává a z chování oblíbených hrdinů si často bere za příklad. Proto se genderové role, objevující se v dětské literatuře, také podílejí na socializaci dítěte. Jistým problémem tradiční dětské literatury je, že často opomíjí ženský element nebo ženy a muže líčí v křiklavých stereotypních rolích.

Muži jsou v příbězích často popisováni jako nezávislí a dobrodruzi. Jsou zachycováni při nejrůznějších pracích, zatímco žena bývá v roli pomocnice a je vyobrazována především v domácnosti (Renzetti, Curran 2003: 117). Jedním z nejtypičtějších momentů, které podporují stereotypy, je moment, kdy žena musí být zachráněna mužem, pro příklad si uveďme Popelku či Sněhurku.

Podobných aspektů si ovšem můžeme povšimnout, i pokud se zaměříme na postavy, které nehrají v příběhu většinou hlavní roli. Ženy ve vedlejších rolích „jsou ukázány jako lehkonožé krasavice (víly, rusalky, divoženky), pomocnice a rádkyně v podobě hodných kouzelných babiček

či zlé čarodějnice. Mužské postavy mají i zde v nadpřirozeném světě již tradičně větší moc: Vodník se stará o svůj rybník a ryby v něm, Lucifer vládne peklu, čert rozhoduje o lidské duši a posmrtném životě člověka a obr zase vládne neuvěřitelnou silou“ (Drozdová, Zormanová nedatováno).

2.4.4. Oblečení

Neméně důležitým aspektem v rámci genderové socializace dítěte je oblékání. Málom které dítě předškolního věku se rozhoduje, co si vezme na sebe, toto je často věcí rodičů a ti většinou již od malička své děti odívají stereotypně podle jejich pohlaví. Vlastnostmi oblečení je dítě nabádáno k určitým druhům aktivit s ohledem na to, jak je k tomu typ oděvu přizpůsoben. Chlapci bývají často oblékáni do sportovních druhů tak, aby vyhovovaly aktivitám pohybovým. Dívky jsou na druhou stranu často oblékány do šatiček a jsou nabádány, aby vypadaly jako princezny a záleželo jim na jejich vzhledu. U chlapců je také často více tolerováno zašpinění oděvu než u dívek. Vnější vzhled je také určitým sdělením toho, jak se k dítěti má okolí chovat a jak k němu přistupovat (Renzetti, Curran 2003: 110).

2.5. Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem představila základní termíny, které se vztahují k problematice genderu a se kterými budu ve svém výzkumu pracovat. Představila jsem gender jako kulturní konstrukt a stereotypy, které se s ním pojí. Uvedla jsem několik teorií, které se zabývají genderovou socializací a obecně tím, jak vznikají odlišné pohlavní role. Dále jsem rozebrala v krátkosti vývoj disciplín, které se tímto tématem v historii zabývaly, a nakonec jsem se pokusila různé koncepty zasadit do prostoru třídy mateřské školy.

3. Praktická část

3.1. Metodologie

V první kapitole praktické části rozeberu metody, které jsem používala při svém vlastním výzkumu. Budu se věnovat kvalitativním metodám a sběru dat. Dále vyložím výzkumné otázky a cíle a popíšu realizovaný výzkum a jeho výsledky.

3.1.1. Kvalitativní výzkum

Kvalitativním výzkumem můžeme nazvat vlastně jakýkoli výzkum, který k dosažení výsledků nevyužívá statistické procedury či jiné způsoby kvantifikace. S kvalitativním výzkumem jsou nejčastěji spojovány metody pozorování a rozhovorů. Základní dovedností potřebnou k provozování takového výzkumu je schopnost výzkumníka odstupu a kritické analýzy situace. Výzkumník sám si musí uvědomit, že samotná jeho přítomnost v oblasti bude terén samotný do jisté míry ovlivňovat. Je tedy důležité, aby badatel byl obdařen jistou sociální vnímavostí a uměním využít teoretické znalosti k interpretaci zkoumaných situací. Kvalitativní výzkum však nikterak nevyklučuje kvantitativní metody a je otevřený doplňování či kombinování takovýchto přístupů.

Kvalitativní metody jsou využívány k odhalení a porozumění podstatě jevů, o kterých toho není moc známo či k nalezení alternativních pohledů na to, co už je do jisté míry prozkoumáno. Často také přinášejí detailnější informace, které jsou jinými postupy těžce zachytitelné, nejčastěji jsou tyto metody využívány ve výzkumech sociálních či psychologických a dalších oborech zabývajících se chováním člověka (Corbinová, Strauss 1990: 10-12).

