UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta humanitních studií

Genderová socializace v mateřské škole

Bakalářská práce

Petra Boumová

Vedoucí práce: PhDr. Hana Havelková, Ph.D.

Sokoleč 2012

Prohlašuji, že bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně. Všechny použité prameny byly řádné ocitovány a tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Podpis autorky

……..

Petra Boumová

Poděkování

Především bych ráda velmi poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Haně Havelkové, Ph.D. za velkou trpělivost, ochotu a cenné rady, kterými mě při psaní práce provázela. Chtěla bych také poděkovat své rodině a přátelům za jejich podporu a pomoc.

Anotace

Bakalářská práce „Socializace v mateřské škole“ pojednává o problematice genderového působení na děti v prostředí předškolní vzdělávací instituce. Práce se snaží komplexně popsat faktory, které působí na reprodukci genderových stereotypů, a to především prostřednictvím dětské hry. Teoretická část se zaměřuje na vysvětlení základních teorií, které se vztahují k základní otázce. Analytická část je složena z ukázek modelových situací a jejich rozboru.

Klíčová slova: gender, genderová socializace, mateřská škola

Anotation

Thesis "Socialization in kindergarten" deals with issues of gender effects on children in the preschool educational institutions. This work tries to describe the complex factors that affect the reproduction of gender stereotypes, particularly through children's games. The theoretical part focuses on explaining the fundamental theories that relate to the basic question. The analytical part consists of model examples of situations and their analysis.

Key words: gender, gender socialization, kindergarten

OBSAH

ÚVOD **1**
TEORETICKÁ ČÁST **3**
1. GENDER 4
1.1 Teorie genderu 5
1.1.1 Strukturální funkcionalismus 5
1.1.2 Sociální konstruktivismus 6
1.1.3 Feministická sociologie 7
1.2 Maskulinita a femininita 7
1.2.1 Tabulka maskulinity a femininity 8
1.3 Genderová identita a genderová role 9
1.4 Genderové stereotypy 10
2. GENDEROVÁ SOCIALIZACE 12
2.1 Definice socializace 12
2.2 Genderová socializace 12
2.3 Teorie genderové socializace 13
2.3.1 Teorie sociálního učení 13
2.3.2 Kognitivně vývojová teorie 14
2.3.3 Teorie genderového schématu 15
3. GENDEROVÁ SOCIALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE 16
3.1 Formální kurikulum 16
3.2 Neformální (skryté) kurikulum 17
3.3 Prostředky k reprodukci genderových rozdílů ve školním prostředí 18
3.3.1 Komunikace – vliv vyučujících 18
3.3.2 Komunikace – vliv vrstevníků 19
3.3.3 Jazyk 19
3.3.4 Hra 20
3.3.5 Hračky 20
Shrnutí tezí 22
EMPIRICKÁ ČÁST **23**
METODOLOGIE 24

1. Úvod do výzkumu 24
2. Technika sběru dat 24
3. Výběr vzorku 25
4. Prostředí výzkumu 26
4.1 Mateřská škola A 26
4.2 Mateřská škola B 27
5. Průběh výzkumu 28
5.1 Průběh pozorování 29
6. Analytické postupy 30
7. Etické otázky společenskovědního výzkumu 31
ANALYTICKÁ ČÁST 33
1. „Já chci být taky maminka“ 33
2. Jsou chlapci doktoři a dívky sestřičky? 39
3. „Nech tu barbínu!“ 43
4. „Jdi pryč!“ 49
5. „Ještě je malý“ 56
ZÁVĚR 59
LITERATURA 62

Příloha 1: Záznam pozorování v mateřské škole A (úryvek)
Příloha 2: Záznam pozorování v mateřské škole B (úryvek)

ÚVOD

Výzkumná práce se zabývá procesem genderové socializace v prostředí mateřské školy. Tato instituce má za úkol začlenit dítě do společnosti a předat mu základní poznatky o světě a jeho kulturních normách. (RVP PV, 2005) Dítě zde poprvé navazuje kontakty s jinými osobami než se svou rodinou – potkává vrstevníky a nové autority. Mateřská škola je prostředí, ve kterém se kromě domova vyskytuje nejčastěji. Téma genderu v prostředí mateřské školy jsem si vybrala hned z několika důvodů. Především to bylo z důvodu mého osobního zájmu o genderovou problematiku, o které jsem se dozvěděla na přednáškách Úvodu do feministických studií I. a II.[1] v rámci svého studia na FHS UK. Druhým podnětem mi byly osobní zkušenosti a informace o životě v mateřské škole, které mi celý život předává má maminka, učitelka v mateřské škole. S její pomocí jsem získala kontakty na její kolegyně, které mi později umožnily provést výzkum.

Problematice genderu ve školství se v České republice věnuje v posledních letech stále více pozornosti. Důkazem může být, že organizace Gender Studies o.p.s.[2] či Otevřená společnost o.p.s.[3] vydaly v nedávné době příručky i odborné publikace na téma gender ve školství. Ty se však soustředily především na pedagogiku pro základní a střední školy. Problematika genderové socializace v mateřských školách je stále tématem méně zmiňovaným. Tyto příručky byly nicméně společně s publikací Lucie Jarkovské *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání* (2005), přínosem pro mou práci a posloužily jako teoretická východiska pro uplatňování genderových rozdílů a reprodukci stereotypů ve škole.

Ve své práci jsem se rozhodla zaměřit na problematiku reprodukce genderových rozdílů v prostředí mateřské školy. Zajistila jsem si možnost vstupu do dvou z těchto zařízení a prostřednictvím nezúčastněného pozorování zde několik měsíců sledovala komunikaci v prostoru třídy. Zjišťovala jsem, jakými způsoby zde může docházet k předávání genderových stereotypů a představ o genderových rozdílech v kolektivu dětí a učitelek při herních aktivitách. Ve snaze zachytit tento genderový tlak jsem se rozhodla soustředit nejen na to, jak působí školské prostředí na děti, ale i na to, jak s genderovými vzorci pracují samy děti. Z prvních pozorování, která jsem ve školkách provedla, totiž vyšlo najevo, že děti tento

[1] Garant: PhDr. Hana Havelková, Ph.D., YBAKS01ZI
[2] Založena roku 1991
[3] Založena roku 1999, součástí je projekt Gender ve škole

tlak nejen pasivně přijímají, ale určitými způsoby na něj i reagují. Této dynamice se budu dále věnovat v analytické části bakalářské práce.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části uvádím základní pojmy a teorie, které se vztahují k tématu genderu a genderové socializace. Vzhledem k tomu, že se práce soustředí na prostředí mateřské školy, které patří pod státní instituce, rozhodla jsem se uvést čtenáře i do rámcového vzdělávacího programu, ze kterého musí všechny školy vycházet. Ten tvoří tzv. formální kurikulum, které je pro české školství určeno státem. Poté jsem se však zaměřila i na teorie postihující takzvané kurikulum skryté, které představuje sítě vztahů a prostředí, vytvářené konkrétními účastníky výuky.