3.1.2. Zúčastněné pozorování

Pro antropologii je typickým nástrojem výzkumu technika zúčastněného pozorování. Tato technika spočívá v tom, že výzkumník žije

se společností, kterou zkoumá, účastní se jejich každodenního života, pozoruje, co se děje a ptá se, když něčemu neporozumí, pečlivě poslouchá a vlastní poznatky si zapisuje. Většina důležitých informací takového výzkumu pochází právě z každodenních interakcí spíše než z formálních rozhovorů.

Je ovšem potřeba si uvědomit, že ve většině případů se výzkumník nemůže stát plnohodnotnou součástí studované kultury a vždy se bude potýkat s nějakým problémem či chybami, ať se jedná o bariéry jazykové, náboženské, nebo vztahy mezi dětmi a dospělými, muži a ženami či o nejrůznějších tabu (Murphy 2008: 219-221).

3.1.3. Rozhovor

Díky strukturovaným či polo-strukturovaným rozhovorům, můžeme získat podobná data, jako pomocí nestrukturovaných technik, a to za poměrně kratší čas. Nelze ovšem tvrdit že jedna nebo druhá data jsou kvalitnější. V průběhu celého kvalitativního výzkumu je možnost neustále přehodnocovat a upravovat hypotézy, ale rozhovor, který je jednou proveden, již nelze provést znovu, aniž by nebyl ovlivněn předchozím pokusem. Zde je potřeba si uvědomit, že „jakmile výzkumník do terénu jednou vkročí, svou působností jej promění a terén tedy nikdy nenalezneme ve stejném stavu jako při první návštěvě“. Proto je potřeba rozhovoru věnovat náležitou pozornost (Fatková 2015: 58, 59).

Polo-strukturovaný rozhovor je takový, který má danou strukturu, avšak stále nechává prostor pro otevřený konec. Takovýto rozhovor se skládá ze stanovených otázek týkajících se oblasti zájmu, prováděný na reprezentativním vzorku respondentů. Používá se pro potvrzení studovaných předmětů, pro identifikaci nejrůznějších faktorů, proměnných nebo předmětů, které jsou využívány ve výzkumu (Schensul, LeCompte 2013: 171,174).

Termíny, které používáme v otázkách rozhovoru, musí být pro respondenty srozumitelné, ne příliš dlouhé a neměly by být nikdy zavádějící. Měli bychom se vyvarovat otázek, na které se dá odpovědět ano nebo ne. Rozhovor je dobré směřovat od nejvzdálenějších událostí k současnosti a měl by se pohybovat od jednodušších témat k těm komplexnějším. Otázky na podobné motivy bychom se měli snažit vkládat za sebe. Také bychom se v rozhovoru měli pohybovat od konkrétních témat k těm více abstraktním, a to platí i pro osobní témata, která by se měla vyskytovat až na konci rozhovoru (Schensul, LeCompte 2013: 180-182).

3.2. Představení výzkumu

Celý výzkum se odehrával v prostředí malé jednotřídní mateřské školy na vesnici, která má pouze kolem 600 obyvatel. Tento typ školky jsem si vybrala především z důvodu možnosti komplexnějšího pozorování chodu celé mateřské školy, ale také pro to, že většina podobných výzkumů se prováděla ve větších institucích a takto jsem chtěla do této problematiky přinést nový pohled (srov. Filagová 2005).

Ve třídě bylo zapsáno celkem 20 dětí, z nichž 13 bylo chlapců a 7 dívek. Zajímavé bylo věkové složení dětí, které bylo od 2 až do 6 let. Dvěma nejstarším chlapcům byl odložen nástup do základní školy. Ve třídě se střídají tři učitelky, které jsou ve věku 44 let (praxe 24 let), 45 let (praxe 10 let) a 63 let (praxe 8 let). Pozorování bylo prováděno při běžných aktivitách po celý den. Od příjezdu dětí do školky, přes ranní kroužek, dopolední program, vycházku, oběd, odpolední program, spaní až po odjezd ze školky. Do školky jsem vstupovala po předchozí domluvě s paní ředitelkou, která následně informovala rodiče o mé přítomnosti ve školce a o mém pozorování zde. Rodiče dětí i pedagogický sbor souhlasili s provedením mého výzkumu.

3.2.1. Prostor školky

Pokud chceme studovat genderové aspekty mateřské školy, musíme se do jisté míry zaměřit také na uspořádání fyzického prostoru školy. V prostoru vyšších stupňů škol většinou nalezneme místa, která jsou určena primárně pro muže či pro ženy. Jmenujme například záchody či převlékárny. V mateřské škole ovšem většina prostoru není oficiálně vymezena jednomu pohlaví, přesto na symbolické úrovni jsou určité prostory spojovány spíše s jedním či druhým pohlavím. Automaticky to má za následek, že se druhé pohlaví v takovémto prostoru cítí nepatřičně nebo je z takového prostoru vylučováno (Jarkovská, Smetáčková 2006: 16).

Prostor mateřské školy, ve které se odehrával můj výzkum, zahrnuje velký koberec, který je primárně užíván pro hry, fyzické aktivity uvnitř školky a také pro ranní a odpolední kroužek. Na velkém koberci je také dřevěná skluzavka, pod níž se nachází prostor, kde jsou uložena především auta a stavebnice. V rohu naproti skluzavce je místo s kuchyňkou a také kadeřnictvím. Vedle koberce jsou stolečky, které jsou určeny pro kreativní aktivity jako je malování, modelování, vybarvování a další. Také je to prostor používaný k jídlu. Ve výklenku vedle stolečků je ještě malý koberec, kde jsou uloženy některé stavebnice, ovšem především je zde knihovna s nejrůznějšími druhy dětských knih. Prostor, který je určen ke hraní, se nachází ještě vedle šaten, kde nalezneme ponk, který je uzpůsoben nejrůznějším kutilským aktivitám a také pískovničku. V horním patře se nachází kancelář a velká třída využívaná primárně ke spaní. K prostoru školky patří také zahrada, kde nalezneme prolézačky a samozřejmě pískoviště.

3.3. Výzkumné otázky, cíle a výsledky

Výzkum se zaměřoval na genderové stereotypy, které se objevují v mateřské škole, ať už se jednalo o jevy, které si děti přinášejí z domova a v rámci svých aktivit je reprodukují, ale neméně se má pozornost

zaměřila na takové vzorce chování, které dětem předávají sami pedagogičtí pracovníci a to vědomě i nevědomě.

Základní výzkumnou otázkou tedy bylo, pozorovat interakce které se nějakým způsobem vztahují k genderu. Zjistit, zda jsou tyto interakce stereotypní a jakými cestami se reprodukují. Z každodenního chování učitelek jsem se snažila vypořádat, zda se k chlapcům a dívkám chovají stejně a zda na ně kladou totožné nároky a zjistit zda si učitelky toto jednání uvědomují či ho činí nevědomky. Další oblastí bylo soustředění na to, s jakými stereotypy děti samotné přicházejí do prostředí mateřské školy a jak se tyto přinesené představy promítají v běžném chování při hrách a dalších aktivitách.

Ve svém pozorování jsem se inspirovala především výzkumem Filagové (2005: 252-261), která rozdělila několik hlavních okruhů pozorování aktivit pedagogických pracovníků v denním režimu mateřinky. Pro svůj účel jsem vybrala několik oblastí z jejího výzkumu. Těmi jsou, požadavky na chování dívek a chlapců a aktivity zadávané dětem. Pro zjištění s jakými stereotypy přicházejí děti samotné, jsem vybrala ještě několik dalších oblastí, na které jsem se zaměřila. To bylo především, jak oblečené děti přicházejí do školky, jaké aktivity si vybírají a jaké skupinky nejčastěji utvářejí.

Vzhledem k povaze mého výzkumu jsem zvolila účelový výběr vzorku, který „je založen pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a o tom, co je možné pozorovat“. Jak Disman (2002: 112,113) dodává tak u takového výzkumu, který zvolí účelový výběr vzorku, je nutno brát v potaz, že výsledky nemohou být generalizovány, či vztahovány na celou populaci. To ale podle něj ovšem neznamena, že takováto data nejsou užitečná.

Výsledky pozorování budu následně demonstrovat v několika oblastech, které jsou běžnou součástí denního programu školního dne v mateřské škole a také z výsledků rozhovorů provedených s učitelkami.