Empirická část je věnována popisu metodologických postupů a mých vlastních zkušeností s prací v terénu. Poté následuje analytická část, která se skládá z rozborů modelových situací, ve kterých se vyskytuje tlak k genderově dělené socializaci. Ty jsou komplexně rozebrány a dány do souvislostí s procesy a jevy, které vedou k reprodukci genderových rozdílů mezi chlapci a dívkami. Závěrem shrnuji poznatky, které jsem získala po provedení analýzy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 GENDER

Jedním z nejzákladnějších určení sebe sama je vymezení se jako muž či žena, tedy z hlediska pohlaví. Takovým označením nepoukazujeme pouze na svou biologickou stránku, ale i na velké množství představ o určitém souboru osobních vlastností a vzorců chování, které se k nim vztahují. Odvíjí se od něj i očekávání a předpoklady ostatních o tom, jak bychom se měli chovat, oblékat, jaké bychom měli mít zájmy a preference. Tyto představy se pokládají za obecně platné, přestože se nemusí nutně vztahovat na každého konkrétního jedince. (Renzetti, Curran, 2005) Ve své práci se budu v souladu s českým převažujícím územ opírat o koncept „genderu" jako o analytický pojem, který označuje sociální a kulturní jevy, které se vážou k biologickému pohlaví. (Havelková, 2007 in Nagl-Docekal) Pojem „gender" pochází původem z řečtiny, ze které byl přejat do řady evropských jazyků. V současné době je však do češtiny přenášen především z angličtiny. Nejbližším českým ekvivalentem tohoto pojmu je český termín „rod", který však neodpovídá původnímu konceptu genderu a může navozovat nepřesné souvislosti – používá se totiž i jako označení pro pohlaví, sex, či rodinu. (Šiklová, 1999)

Pojem gender je nahlížen z různých hledisek, proto nelze naleznout jeho zcela jednotnou definici. Gender bývá definován jako koncept označující rozdíly v maskulinitě a femininitě. Definice vycházející z tohoto pohledu představují gender jako označení pro sociální, společensky podmíněné rozdíly či kontrast charakteristik, které se přisuzují ženám a mužům. Vyjadřují se tak především vztahy mezi „ženským" (ženskostí – femininitou) a „mužským" (mužskostí – maskulinitou). Koncepci genderu jako rozdílů předkládá ve své práci R. A. Lippa, který však gender nedefinuje pouze jako rozdíly mezi muži a ženami, ale i jako variabilitu v rámci pohlaví. (Lippa, 2009) Dále bývá gender užíván jako termín označující představy, očekávání a předsudky o tom, jak bychom se v postavení mužů a žen měli chovat, cítit se či jednat. Tyto představy o vlastnostech a chování mužů a žen přebíráme od svého okolí a zároveň se s nimi sami identifikujeme a přijímáme je za samozřejmé. Tento pohled zastávají Curran a Renzetti, když popisují očekávání, která jsou na muže a ženy kladena. Teprve na těchto představách a očekáváních, která se konstruují na základě biologického pohlaví, je zakládán různý přístup k ženám a mužům. (Curran a Renzetti 2005; Velký sociologický slovník 1996). Podle Oakley představuje gender jako psychologicko-kulturní pojem spíše soustavu viditelných vlastností – jako je chování, způsob řeči,

gestikulace, oblečení, či výběr témat ke konverzaci. Gender je v její práci spojen s genderovou identitou, kdy se jedinec cítí jako muž či žena a s genderovou rolí, která se na jejím základě staví – tedy žít jako žena či muž. Není tedy přímo závislý na pohlaví. Oakley předpokládá, že biologické pohlaví a gender jsou naprosto rozdílné kategorie, které na sobě nezávisejí. (Oakley, 2000) *„Náš gender je způsob, jakým okolí předvádíme, zda jsme muži nebo ženy, aniž bychom odhalili svá pohlaví. A zároveň je to způsob, jakým se k nám okolí chová, jak nás posuzuje jako muže a ženy.“* (Jarkovská, 2004: 22) Gender však není pouhou soustavou viditelných znaků, které by rozlišovaly muže a ženy a na jejichž základě by jedinci přebrali odlišné role. Tento pojem souvisí i s hierarchií, systémem moci a s nerovností. Kimmel tak definuje gender jako pojem, který vysvětluje jak rozdíly, tak problematiku dominance a subdominace ve společnosti mužů a žen. (Kimmel, 2000)

1.1 Teorie genderu

Gender je společenský jev a jako součást sociologických studií může být zkoumán z hlediska odlišných koncepčních rámců. Proto je možné, že se teorie nemusí shodovat, či si mohou dokonce odporovat. (Renzetti, Curan, 2003) Tato skutečnost má velký význam pro výsledky výzkumné práce. V této kapitole uvádím několik základních teorií genderu – strukturální funkcionalismus, sociální konstruktivismus a feministické teorie.

1.1.1 Strukturální funkcionalismus

Tento sociologický směr je spojen s dílem předního sociologického teoretika Talcotta Parsonse, jehož základy položil v práci *The Structure of Social action* (1937). (Velký sociologický slovník 1996) Jeho cílem bylo vytvořit souhrnné konceptuální schéma, které by pomohlo sjednotit dosavadní protichůdné směry, kterými se ubírala klasická sociologická tradice, tedy pozitivistickou a idealistickou. Parsons vysvětluje sociální řád jako uspořádaný sociální systém. Lidé si při volbě svého sociálního jednání vybírají ty alternativy, které sledují určitý cíl. Problematiku sociálního systému dále rozebírá v monografii *The Social System* (1951). (Šubrt, Balon, 2010)

Funkcionalistické teorie vycházejí z předpokladu, že společnost je stabilně uspořádaným systémem, jehož členové sdílejí společný koncensus o zachování stavu rovnováhy a neměnnosti řádu. Každý se tedy podílí na zachování celku. Biologická odlišnost mužů a žen (například síla mužů, či schopnost žen rodit děti) vedla ke vzniku odlišných

genderových rolí, přičemž každá vyžaduje určitý způsob chování. Společnost tyto role přijímá a zároveň reprodukuje tím, že je očekává od ostatních. (Kubátová, 2010; Renzetti, Curran, 2003)

Kritika této teorie vycházela především z nejasné představy pojmu „role“, která byla příliš rozporná a nekonzistentní. Ze sociologického hlediska byla kritizována především proto, že snižovala význam genderu a jeho vztahového a situačního aspektu. Společnost byla představována jako neutrální, vyvážené prostředí. (Renzetti, Curran, 2003)

1.1.2 Sociální konstruktivismus

Konstruktivismus na přelomu 60. a 70. let vytlačil z předního postavení funkcionalismus. Tento myšlenkový proud, který zahrnuje skupinu několika sociologických směrů, škol a koncepcí, byl silně ovlivněn lingvistickou filozofií J. L. Austina a hermeneutickou a sociologickou reinterpretací díla E. Husserla, kterou provedl A. Schütz (Velký sociologický slovník 1996).

Základem těchto teorií je předpoklad, že sociální svět – tedy kultura, prostředí, normy a hodnoty společnosti – jsou konstruovány v procesu sociálních interakcí a komunikace. Znamená to tedy, že sociální svět není pouhou objektivní realitou, která je nám již předem dána jako fakt, ale je výsledkem procesů, které ji zkonstruovaly. Těmito procesy jsou především sociální interakce a sociální komunikace, jejichž prostřednictvím se řád neustále reprodukuje a zároveň vytváří. Tento proces není ukončený, ale probíhá neustále. Významnou úlohu při konstrukci sociálního světa a reality hraje jazyk jako nástroj sociální komunikace, ale i jako faktor, který celý proces spoluvytváří. (Velký sociologický slovník 1996)

Pro genderové teorie, které vycházejí z tohoto paradigmatického rámce, znamená konstrukce sociální reality zcela nový pohled na rozdíly mezi muži a ženami. Gender je z tohoto hlediska sociální konstrukt, který je vytvořen uměle a jehož součástí se stáváme prostřednictvím socializace ve své kultuře. (Renzetti, Curran, 2003)

1.1.3 Feministická sociologie

Feministické paradigma vychází z předpokladu, že jedním ze základních principů uspořádání společenské reality je gender. Není v rozporu s jeho konstruktivistickým

paradigmatem; feministické směry předpokládají, že rozdíly mezi muži a ženami vycházejí jak z biologických predispozic, tak i z procesu učení, které začíná hned od narození. Přestože feministické teorie zohledňují při tomto procesu i biologické faktory, důraz kladou především na osvojování genderu prostřednictvím učení. Gender je nám předáván výchovou, prostřednictvím skrytých znaků i kulturních odkazů. Učíme se tedy, jak být muži a ženami. (Renzetti, Curran, 2003)

Toto paradigma odhalilo sociální aspekty života, kterým nebylo věnováno příliš pozornosti, či byly přímo podceňovány. Odhalilo skutečnost, že veškerou normativní práci, nastavení předpokladů a norem ve společnosti, měla na starost jen malá složka společnosti – většinou to byli muži ze středních vrstev. A ti ve svých pracích vyjadřovali především své hodnoty a představy, které generalizovali na veškerou společnost. Lidé však tyto práce vnímali jako objektivní a nezpochybňovali je. Feministky si daly za úkol tuto generalizaci prozkoumat a kriticky na ní nahlédnout. (Babbie, 2010)