3.3.1. Požadavky na chování chlapců a dívek

Prostředí mateřské školy je plné pravidel, zákazů a nařízení, podle kterých se děti mají či naopak nemají chovat. Neběhat, nekřičet, nenadávat, být na sebe hodní, slušní a další různá pravidla, která odrážejí naši kulturu a učí děti „slušnému“ chování tak, jak to po nich i nadále bude ve společnosti vyžadováno. Jak jsme si několikrát ukázali v předchozích kapitolách, je jasné že ve společnosti jsou na dívky a chlapce kladené různé nároky a proto, jako vzdělávací instituce která má připravit děti na budoucí život, i ve školce nalezneme rozdíly mezi přístupem k dívkám a chlapcům. Komunikace pedagogických pracovníků se liší nejen ve frekvenci interakce s jednotlivými pohlavími ale také jejím obsahem (Renzetti, Curran 2003: 132).

Nejviditelnější rozdíly jsem nacházela při porušení pravidel. Pokud nastala situace, kdy několik dětí porušilo nějaké pravidlo, byli to vždy chlapci, kteří byli okřiknuti a automaticky považováni za ty, kteří „to vymysleli“. Uvedu příklad porušení zákazu běhání mezi stolečky. Zatímco dívky pokračovaly v této aktivitě, chlapci již byli za stejný prohřešek sankciováni a po delší chvíli byly dívky slovně vyzvány k zanechání činnosti a to, bez jakéhokoliv následného trestu. Druhou oblastí, kdy naopak jsou více v nevýhodě dívky, jsou jakékoliv projevy agresivity. Pokud se řešil takovýto případ, tak s dívkami se řešil v duchu zdlouhavé debaty o správnosti takového chování, ale u chlapců bylo toto vystupování často přecházeno se slovy „*No jo, jsou to kluci!*“ a pouze krátkým upozorněním. Při porušení pravidel u dívek se často více spoléhá na ústní pokárání, zatímco u chlapců je vždy uplatňován větší trest.

Za celou dobu mého pozorování například ani jednou nebylo od dívky vyžadováno, aby nakreslila obrázek jejího špatného chování, zatímco chlapci byly takto sankciováni několikrát. Když chlapci byli vyzváni, aby pomohli něco někomu uklidit, bylo to často jako druh trestu, zatímco pokud takto byly vyzívány dívky, bylo to bráno jako něco, co je pro dívky přirozené a samozřejmé. Rozdíly byly očividné i v nároku na děti ohledně dodržování disciplíny například během odpoledních kroužků. Pokud se učitelka zeptala na otázku a děti se měly hlásit, pokud věděly odpověď, tak na dívky byly přísnější a jejich odpovědi byly přijaty pouze, pokud tak bylo učiněno po výzvě, zatímco odpověď chlapců byla většinou akceptována i pokud byla vykřiknuta bez předchozího vyzvání.

Rozdílný přístup jsem pozorovala také při oslovování dětí. Zatímco chlapce učitelka často oslovovala individuálně jmény tak dívky často zahrnovala souhrnným označením „holky“.

3.3.2. Zadávání aktivit chlapcům a dívkám

Den v mateřské škole a komunikace učitelek s dětmi se neskládá pouze z činností naplánovaných, ale často dochází k prostoji mezi aktivitami, kdy klesá soustředění učitelek na spravedlivé jednání. V takovýchto momentech, jako například když se děti oblékají na procházku, je potřeba, aby vše proběhlo rychle a efektivně. V takovýchto momentech pokud bylo potřeba s něčím pomoci mladšímu dítěti, byly k této pomoci vyzívány především dívky, které automaticky jsou k pečovatelským aktivitám nabádány a takto jsou připravovány na role matek a opatrovatelek. Podobný scénář jsem zaznamenala i v době jídla, kdy bylo třeba prostříit a také po jídle, kdy se musely utřít stoly. Obě tyto aktivity byly primárně svěřovány dívkám, protože automaticky jsou považovány za svědomitější a spolehlivější. U chlapců byly obavy o to, zda talíře nerozbijí či o to, aby úklid neodbyli.

Chlapci naopak byli preferováni, pokud bylo potřeba něčeho fyzicky náročnějšího, například odnést velkou skládačku do patra, pak učitelka automaticky reaguje „*Chlapci, potřebuju siláky!*“. Dívky pro tyto aktivity vybírány nebyly, protože nejsou považovány za dostatečně fyzicky silné a je to „*mužská práce*“. Chlapci byli obecně více nabádáni k fyzickým aktivitám, například ke kopání si s míčem a k dalším sportům. U dívek byly na druhou stranu upřednostňovány aktivity, které nevyvolávají tolik agrese, jako například tanec či zpěv.