Práce bude v souladu s feministickým paradigmatem vycházet z předpokladu, že rozdíly mezi muži a ženami vycházejí v prvé řadě z kulturně, tedy historicky vytvořených schémat. (Renzetti, Curran, 2003)

1.2 Maskulinita a femininita

Maskulinita a femininita jsou soubory vlastností, tělesných znaků a obecných zájmů, které jsou připisovány mužům a ženám. Tyto charakteristiky jsou kulturně variabilní, přičemž existuje jistá analogie, kdy biologickým pojmům jako „mužský“ a „ženský“, odpovídají pojmy genderové – „maskulinní“ a „femininní“. (Oakley, 2000)

Pojmy maskulinita a feminita jsou vykládány jako opozice, které se navzájem vylučují (silně maskulinní jedinec nemůže mít žádné femininní rysy). Zároveň se však doplňují a vytvářejí celek. V rámci psychologických analýz byl tento názor zastáván především v padesátých a šedesátých letech. Jeho zastáncem byl J. P. Guilford (1959), který odlišil rysy tzv. femininní osobnosti a maskulinní osobnosti, jejichž rozdíly vycházely především z protichůdných emočních vlastností těchto osobností. (velký sociologický slovník, 1996) Komplementaritu kategorií zastávaly teorie rolí v pojetí T. Parsonse, který zdůrazňoval vzájemné doplňování rolí mužů a žen při dělbě práce v rodině. (Jandourek, 2003)

Pohled na maskulinitu a feminitu jako protichůdné pojmy se změnil v 70. letech, společně s druhou vlnou feminismu. Sandra Bem ve své práci navrhla nové pojetí maskulinity

a femininity – jako dvou odlišných dimenzí, které si nemusí protiřečit. Prvky femininity tedy nelze spojovat jen s ženami a maskulinita se nemusí vyskytovat jen u mužů. Jejich projevy se mohou v jednotlivcích spojovat. (Lippa, 2009)

Z hlediska feministických teorií jsou maskulinita i feminita společenské konstrukty, tedy soubor představ a očekávání, které se podílejí na tvorbě identity jednotlivců. Jsou vytvářeny prostřednictvím vlivu společnosti[4]. Ta přiřazuje určitým charakteristikám označení za typicky mužské či typicky ženské. Nejsou však založeny na biologických charakteristikách, ale především na očekáváních, která jsou kladena na jednotlivce. Tyto představy vycházejí ze stereotypních předpokladů o mužích a ženách v prostředí sociálních interakcí a v různých historických obdobích a kulturách se jejich koncepty mění. (Paulík, 2010)

1.2.1 Tabulka maskulinity a femininity

Následující tabulka obsahuje představy o obecných znacích, vlastnostech a vzhledu, které jsou spojovány s kategoriemi maskulinity a femininity. Nápadným znakem obou kategorií je jejich protikladnost, která se vyskytuje v každodenních představách jedinců o jejich charakteru. Tabulka vychází ze syntézy znaků, které uvádějí autoři Renzetti a Curran (2003) a Ann Oakley (2000).

	Maskulinita	**Femininita**
Znaky a vlastnosti	Aktivita, agresivita, síla, výkonnost, nezávislost, racionalita, stabilita, tvrdohlavost, neposednost, statečnost, chytrost, soutěživost, průbojnost, nezávislost, zvídavost, asertivita, útočnost, sebevědomí, extroverze	Pasivita, subtilita, slabost, křehkost, závislost, iracionalita, emocionalita, labilita, poddajnost, klid, ješitnost, nespokojenost, domáckost, závislost, naivita, vnímavost, orientace na rodinu, laskavost, vstřícnost, plachost, introverze
Role	Hrdina, dobrodruh, vůdce	Matka, manželka, společnice, pomocnice
Vzhled	Krátké vlasy, velký, svalnatý. Modrá barva, sportovní a bojové	Dlouhé vlasy, drobná, jemné rysy. Růžová a pastelové barvy, mašle,

[4] Feminismus – slovník pojmů. On line. http://www.feminismus.cz/slovnicek.shtml#M

	oblečení	květiny, srdíčka, náušnice

Tabulku z uvedených zdrojů sestavila Petra Boumová.

1.3 Genderová identita a genderová role

Oakley rozlišuje genderovou identitu a genderovou roli jako dva vzájemně propojené pojmy. Genderová identita je vnitřní pocit, který si jedinci osvojují během svého dospívání. Základem je identita pohlavní, tedy uvědomění si vlastní pohlavní příslušnosti („Jsem muž/žena“), ke které dítě dochází přibližně ve 4 letech a která je neměnná. (Vágnerová, 2005; Oakley, 2000) Genderová identita, tedy to, jak jedinec sám sebe prožívá, se dále konstruuje v procesu socializace a na rozdíl od pohlavní identity je do určité míry tvárná. (Janošová, 2008; Litosseliti, Sunderland, 2002) Teprve na základě této identity se jedinec situuje do rolí, které jsou s ní spojeny. Identita tedy charakterizuje spíše vnitřní procesy, které nejsou přímo vidět a genderové role jsou poté jejími vnějšími projevy v sociální realitě (v chování, oblékání různé aktivity a zaměstnání). (Oakley, 2000)

Mezi tradiční ženské role patří především mateřství a s tím spojená představa o pozici ženy – pečovatelky, která se v domácnosti stará o děti a manžela. Z postavení pečovatelky poté vycházejí i stereotypní představy o vlastnostech žen (citlivá, hodná, ochotná). Žena je tedy definována jako někdo, kdo se obětuje pro druhé, jejím cílem je starat se o jiné. Mužská role je spojena především s ekonomickým zajištěním rodiny a v důsledku toho i s aktivním přístupem muže ke světu. Předpokládá se tak jeho schopnost prosadit se jako jednotlivec, samostatnost, vedoucí postavení. To souvisí i s rodinnou hierarchií, v jejímž čee stojí otec rodiny. (Cviková, Juráňová, 2003) Předškolní děti již znají obsah těchto rolí, akceptují je a pokoušejí se je naplnit (k čemuž jsou podporovány rodiči i sociokulturními vlivy jako knihami a pořady). Děti se přitom zaměřují především na zjevné znaky a silně stereotypní představy o genderových rolích. (Vágnerová, 2005)

Podle Alice Eagly se tím, že jsou ženy a muži umístěni již od malička do různých rolí, mohou u nich vytvořit odlišné schopnosti, což může vést k různým očekáváním o jejich chování a cílech. Muži a ženy se poté adaptují na základě těchto představ a očekávání. Tím, že muži a ženy „zvnitřnili“ tradiční genderové role, mohou se v určitých situacích, které těmto rolím odpovídají, cítit pohodlněji, než v těch, které jim neodpovídají. (Schneider, 2005: 447)

1.4 Genderové stereotypy

Představy o vlastnostech náležících mužům a ženám se opírají o takzvané genderové stereotypy, na jejichž základě dochází i k rozdílnému jednání s ženami a muži. Pojem stereotyp pochází z řeckých slov stereos (pevný) a typos (ráz). Jsou jím označovány určité stabilní prvky, které se vyskytují ve vědomí jednotlivců, na jejichž základě hodnotíme ostatní a chováme se k nim určitým způsobem. Stereotypní představy ovlivňují naše názory, mínění, postoje i chování. Jako první upozornil na možnost stereotypů jako představ v našem vědomí žurnalista Walter Lippmann (1922). (Velký sociologický slovník 1996)

Podle současné sociální psychologie jsou stereotypy názory založené na pravděpodobnosti jejich skutečnosti, které zastáváme o skupinách lidí. Stereotypy jsou vytvářeny prostřednictvím rodinné výchovy a v širším rámci a prostřednictvím médií a skrze veřejné mínění či školní výchovu. Mohou být utvrzovány i skrze naši vlastní zkušenost, kdy si na základě jedné situace utvoříme obrázek o určité skupině. Tento obraz poté přenášíme i na ostatní členy této skupiny, přestože s nimi nemáme osobní zkušenost. (Lippa, 2009)

Stereotypy nemusejí být nutně pouze negativní. (Giddens, 1999) V určitých situacích jsou užitečnou součástí našeho myšlení – umožňují nám rychlou a účinnou orientaci ve světě a poskytují užitečné informace při třídění zkušeností. (Výrost, Slaměník, 2008) Janošová ve vztahu dětí ke stereotypům uvádí, že dětem pomáhají jako vodítka, pomocí kterých si vytvářejí konkrétní představy o sobě i o ostatních, což jim poskytuje pocit jistoty. (Janošová, 2008: 27) Důležité však je, abychom určité stereotypy pouze automaticky nepřijímali, ale podrobovali je kritické analýze. (Kuzníková kol., 2011; Jarkovská, 2004)

Problematika genderových stereotypů je předmětem zájmu především sociálně psychologických analýz a teorií. Ty se zaměřují na to, jak stereotypy ovlivňují chování lidí k určitým skupinám i k jednotlivcům. Genderové stereotypy jsou představy o osobnostních i fyzických znacích mužů či žen. Týkají se však i představ o sociálních rolích, zaměstnání a sexualitě. (Lippa, 2009) Kulturní rozdíly mezi stereotypy sice existují, ale podle výzkumů, které byly v této oblasti provedeny, jsou názory o vlastnostech, které charakterizují muže a ženy, v různých společnostech překvapivě podobné. (Costa, Terracciaano, McCrae, 2001 in Schneider, 2005)

V tématu genderových stereotypů bych se ráda zmínila o negativním vlivu stereotypů na sebehodnocení jedince. První, kdo poprvé formálně navrhl možnost, že genderové stereotypy ovlivňují vlastní hodnocení, byla E. Lenney (1977). (Lippa, 2009) Zjistila, že pokud jsou některé úkoly označovány jako více maskulinní, ženy si v těchto úkolech věří mnohem méně než muži. Stejně je to však i naopak – pokud jsou některé považovány za

femininní, nevěří si v nich muži. (Lippa, 2009) V nedávné době navrhl Steele (1997) pojem „hrozba stereotypů“ (stereotype threat). Ten je založen na předpokladu, že pokud jsou ženy v určitých situacích vystaveny negativním stereotypům o svých schopnostech, může to u nich vyvolat pochybnosti a úzkost, která následně zhorší jejich výkony. (Moskowitz, 2001)

2 GENDEROVÁ SOCIALIZACE

2.1 Definice socializace

Člověk nežije jako samostatné individuum, ale existuje v prostředí ostatních lidí, v určité kultuře, do které patří. Primárně je součástí rodiny a v průběhu dospívání prochází dalšími skupinami, ve kterých navazuje vztahy; dále je součástí své kultury a veřejné komunikace. (Matějček, in Hoskovcová, 2006)

Definice socializace jsou velmi obsáhlé a často dávají důraz na různé procesy. V nejširším pojetí se jako socializace označuje celoživotní proces, kterým se jedinec stává členem společnosti. K osvojení a adaptaci na sociální svět je dítě již předem určitým způsobem vybaveno – je mu tedy předurčeno, aby se stalo členem společnosti. (Berger, Luckmann, 1999; Salter Ainsworth, Bell, Stayton, 1974)

D. Krejčířová předkládá tři vývojové aspekty, které socializační proces zahrnuje. Těmi jsou vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací a osvojení sociálních rolí. Vývoj sociální reaktivity je popsán jako proces, při kterém se jedinec emočně váže na své nejbližší okolí. Již od svého narození je obklopen nejbližší rodinou, se kterou si postupně tvoří vztahy založené na důvěře a porozumění. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací odkazuje na skutečnost, že se jedinec během socializace podřizuje autoritám dospělých (mocných) a prostřednictvím jejich vlivu si vytváří normy a hodnoty. Jedinci jsou tak usměrňováni do mezí, které jim určila společnost. Osvojení sociálních rolí znamená, že se dítě naučí soubor vzorců chování a postojů, které od něj společnost očekává. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.2 Genderová socializace

První otázka, která padne po narození dítěte, směřuje na to, zda se narodil chlapec či dívka. Odpověď na tuto otázku poté prakticky ovládne celý život právě narozeného dítěte. Jeho pohlaví už od prvních minut určí, jak se k němu bude okolí chovat, do čeho ho bude

oblékat, jaké hračky mu bude kupovat. Stejně tak bude na základě svého pohlaví vedeno k určitým činnostem a výkonům – od dívek se bude vyžadovat, aby se naučily chovat „ženský", aby se neustále usmívaly, byly milé a ochotné. Po chlapcích zase bude vyžadováno, aby se chovali jako „mužští" – nesmí plakat, musí být silní a průbojní. Děti se tedy budou učit, co to znamená být dívkou či chlapcem v dané kultuře a jaké chování, hodnoty a normy jejich kategorii odpovídají. (Janošová, 2008; Kornblum, 2011; Coltrane, 1998) Tyto normy zároveň přijímají a určitým způsobem vztahují na sebe samé, čímž se stávají rozeznatelnými jako dívka/chlapec (Babanová, Miškolci, 2007). Tlak okolí k genderové socializaci může probíhat vědomě i nevědomě, na jedince má však silný vliv. Začíná již od narození a je uskutečňován prostřednictvím rodiny či školy a dále hraček, médií či jazyka. Důležitým faktorem při socializaci jsou i instituce, kterými dítě při dospívání prochází. (Renzetti, Curran, 2005)

2.3 Teorie genderové socializace

Teorie genderové socializace se zaměřují na otázku, jak vlastně vzniká genderová identita, která je výsledkem socializačního procesu a snaží se popsat, jak tento proces probíhá.

2.3.1 Teorie sociálního učení

Teorie sociálního učení předpokládají, že rozdíly mezi muži a ženami jsou naučené a dají se vysvětlit klasickým podmiňováním, operantním podmiňováním a napodobováním. (Lippa, 2009) Tyto teorie čerpají z psychologického směru behaviorismu, který se zaměřuje především na vnější podněty chování, než na nevědomé pohnutky a pudy (Renzetti, Curran, 2003; Janošová, 2008) Podle Waltera Mischela se behaviorální analýzy zaměřují především na to, jak člověk jedná v určitých situacích, než na to, co jedince charakterizuje. Lidé však nejsou pouhými stroji, které jednají automaticky, jejich jednání je velmi komplexní a rozmanité. Upozorňuje také na skutečnost, že osobnost se může měnit v závislosti na situaci, ve které se jednotlivec nachází. (Mischel, 1996: 10)

Mischel vysvětluje úlohu *klasického podmiňování* při osvojování identity jako důležitou složku tohoto procesu. V této souvislosti Lippa uvádí jeden z příkladů, které mohou podmínit určité chování dítěte – přepokládá, že některá označení mohou mít pro chlapce a dívky různé významy a zabarvení. Pro chlapce je označení jako „změkčilec" či „bábovka" silně negativní, slouží k jeho zesměšnění. Proto se bude chlapec snažit chovat tak, aby ho již

podobně neoslovovali. Při *operantním podmiňování* dochází k tomu, že se dítě učí prostřednictvím odměn a trestů. Vychází z předpokladu, že pokud je dítě za nějaké chování chváleno či trestáno, naučí se tímto způsobem, jak se má chovat tak, aby to odpovídalo společenským normám. Vzhledem k tomu, že chlapci a dívky jsou odměňováni za různé chování odlišně, osvojují si i odlišné vzory jednání. Posledními způsoby, jak se děti učí určitým typům chování, jsou *pozorování a napodobování*. K napodobování si děti vybírají ty jedince, kteří jsou *„mocní, starostliví a kteří je v životě odměňují. Rodiče vyhovují všem těmto třem dimenzím.“* (Lippa, 2009: 155)

Problematika procesu učení však tkví ve skutečnosti, že je vnímána spíše jako jednostranný proces, kdy dítě jednoduše přebírá vzory a řídí se vlivem prostředí. Dítě je tedy v tomto procesu jakýsi pasivní přijímač situací, kterým je vstaveno. (Renzetti, Curran, 2003) Důraz na dítě jako aktivního účastníka dění předkládá kognitivně vývojová teorie.