3.3.3. Oblékání dětí

Velice zajímavým aspektem takových stereotypů, které si děti přinášejí z domova, bylo oblékání dětí. Hned první den svého výzkumu jsem si všimla toho, že dívky velice často chodí oblečeny v pastelových barvách, především v růžové, zatímco chlapci jsou spíše oblékáni do barev tmavých s převahou modré a hnědé. Už od narození můžeme vnímat tendence oblékat dívky a chlapce do rozdílných barev. „Růžově oblečené miminko má dát světu najevo, že je holčička, miminko v bledě modré, že je kluk“ (Jarkovská, Smetáčková 2006: 16).

Postupem času, jsem si všimla dalšího fenoménu a to nejrůznějších postaviček, většinou z filmů, které se na oblečení dětí vyskytují a se kterými se děti do jisté míry ztotožňují. Na tričkách chlapců se často objevovaly motivy superhrdinů jako například Supermana, Spidermana, kteří jsou typičtí představitelé schopností, připisovaných mužům, jako je fyzická síla nebo samostatnost. Dívky naopak nosily na oblečení motivy princezen jako je Anna a Elsa či Locika, které jsou představitelky ženských stereotypních vlastností, jako je kupříkladu jemnost či potřeba pomoci, ochrany nebo záchrany. Nikdy se tyto motivy neobjevovaly opačně, a pokud se nejednalo o filmové postavy, vyskytovaly se u dívek spíše zvířecí vzory jako kočky, koně, motýli či berušky, u chlapců se pak častěji jednalo o různé technické motivy jako letadla či rakety.

3.3.4. Vybírání aktivit a seskupování dětí

V procesu pozorování dětí při volné hře, která nebyla zadána učitelkou, jsem se zaměřila na to, k jakým hrám a hračkám se častěji stahují kluci a k jakým dívky a také na to, zda při hrách vytvářejí skupinky na základě pohlaví. V této školce se ráno děti zapisovaly do koutků, tedy do aktivit, které dopoledne budou chtít dělat. Chlapci se často zapisovali do kroužků jako je kutilství, experimenty nebo šikovné ručičky a dívky častěji do kuchyňky nebo do kadeřnictví.

Už při příchodu do školky se chlapci automaticky začali shlukovat u aut a stavebnic a společně si s těmito hračkami hráli, zatímco děvčata většinou seděla u omalovánek nebo si hrála v kuchyňce. Chlapci také ve většině případech utvářeli větší skupinky, zatímco dívky preferovaly páry nebo pouze malé skupinky. Chlapci také byli více teritoriální, a pokud se dívka rozhodla hrát si s auty, chlapci často vyžadovali, aby se jich dovolila, zda si může hrát s „jejich“ auty. Pokud chlapci chtěli být naopak v kuchyňce, dívky se s nimi nepřely a raději své aktivity přesunuly jinam.

Skupinky se také dělily často podle věku, kdy starší chlapci nepřijímali do své party mladší chlapce, a těch se většinou ujaly dívky, které je přijaly mezi sebe a zapojily do jejich aktivit. Tendence dívek vymezovat se vůči odlišnému věku jsem při svém pozorování nezaznamenala.

3.3.5. Shrnutí výsledků rozhovorů

V této kapitole se pokusím celkově shrnout výsledky rozhovorů. Jak jsem uvedla již výše, pro zodpovězení výzkumných otázek jsem zvolila především metodu zúčastněného pozorování, kterou jsem doplnila polostrukturovanými rozhovory s členkami pedagogického sboru. Rozhovory jsem se snažila především zjistit, zda jsou si vědomy používání takových stereotypů.

Jak je vidno z uvedených příkladů, tak je jasné že genderové stereotypy se v mateřské škole objevují a to v nemalé míře. V chování samotných dětí jsme ovšem mohli zaznamenat rozdílné přístupy k takovému chování a zde se tedy vyjevuje to, že takovéto stereotypní chování není vrozené či jinak přirozené, ale je odrazem toho, jak fungují vztahy v rodině dítěte. Rozhovory s učitelkami jsem vedla většinou v prostředí mateřské školy v čase, kdy jsem se s nimi ocitla sama. Odpovědi na otázky jsem písemně zaznamenávala a rozhodla jsem se nenahrávat je z důvodu snahy vyhnout se formálnosti rozhovorů a zachytit volně pocity učitelek a dopřát jim co nejvíce prostoru k uvolnění.