2.3.2 Kognitivně vývojová teorie

Hlavním představitelem kognitivně vývojové teorie je L. Kohlberg, který při své práci vycházel z teorie kognitivního vývoje popsané Piagetem. Kohlbergův vývoj genderové identity prochází souběžně stejnými stadii, jako vývoj kognitivního a morálního myšlení, které předložil Piaget. (Janošová, 20008) Kohlberova teorie tedy rozšiřuje původní Piagetovu koncepci. Předpokládá při tom, že pro to, aby se děti chovaly podle vzorů, které jim okolí předkládá, je důležité i jejich uchopení a představy o genderu. Dítě je tedy v tomto procesu aktivním účastníkem – vzory jednoduše nepřijímá, ale snaží se je svým způsobem uchopit, pochopit je a interpretovat. To slouží jako základní motivace k tomu, aby si osvojil stabilní genderovou identitu. Jakmile si dítě uvědomí genderovou identitu vlastní, i lidí, kteří ho obklopují, začne se identifikovat s lidmi stejného pohlaví. (Lippa, 2009; Renzetti, Curran, 2003)

Vývoj genderové identity popsal Kohlberg ve třech stadiích. V první fázi dojde dítě ke zjištění, k jaké rodové skupině patří. Zároveň si uvědomí, že existují dvě pohlaví, podle kterých je svět lidí rozdělen na dvě odlišné skupiny a že tyto skupiny mají odlišné charakteristiky. Tuto schopnost má dítě již kolem 2. a 3. roku. V druhé fázi si dítě uvědomuje, že pohlavní příslušnost je něco stabilního. Zatím však zcela neví, že jde o opravdu neměnný vývojový proces. V tomto období se děti začínají chovat jako dívky a chlapci na základě zjištění vlastní podobnosti s ostatními stejného pohlaví. Ve třetí fázi (přibližně ve věku 5 – 7

let) jsou si děti jisté stabilitou a neměnností svého pohlaví. Právě v této fázi dochází podle Piageta ke schopnostem logického uvažování a spojování kategorií, což je schopnost nutná k tomu, aby dítě zpracovalo fakt pohlavní stability. (Janošová, 2008: 116)

2.3.3 Teorie genderového schématu

Teorie genderového schématu v 70. letech navázala na kognitivně vývojové teorie. Její hlavní představitelkou je Sandra Bem. Tato teorie se zabývala především tvorbou genderových kognitivních kategorií, jejichž prostřednictvím dochází k uspořádání světa na mužský a ženský. (Janošová, 2008)

Bem definuje genderové schéma jako *„kognitivní strukturu, síť asociací, které organizují a vedou vnímání jedince.“* (Bem, 1981: 355) Děti mají k hledání vzorců přirozený sklon a právě schéma podle pohlaví je jedním z užitečných schémat, protože je snadno zjistitelné a vedou k němu jasná vodítka. Dítě se při dospívání učí, co toto genderové schéma znamená a co obsahuje. Zjišťuje při tom, které z těchto obsahů se vztahují k jeho pohlaví a vymezuje se podle ní, čímž konstruuje svou genderovou identitu. Děti se jednotlivá schémata a jejich vymezení učí prostřednictvím náznaků, vzorů či názorů dospělých. Bem jako příklad uvádí dimenzi silných chlapců/slabých dívek. Toto schéma nemusí být nutně u dívek či u chlapců aplikováno přímo – stačí, když se o silných dívkách dospělí zmiňují mnohem méně než o silných chlapcích. O síle, kterou mohou mít chlapci, se zmiňují dospělí proto, že je to u jejich pohlaví „vhodné“. (Bem, 1981, Renzetti, Curran, 2003)

3 GENDEROVÁ SOCIALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Mateřská škola je vzdělávací instituce, která silně ovlivňuje život dítěte v jeho rané fázi dospívání. Nejen že se zde zprostředkovává kontakt s vrstevníky a jinými dospělými (než s rodinnými příslušníky), ale zároveň je to i prostor pro výchovné institucionální působení. Vzdělávací instituce nemají za úkol pouze předávání znalostí a dovedností, ale i vštěpování základních hodnot a norem společnosti, jichž jsou děti součástí. (Renzetti, Curran, 2003) Slouží tak k vybudování pevných a trvalých sociálních sítí a zároveň k osvojení nových znalostí a motivací pro budoucí život. (Krejčová, 2011)

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se vzdělávání orientuje k tomu, „*aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí*.“ (RVP PV, 2004: 7) Ke kompetencím, které by si měly děti osvojit, jsou přiřazovány i předpokládané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty.

Vzdělávací program, jeho obsah, metody, cíle a výsledky jsou součástí předškolního kurikula. Renzetti a Curran v souvislosti se školním vzděláváním uvádí dvě jeho součásti – formální kurikulum a skryté kurikulum. (Renzetti, Curran, 2003: 124)

3.1 Formální kurikulum

„Formální kurikulum obsahuje vzdělávací program, tzn. plánované cíle, obsah, prostředky a podmínky vzdělávání, jeho realizaci a způsob hodnocení výsledků.“ (Váchová, 2010: 30) Ty jsou popsány v několika kurikulárních dokumentech na dvou úrovních – státní (národní) a školní. Na státní úrovni jsou to dokumenty Národní program vzdělávání (NVP) a Rámcové vzdělávací programy (RVP) – sem patří i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Ty formulují celkové požadavky vzdělání a vymezují jeho cíle, obsah, prostředky a výsledky. Na školní úrovni se vytvářejí Školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. (RVP PV, 2004: 5)

RVP PV byl formulován tak, aby umožňoval individuální rozvoj dítěte v rozsahu jeho možností, aby akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a aby vytvářel u dětí základní klíčové kompetence. Důležitou podstatou RVP PV je možnost využívat různých forem a metod, které se odvíjejí od konkrétní situace a možností konkrétní mateřské školy.

Mezi úkoly institucionálního předškolního vzdělávání patří především podněcování dítěte k aktivnímu rozvoji a učení, které by mělo vhodně doplňovat rodinnou výchovu, čehož by mělo být dosahováno takovým způsobem, aby bylo dítě spokojené a šťastné. Rámcové cíle (záměry) se zaměřují především na přípravu jedince pro vstup do sociálního prostředí – cílem by mělo být rozvíjet učení a poznání dítěte tak, aby bylo schopné zvládat nároky života, které na ně budou běžně kladeny. S tím souvisí osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost, ve které se dítě bude celý svůj život pohybovat. „*Pedagog by měl postupovat s plným vědomím, že tyto cíle jsou svým způsobem univerzální, přirozené a všudypřítomné; znamená to, že nejen při činnostech plánovaných, ale při nejrůznějších činnostech, situacích a za různých okolností, působí pedagog na dítě ve všech třech cílových oblastech, a že svým chováním, jednáním i svými postoji dítě ovlivňuje*." (RVP PV, 2004: 11)

Formální kurikulum tedy obecně určuje, čeho by dítě mělo dosáhnout a navrhuje možnosti, jakým způsobem by měly vyučující postupovat. Cílem je rozvoj dítěte jak z emocionálního, ale i fyzického, kognitivního a sociálního hlediska.

3.2 Neformální (skryté) kurikulum

Skryté kurikulum působí společně s učebními plány. Podle Renzetti a Currana se děti jeho prostřednictvím učí „*nazírat svět určitým způsobem*" a zjišťovat, jaká očekávání na ně budou kladena. (Renzetti, Curran, 2003: 124) Tomu se tak děje skrze školní prostředí a komunikaci, která zde probíhá mezi vyučujícími a dětmi, ale i v kolektivu vrstevníků. (Váchová, 2010)

Formální aspekty kurikula se řídí podle platných zákonů, které stojí na rovnosti všech členů společnosti. Skryté kurikulum je silně ovlivněno osobními vlastnostmi a zkušenostmi samotných vyučujících. Tyto charakteristiky mohou být ovlivněny genderovými stereotypy a předpoklady, přestože si to samotní vyučující nemusí uvědomovat. Jejich jednání s dětmi je poté na těchto základech ovlivněno, čímž může docházet k reprodukci genderových rozdílů. (Renzetti, Curran, 2003)

3.3 Prostředky k reprodukci genderových rozdílů ve školním prostředí

3.3.1 Komunikace – vliv vyučujících

Komunikace vyučujících s dívkami nebo chlapci se může lišit v několika perspektivách. Přestože se vyučující domnívají, že žádné rozdíly mezi chlapci a dívkami nedělají, jejich chování často vypovídá o něčem jiném. (Jarkovská, 2007: 14)

Rozdíl může být v pozornosti, kterou vyučující věnují dětem – ta se věnuje především chlapcům, kteří bývají ve třídě více aktivní a komunikují. Chlapci se v kolektivu více prosazují a při snaze získat pozornost bývají hlučnější a naléhavější, než dívky. Proto s nimi vyučující komunikují častěji než s dívkami. (Jarkovská, 2005: 7) Naopak teorie Fennema a Petersona předpokládá, že větší pozornost je při vyučování v mateřské škole věnována dívkám. Tato pozornost se však odvíjí od stereotypních představ o nedostatečných schopnostech dívek a směřuje spíše k jejich větší kontrole. Vyučující dávají chlapcům větší prostor pro jednání než dívkám, které jsou při svých aktivitách více kontrolovány a omezovány. To může omezit možnosti dívek v dosahování vyšších cílů a zároveň vést k jejich větší závislosti na ostatních. (in Moskowitz, 2001) Další problémy se mohou týkat obsahu komunikace, která v prostoru probíhá. Ta se týká rozdílných očekávání výkonu dětí a jejich hodnocení. (Smetáčková, 2005: 77) Analýzou vlivu rozdílných hodnocení a očekávání vyučujících na pohlavní rozdíly dětí předškolního věku se zabývala Dweck. Ta uvádí, že pokud jsou dívky hodnoceny negativně, týká se to častěji jejich intelektuálních výkonů, zatímco u chlapců se negativní hodnocení týká spíše neintelektuálních aspektů. Neúspěchy chlapců jsou také mnohem častěji přičítány nedostatku motivace, zatímco u dívek bývá jako důvod neúspěchu uvedena jejich nedostatečná kompetence či schopnost úkol zvládnout. (Moskowitz, 2001)

Vyučující také podporují děti k různým činnostem a zájmům na základě stereotypních představ. Na druhou stranu mohou děti od určitých typů činností odrazovat. Pokud dívky nechají provozovat určitou činnost, která je rozdílná od chlapecké, dochází nejen k tomu, že si děvčata tuto činnost osvojují lépe, ale zároveň předávají představu, že tato činnost je pro dívky vhodnější. Tím opět dochází k reprodukci dělby určitých činností. Zároveň dochází i k reprodukci představ o vlastnostech a schopnostech, které k této práci náleží. (Renzetti, Curran, 2003)

3.3.2 Komunikace – vliv vrstevníků

Socializace se nemusí odehrávat pouze v komunikaci mezi vyučujícími a dětmi, ale i v kolektivu vrstevníků, ti jsou považováni za jeden z nejsilnějších socializačních činitelů. (Renzetti, Curran, 2003) Členství ve vrstevnické skupině a budování přátelství je důležitým aspektem dětského vývoje, který umožňuje adaptaci dětí na nové životní podmínky. V útlém dětství je klíčovou charakteristikou přátelství společná činnost – jako hra či komunikace, ke které v mateřské škole dochází. (Krejčová, 2011) Nejčastějším mechanismem socializace je segregace dětí na základě pohlaví, která začíná přibližně ve třech letech a s vyšším věkem nadále sílí. Segregace je negativním jevem, který vede k fixaci genderových stereotypů a k nedostatečné komunikaci mezi chlapci a dívkami. (Hájková, Strnadová, 2010) Thorne v této souvislosti upozorňuje na existenci „přeshraničních aktivit" (tedy pokusů dětí vystoupit ze své vymezené sféry a účastnit se činností, které do ní přímo nezapadají). Pokusy těchto dětí však mohou i nemusejí být úspěšné – často se mohou setkat spíše s nepochopením a vyloučením z kolektivu. Naopak děti, které se drží genderových schémat a zapadají do kolektivu dívek či chlapců svým jednáním, jsou často oblíbenými jedinci. (Renzetti, Curran, 2003)

Jak uvádějí Renzetii a Curran, Fagot a Leinbach také uskutečnily zajímavý poznatek – u chlapců je vliv vrstevnické socializace o něco větší než u děvčat. Chlapci podle nich o něco více vnímají hodnocení svých vrstevníků, než dívky. Pravděpodobným důvodem bude skutečnost, že společnost je méně tolerantní k chlapcům, kteří se pokoušejí překračovat genderové předpoklady a očekávání, než k dívkám. Tato nerovnost se vyskytuje již u malých dětí – dívky bývají mnohem tolerantnější vůči svým méně femininně vyhraněným vrstevnicím. (Renzetti, Curran, 2003)

3.3.3 Jazyk

V procesu socializace je důležitým činitelem i sám jazyk jako symbolický aparát společenského systému. Obsahuje v sobě hodnoty určité kultury i očekávání, která klade na jedince. Pro děti je jazyk důležitý svou rolí především v tom ohledu, že s jeho pomocí konstituují samy sebe a dostávají možnost přemýšlet o sobě určitým způsobem. Tím, že si dítě osvojí jazyk, osvojí si společenský systém a společně s ním i určitý styl myšlení. (Babanová, Miškolci, 2007)

Slova nejsou pouhým prostředkem dorozumívání a rozhodně nemají neutrální zabarvení. Většina slov je spojena s určitými pocity, které v jednotlivcích mají vyvolat – mají tedy emocionální zabarvení, označují určité pozitivní či negativní jevy a hodnotí svět, ve kterém žijeme. Pomocí jazyka se dítě učí významy, které jsou připisovány určitým věcem a jevům a zároveň si tím i osvojuje hodnoty a zásady své kultury. Podle Martyna je „*jednou z nejdůležitějších funkcí jazyka ve společnosti neustále udělovat psychologické zařazení všech jejích členů.*“ (in Renzetti, Curran, 2003: 178) Jazyk je tedy jedním ze základních kamenů společnosti a pokud se již na této úrovni objevují sociální stereotypy a odkazy na hodnocení žen či mužů, reprodukují se tyto významy i do myslí jednotlivců. (Renzetti, Curran, 2003)

3.3.4 Hra

„*Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá hře. Kdybychom chtěli celé období předškolního věku jednotně označit, mohli bychom mluvit nejspíše o období hry, která se v této době stává hlavní činností dítěte.*“ (Krejčířová, 2006: 100) Millar poukazuje na důležitost hry pro vývoj senzomotorických, explaračních, symbolických a myšlenkových projevů, stejně jako při utváření sebepojetí jako jádra osobnosti a regulaci či diferenciaci emocí. V procesu socializace slouží k navazování kontaktu s dospělými i vrstevníky, ke kooperaci, vytváření rolí, modelování reálných situací a zvnitřňování sociálních norem. (Millar, 1978: 7)

Dívky a chlapci se ve způsobu hry liší, přičemž tyto rozdíly jsou jejich okolím ještě více podporovány. Od chlapců se očekává agresivnější hra, která je náročná na energii a sílu. Děvčata by si měla zase hrát „na domov“ nebo malovat. Chlapci tedy bývají při hrách více hluční a energičtí než dívky. Dívky dávají přednost spíše „poklidnějším“ hrám v menších a intimnějších skupinách. Tyto rozdíly jsou podle Millar způsobeny socializačním působením na děti již od nejútlejšího věku. (Millar, 1978)

3.3.5 Hračky

„*Genderově odlišné hračky mají velký podíl na formování genderové identity. Hračky se ale dětem dostávají do rukou už od narození, kdy se ještě samy nemohou rozhodovat.*“ (Jarkovská, 2005: 5) U dětí je tedy podporován již od narození určitý typ hraček, který odpovídá společenským normám pro jejich pohlaví. Přibližně do dvou let je ještě předkládání hraček dítěti ovlivněno především ze strany rodiny. Od dvou let však dítě začíná

preferovat určité hračky samo v souladu s genderovými stereotypy a během třetího roku života začíná hodnotit určité typy chování genderově stereotypním způsobem. (Renzetti, Curran, 2003)

Hračky bývají silně genderově diferencovány a jejich využívání může snadno reprodukovat stereotypní představy o dívkách a chlapcích. Zároveň u dětí podporují různé schopnosti a vlastnosti, které jsou v souladu se společenskými představami o maskulinitě a feminitě a omezují prostor pro hraní dívek a chlapců. Následující tabulka obsahuje dělení hraček na stereotypně dívčí, chlapecké a neutrální jak je ve svých pracích uvádějí Oakley (2000) a Renzetti a Curran (2003).