Z rozhovorů vždy vyplynulo, že genderově stereotypní jednání je ze strany učitelek z velké části nevědomé. Všechny z dotazovaných učitelek byly v minulosti seznámeny s problematikou genderově zatížené výuky a jednoznačně ji považovaly za neadekvátní. Často ovšem přiznávají, že ve většině momentů nemají dostatek času na přemýšlení o svém jednání z hlediska genderové stereotypizace a tak zkrátka reagují tak, jak je to v tu chvíli pro ně přirozené. Zároveň si ale uvědomují, že takováto reakce může být někdy právě ta, kterou při zpětném přemýšlení považují za nesprávnou. Všechny se také shodují v tom, že by jim pomohla větší informovanost o genderově nezatíženém přístupu ve vzdělávacích institucích, především v praktické rovině.

Učitelky se dále shodly na tom, že většinu svých zvyklostí v genderovém chování si děti přinášejí z domova a čas, který stráví v mateřské škole, není dostatečný na to, aby dokázal vymýtit veškeré neduhy, které děti v sobě mají. Jedna z učitelek popsala názor na tuto problematiku tak, že školka by měla především rozvíjet základní správné návyky, které má dítě z rodiny a ne snažit se dítě převychovat a dostat ho tak do vnitřního konfliktu.

V několika předchozích příkladech je vidět, že učitelky genderové stereotypy užívají, ale ve většině takových situací si toto jednání neuvědomují tak, jak to vyplývá právě z rozhovorů, kde celkem striktně odmítají to, že by se takového jednání někdy dopustily záměrně.

3.3.6. Osobní zhodnocení výzkumu

Výzkum probíhal již od začátku bez větších problémů. Před samotným výzkumem, který trval 150 hodin a byl prováděn po sobě jdoucí dny, jsem absolvovala v terénu ještě tři dny a to proto, aby si na mou přítomnost děti zvykly a chovaly se při výzkumu co nejvíce přirozeně bez předvádění před cizím člověkem. Dalším důvodem bylo seznámit se s učitelkami a vytvořit s nimi dobrý vztah a celkově zapadnout do běžného chodu mateřské školy. Především jsem se chtěla vyhnout tomu, aby měly pracovnice pocit, že je nějak kontroluji. Učitelky jsem před vstupem do terénu moc dobře neznala, ale paní ředitelku znám asi dva roky a bylo zřejmé, že proto je v mé přítomnosti již od začátku mnohem uvolněnější. Nikomu ze zúčastněných jsem neříkala, na co se můj výzkum bude přesně zaměřovat proto, aby se v mé přítomnosti nemohly přetvařovat či se na zkoumané aspekty více zaměřovat. Na konci svého výzkumu jsem je však o tématu a některých výsledcích informovala.

Na začátku pozorování jsem se soustředila na atmosféru ve třídě a na celkový chod a snažila jsem se svá zjištění konfrontovat a porovnávat s nastudovanou literaturou a dalšími svými dosavadními znalostmi o studované problematice.

Před začátkem výzkumu jsem měla stanovených několik jevů, na které jsem se chtěla zaměřit. V průběhu zkoumání se některé ukázaly jako nevhodné, jako například sledování zda se učitelky věnují více chlapcům než dívkám, z důvodu časové náročnosti a soustředění se primárně na učitelku, což mne pak vedlo k opomíjení jiných jevů. Některé fenomény

jsem naopak v plánu zkoumat nechtěla, nicméně se v průběhu pozorování ukázaly jako důležité. Takovým jevem bylo například oblékání dětí.

V prvních dnech v terénu jsem pociťovala velikou potřebu sebereflexe v ohledech vnímání toho, co je genderový stereotyp a co ne. Bylo těžké se odprostit od výrazů, které jsou i v mé osobě často hluboce zakořeněné a vnímané jako běžné.

Po ukončení výzkumu jsem uplynulé události hodnotila velmi pozitivně a podobnou zpětnou vazbu jsem dostala i od kolektivu v mateřské škole.

4. Závěr

Celá práce se zabývá problematikou genderu a především stereotypy, které se s ním pojí. Každý jedinec by měl mít svobodu v rozhodování o tom, jaký člověk chce být, jakým zájmům se věnovat a v mnoha dalších ohledech. Jak jsme si ovšem ukázali, je tato volba často velice složitá, či snad naprosto nemožná bez toho aniž by nebyla odsuzována, pokud by neodpovídala současným konvencím. Naše cesty jsou do jisté míry předurčeny tím, jaký je momentálně stav společnosti. Pro mladou generaci je proto nutné, co nejvíce rozvolňovat a nabourávat klasické představy o tom, jak se jedno či druhé pohlaví má či nemá chovat a snažit se aby se společnost pokud možno vyvíjela směrem k rovným příležitostem.

Není ovšem možné tvrdit, že stereotypy ať už genderové nebo jiné, jsou vždy svou přítomností na obtíž. Je potřeba si uvědomit, že díky takovýmto konvencím, se dokážeme v situacích orientovat, aniž bychom neustále byli nuceni přemýšlet o tom, co jaká věc přesně znamená. Díky takovým případům se pro nás svět stává lépe čitelný a v dětství toto tvrzení platí ještě o něco více.

V průběhu celé práce jsem se soustředila na to, jak jsou do takové cesty tlačeny děti navštěvující mateřskou školu. Ukázalo se, že se stereotypní představy ohledně toho, jak se chovají dívky a jak chlapci, jsou na každodenním programu. Jak je také vidět, děti se s takovými situacemi setkávají tak často, že i oni sami je považují za obecně platné, sžívají se s nimi a jen v minimální míře se proti takovému chování bouří.

Stereotypní jednání jsme během výzkumu objevovali ve všech mnou zkoumaných aspektech a to v různých mírách. Ze strany dětí nejčastěji můžeme hovořit o takovémto jednání při výběru partnera ke hře. Ze strany učitelek pak vyzdvihneme například tendenci zadávat dívkám pečovatelské aktivity kdežto chlapcům ty fyzické. A v neposlední řadě uvedme tendence rodičů oblékat děti tak, aby oděv odpovídal jejich pohlaví dle daných pravidel.

Tato práce je ovšem jen malým okénkem do velice široké problematiky a zcela jistě se zde nabízí mnoho dalších otázek a předmětů k následnému, navazujícímu výzkumu. Je potřeba zmínit jistou omezenost prezentovaných výsledků v bakalářské práci a pokrytí jen části okruhů problému.

Smysl mé práce může být dle mého názoru přínosem pro mnoho stran. Rodiče, ať už současní či nastávající, kteří si tuto práci přečtou, si možná připustí to, jak důležitá je jejich výchova pro děti a snad někteří z nich změní, i kdyby jediný, stereotyp, který se u nich v domácnosti vyskytuje. Učitelky a učitelé ať už v mateřských či jiných školách, by se mohli zamyslet nad svým přístupem ke svým svěřencům a snažit se co nejvíce se vyvarovat genderově stereotypním reakcím. V neposlední řadě by se touto cestou mohlo zvednout povědomí o genderové problematice a snad by se mohlo začít s lepším vzděláváním pedagogických pracovníků v genderově nezatížené výuce.

5. Seznam literatury

BADINTEROVÁ, Elisabeth. *Tudy cesta nevede: slabé ženy, nebezpeční muži a jiné omyly radikálního feminismu*. Přeložila A. LHOTOVÁ. Praha: Karolinum, 2004, 145 s. ISBN 80-246-0885-5.

ČÁSLAVSKÁ, Tereza a KUBÁLKOVÁ, Petra. *Gender, média a reklama: Možnosti (samo)regulace genderových stereotypů v médiích a reklamě*. Praha: Otevřená společnost, 2009, 89 s. ISBN 978-80-87110-15-7.

Český statistický úřad. *Gender: Základní pojmy*. 2016. [online]. Poslední změna 29.02.2016. [Cit. 20.3.2017]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/gender/gender_pojmy

ČT24. *Ženy pečovatelky, muži živitelé. V rovnosti pohlaví Česko zaostává za Ghanou i Ruskem*. 2016. [online]. Poslední změna 21.4.2016. [Cit. 16.3.2017]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1762642-zeny-pecovatelky-muzi-zivitele-v-rovnosti-pohlavi-cesko-zaostava-za-ghanou-i-ruskem>

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2002. 306 s. ISBN 80-246-0139-7.

FATKOVÁ, Gabriela. Analýza kulturních domén v kvalitativním výzkumném designu: Metoda volného jmenování (freelisting). In: *Kapitoly z kvalitativního výzkumu*. Západočeská univerzita v Plzni, 2015, s. 58-74. ISBN 978-80-261-0471-1.