Chlapecké	**Dívčí**
Vojenské hračky, sportovní náčiní, akční postavy, vědecké hračky, dopravní hračky (letadlo, auto), pracovní nářadí *Podpora zvídavosti, vynalézavost, manipulační a konstrukční dovednosti, soutěživost, agresivita*	Panenky (a doplňky k nim – domečky, oblečení, příslušenství), úklidové soupravy, nádobíčko, kosmetická taštička, kočárek *Podpora tvořivosti, pečovatelského přístupu, atraktivity*
Neutrální: Medvídek, tabule, telefon, míč, stavebnice	

Tabulku z uvedených zdrojů sestavila Petra Boumová.

SHRNUTÍ TEZÍ

Teoretickou část své práce bych ráda zakončila shrnutím základních tezí a pojmů, ze kterých budu nadále vycházet.

Gender – v práci budu vycházet z definice uvedené Hanou Havelkovou (2007 in Nagl-Docekal). Ta ho definuje jako analytický pojem, který označuje sociální a kulturní jevy, které se vážou k biologickému pohlaví. S pojmem genderu úzce souvisí i sociální kategorie maskulinity a feminity, které označují soubory vlastností, tělesných znaků a obecných zájmů, připisovaných mužům a ženám na základě jejich biologického pohlaví. (Oakley, 2000) Tyto představy se mohou v podobě genderových stereotypů reprodukovat a předávat dalším jedincům. (Renzetti, Curran, 2003)

Feministické teorie – práce vychází z feministického paradigmatu. V návaznosti na toto paradigma vychází z předpokladu, že gender je nám předáván výchovou již od narození. Genderové rozdíly mezi muži a ženami tak především vycházejí z procesu učení. (Renzetti, Curran, 2003)

Genderová socializace – práce sleduje proces, ve kterém si děti osvojují svou genderovou identitu a dozvídají se, co to znamená být dívkou či chlapcem v dané kultuře (jaké chování, hodnoty a normy jejich kategorii odpovídají). (Janošová, 2008) Zaměřuji se při tom na proces reprodukce genderových stereotypů, které ve svém důsledku vedou k genderovým rozdílům mezi chlapci a dívkami.

Teoretický základ mi poskytují tři teorie genderové socializace – teorie sociálního učení (podle které dochází k socializaci procesem modelování a nápodoby), kognitivně vývojové teorie (děti na sebe vztahují genderové koncepty a samy je reprodukují) a teorie genderového schématu (podle kterých je gender jedním z užitečných schémat, ze kterých mohou děti vycházet). (Lippa, 2009)

Neformální kurikulum – práce se zaměřuje na každodenní interakce jedinců ve třídě, kde podle těchto teorií dochází k předávání genderových stereotypů skrze samotné prostředí vzdělávací instituce a komunikaci v ní. V jeho rámci se soustředím především na rovinu komunikace účastníků, vrstevnické hry a genderové diferencovanosti hraček.

EMPIRICKÁ ČÁST

METODOLOGIE

1. Úvod do výzkumu

Cílem mé práce je sledovat herní aktivity a interakce dětí a učitelek v mateřské škole, které svým průběhem mohou vést ke genderovým rozdílům mezi chlapci dívkami, nebo tyto rozdíly reprodukovat. Prostřednictvím rozboru konkrétních situací se pokouším rozpoznat a následně popsat jevy, které se objevují v procesu genderové socializace v prostředí mateřské školy. Při práci mi jde především o zachycení dynamiky procesu genderové socializace. Základní výzkumnou otázkou je: *Jakými způsoby dochází v prostředí mateřské školy k reprodukci genderových rozdílů?* Svou pozornost jsem tedy zaměřila na takové situace, ve kterých může být vytvářen vědomý či nevědomý genderový tlak na herní činnosti a komunikaci dívek a chlapců. V průběhu svého pozorování jsem zjistila, že toto působení na děti není vyvíjeno pouze ze strany učitelek, ale i v samotných vrstevnických skupinách. Proto jsem se soustředila nejen na komunikaci učitelek s dětmi, ale i na vzájemné interakce ve vrstevnickém prostředí. Během pozorování jsem se snažila sledovat a zaznamenat co možná nejpodrobněji interakce, které se ve třídě odehrávaly.

Z toho plyne i můj výběr kvalitativní výzkumné strategie. Důležitá pro mě byla především komplexnost a zároveň rozmanitost genderových interakcí v daném prostoru. Podle Strausse a Corbinové využíváme kvalitativních metod v případech, kdy se snažíme porozumět určitému jevu a získat o něm detailní informace. (Strauss a Corbinová, 1990) Tato metoda se využívá ve společenských vědách v situacích, kdy se výzkumník snaží porozumět sociální interakci lidí ve veškeré její složitosti. „*V kvalitativním výzkumu se snažíme sebrat „všechna data“ a nalézt struktury, pravidelnosti, které v nich existují.“* (Disman, 2002: 287)

2. Technika sběru dat

Ke sběru dat jsem zvolila techniku kvalitativního nezúčastněného pozorování. Tato technika spočívá na systematickém popisu jevů, událostí a interakcí v určitém sociálním prostředí. (Kawulich, 2005) Při nezúčastněném pozorování se výzkumník snaží co nejméně

zasahovat do dění, jeho přítomnost by měla být pro zkoumané jedince či skupiny co nejméně rušivá. (Hendl, 2005) Tuto techniku jsem si vybrala především kvůli povaze prostředí, do kterého jsem vstupovala. Výzkum v dětském kolektivu vyžadoval jistou ohleduplnost při pohybu v mateřské škole. Bylo nutné, aby má přítomnost co nejméně ovlivnila dění ve třídě, a to jak z důvodů výzkumných, tak etických. Proto jsem se rozhodla pro pozici pozorovatele. Pomocí pozorování jsem získala kvalitativní data o chování jednotlivců, sociálních interakcích a vztazích ve skupině. Samotný průběh pozorování a možnosti i obtíže této techniky jsem dále popsala v kapitole *Průběh pozorování*. Příklad zápisu pozorování je uveden v příloze bakalářské práce. Zároveň jsem provedla i rozhovory s učitelkami, které se týkaly především charakteristik samotných učitelek (v otázkách jsem se zaměřila na dosažené vzdělání a přibližnou délku praxe).

3. Výběr vzorku

Při výběru vzorku jsem vycházela především z možností, které mi byly poskytnuty díky známostem s několika učitelkami a ředitelkami mateřských škol. Samotný výzkum byl totiž závislý právě na těchto známostech s osobami ze školského prostředí. Ke členům cílové skupiny jsem byla přivedena s pomocí informátora – učitelky z mateřské školy (své matky), která mi poskytla kontakty na své kolegyně. Bez nich by bylo pravděpodobně mnohem těžší do jednotlivých zařízení proniknout. Jak mi bylo jednou z učitelek řečeno: „*Nám se moc nelíbí, když nám tu šlape někdo cizí*.“ Na základě těchto informací jsem oslovila 3 mateřské školy, které se vyznačovaly podobnými charakteristikami.