FILAGOVÁ, Markéta. Materská škola cez rodové okuliare. *Pedagogika*. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 3, s. 248-263. ISSN 2336-2189.

JARKOVSKÁ, Lucie. Školní třída. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné*

učitelky a učitele. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 45-50. ISBN 80-903331-5-X.

JARKOVSKÁ Lucie a SMETÁČKOVÁ, Irena. Škola jako genderový prostor. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 14-19. ISBN 80-903331-5-X.

JEŘÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993, 232 s. ISBN 80-210-0830-X.

JURAZSKOVÁ, Marcela. *Reklama*. 2012. [online]. [cit. 11.4.2017]. Dostupné z: http://www.ssvos.cz/dumyssvos/files/VY_32_INOVACE_06_MM_01.pdf

KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži: Genderové role, jejich původ a vývoj*. Přeložil P. BABKA. Praha: Portál, 2006. 184 s. ISBN 80-7367-145-X.

LAURENTIS de, Teresa. *Queer Theory: Lesbian and gay sexualities*. Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies. 2001, 3.2, s. 3-18.

MOORE, Henrietta L. Co se stalo se ženami a muži?. *CARGO: časopis pro kulturní/sociální antropologii*. 2001, 3(4), s. 174-197.

MURPHY, Robert F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Přeložila H. ČERVINKOVÁ. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, 268 s. ISBN 978-80-86429-25-0.

OAKLEYOVÁ, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Přeložili M. POLÁČKOVÁ a M. POLÁČEK. Praha: Portál, 2000, 176 s. ISBN 80-7178-403-6.

ORTNER, Sherry. 1974. Má se žena k muži jako příroda ke kultuře? In: OATES-INDRUCHOVÁ, Libora. *Dívčí válka s ideologií: klasické texty angloamerického feministického myšlení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998, s. 89-114. ISBN 80-85850-67-2.

PAVLÍK, Petr. Gender: úvod do problematiky. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 9-13. ISBN 80-903331-5-X.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017, 50 s. [online]. [cit. 11.3.2017] Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/776_1_1/

RENZETTI, Claire M. a CURRAN. Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003, 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

SCHENSUL Jean J. a LECOMPTE Margaret Diane. *Essential ethnographic methods: observations, interviews, and questionnaires*. AltaMira Press, 2013, 336 s.. ISBN 978-0-7591-2204-8.

STRAUSS Anselm a CORBINOVÁ Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Přeložil S. JEŽEK. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999, 228 s. ISBN 80-85834-60-X.

VALDROVÁ, Jana. Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi. In: SMETÁČKOVÁ, Irena a JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006, s. 39-44. ISBN 80-903331-5-X.

WILLIAMSON, Judith. 1954. Jak dešifrovat reklamu: Ideologie a význam v reklamě. In: OATES-INDRUCHOVÁ, Libora. *Dívčí válka s ideologií: klasické texty angloamerického feministického myšlení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998, s. 197-208-114. ISBN 80-85850-67-2.

ZORMANOVÁ, Lucie a DROZDOVÁ, Monika. Nedatováno. *Genderové stereotypy v tradičních českých pohádkách*. [online]. Rovné příležitosti. Nedatováno. [cit. 20.3.1017]. Dostupné z : <https://www.rovne-prilezitosti.cz/clanky/clanek-4.html>

6. Resumé

Tato bakalářská práce se zabývá genderovými stereotypy v mateřské školce. Nabízí přehled témat spojených s genderem, jako jsou stereotypy nebo socializace jedince. Dále krátce pojednává o vývoji genderových teorií. Cílem této práce bylo použitím kvalitativních metod zjistit, zda se takovéto stereotypy v mateřské školce objevují a jak jsou reprodukovány. Především je práce zaměřená na interakci učitelek a dětí, dále na to zda samotné děti mezi sebou tyto stereotypy používají a v neposlední řadě na to, jakou roli v této problematice hrají rodiče.

This bachelor thesis deals with gender stereotypes in kindergarten. Offers an overview of topics related with gender as stereotypes and socialization. It also briefly discusses the development of gender theories. Objectives of this work was to use qualitative methods to find out, if these stereotypes appears in kindergarten and how they are reproduced. First of all, I focused on the interaction of teachers and children, second of all, if the children themselves use these stereotypes and, last but not least, on the role played by parents in this issue.