Byly to státní mateřské školy s celodenní péčí provozované obcí. Soustředila jsem se také na běžné (tradiční) mateřské školy, které se zaměřují na vzdělávání dětí bez speciálních potřeb a jejichž program se neřídí alternativními modely vzdělávání[5]. (Koťátková, 2008: 71)

Z původně oslovených tří mateřských škol přijaly mou žádost o zapojení se do výzkumu 2 mateřské školy. Zde poté proběhl výzkum.

4. Prostředí výzkumu

[5] Alternativními modely vzdělávání se řídí například Waldorfské mateřské školy, Montessori, či Daltonské mateřské školy. Tyto školy vycházejí z předpokladu, že tradiční systém výuky nedostatečně podporuje dítě v jeho sociálním, psychickém či fyzickém vývoji. Proto volí alternativní přístupy ve vzdělávání podle zahraničních modelů.

4.1 Mateřská škola A (MŠA)

Umístění a charakteristika

Mateřská škola A se nachází ve středočeském kraji, ve vesnici s přibližně 900 obyvateli. Je umístěna ve společné budově se základní školou v centru vesnice. Prostor mateřské školy je společně s jídelnou a kuchyní umístěn v přízemí, základní škola a družina se nacházejí v prvním patře.

Herna je rozdělena na dvě části otevřeným portálem. Menší část je vyhrazena pro stolky s židlemi a slouží jako jídelna či pracovní prostor pro společné i samostatné aktivity. Větší část třídy zabírá velká obdélníková herna, která je však v některých částech (v rozích) rozčleněna na menší herní oblasti. V zadní části herny je v rohu koutek s dětskou kuchyňkou a pohovkou, hned vedle je noční stolek se zrcadlem. V druhém rohu, oddělen řadou skříní, je koutek s „obchodem“ a domeček pro panenky kompletně vybavený miniaturním nábytkem. Prostor je tedy rozdělen na menší jednotky, které však spojuje centrální bod místnosti – velký kruhový koberec, který se nachází uprostřed herny. Po obvodu stěn jsou rozestavěny skříně, kde jsou vyrovnány průhledné kontejnery s hračkami a stavebnicemi. Děti si mohou sami vyndat to, s čím si chtějí hrát (případně požádají o pomoc učitelku).

Ložnice má přibližně stejné rozměry, jako velká herna. Jsou zde rozloženy molitanové matrace, které se přes den neskládají. V ložnici se také nacházejí hračky a děti sem během dne mohou kdykoliv přijít. U stěny jsou postaveny dětské kočárky s panenkami, je zde také tyč na šaty, se sukněmi a barevnými šátky, které si mohou děti zapůjčit.

V mateřské škole je registrováno 28 dětí, z toho je 22 místních a 6 dováženo z nedalekých vesnic. Reálně se však každodenní počty dětí ve třídě pohybovaly kolem 23 přítomných. Plný počet dětí přítomných při vyučování nebyl příliš obvyklý. Věkové rozmezí těchto dětí se pohybuje od 3 do 7 let. V době provádění výzkumu se zde nacházely především děti mladšího předškolního věku do pěti let (tato informace mi byla sdělena jednou z učitelek na počátku pozorování). Dětí, které se připravovaly na vstup do základní školy, bylo 6 (z toho jeden chlapec měl odklad školní docházky). Z hlediska rozdělení dle pohlaví je tato mateřská škola relativně vyvážena v počtu dívek a chlapců, s lehkou převahou chlapců v počtu 15; dívek je zde 13.

Pedagogický dohled zajišťují 2 učitelky, které se střídají na ranní a odpolední směny. Učitelka 1 (U1) i Učitelka 2 (U2) spolu již jako kolegyně pracují delší dobu. Oběma je kolem

50 let a s pedagogickou praxí mají celoživotní zkušenosti. U1 má magisterský titul z oboru Učitelství pro mateřskou školu, který si nedávno dodělala kombinovanou formou při práci. U2 má dosažené středoškolské odborné vzdělání, taktéž v oboru pedagogiky pro předškolní vzdělávání. (informace získány z rozhovoru s U1 a U2)

4.2 Mateřská škola B (MŠB)

Umístění a charakteristika MŠ

Mateřská škola B je umístěna ve vesnici s přibližně 600 obyvateli. Do areálu mateřské školy se vchází vrátky, která vedou na školní dvůr. Nachází se zde hřiště na hraní – houpačky, barevná konstrukce na lezení ze dřeva, kovové kruhy na prolézání a několik laviček.

Třída je portály opticky rozdělena na tři části. V přední části jsou dřevěné šestihranné stolečky s židličkami – zde se koná pracovní činnost a svačiny či obědy. Podél stěn jsou umístěny skříně s pracovními potřebami – především potřeby na malování a jinou výtvarnou činnost. Nachází se zde také počítač, který děti mohou používat a pracovní stůl učitelky.

V druhé a třetí části herny je prostor pro volnou hru dětí. Ve střední části jsou umístěny elektrické klávesy, druhý počítač (který se však nepoužívá), plastový bazének naplněný plastovými barevnými koulemi a „obchůdek“ (dřevěná stěna s oknem, kde je v přihrádkách umístěno „zboží“ – jídlo z plastu). Nacházejí se zde také krabice se skládačkami a stavebnicemi. Je zde umístěna „garáž“ pro autíčka – dřevěná konstrukce, kde jsou autíčka umístěna. Uprostřed je koberec, na kterém je znázorněno městečko se silnicemi. V zadní části se nacházejí cvičební pomůcky – lavičky a žebřiny a skříně s potřebami. Ve výklenku je umístěna „kuchyňka“ s malými sedačkami, kočárky a stolečkem s židličkami. V rohu je také umístěno loutkové divadlo (prostor oddělený závěsem, jsou zde pověšeny různé loutky). V této mateřské škole se veškeré dění odehrává pouze v této hlavní herně – nemá tedy k dispozici oddělenou ložnici. Proto se vždy odpoledne rozkládají v prostoru herny matrace, na kterých děti tráví odpočinek.

Z celkového počtu 27 dětí je v mateřské škole 16 dětí místních, 7 dětí z okolních vesnic a 4 děti z nedalekého města. Taktéž se zde nachází poměrně vyrovnaný počet dívek a chlapců – dívek je 15, chlapců je 12.

Pracují zde dvě učitelky, které se střídají na ranní a odpolední směnu. První z učitelek (věk 54), která je zároveň i zástupkyní ředitelky, je zaměstnankyní této školy již 20 let. Má dosažené střední odborné vzdělání v oboru předškolní pedagogiky. Její mladší kolegyně (31) má ukončené vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. (informace získány z rozhovoru s učitelkami)

Srovnání MŠA a MŠB

Obě mateřské školy mají podobně uspořádaný prostor. Ten se skládá z hlavního herního prostoru, který je však následně dělen na menší herní prostory. Centrálním místem pro samostatné aktivity dětí i společné aktivity jsou otevřené prostory uprostřed třídy a prostor jídelny. V obou mateřských školách se nacházejí i oddělené „herní koutky“, které jsou umístěny v rozích místností a jsou od ostatních prostor odděleny stěnami nebo skříněmi – v obou mateřských školách jde především o prostor kuchyňky. V mateřské škole A je to poté prostor s obchodem, v mateřské škole B loutkové divadlo.

Mateřská škola A je prostornější (ložnice a herna se nacházejí v oddělených místnostech) a vybavena více herními pomůckami (velký výběr hraček). Mateřská škola B je menší a výběr hraček pro děti je o něco omezenější než v MŠA. Nachází se zde však více cvičebních pomůcek (žebřiny, míče, cvičební lavičky).

5. Průběh výzkumu

Výzkum probíhal ve dvou mateřských školách od února roku 2012 do května 2012. Dohromady bylo provedeno 14 pozorování v mateřské škole A a 12 pozorování v mateřské škole B. Pozorování jsem prováděla především v hodinách od 6.30 (7.00) do 12.30. Měla jsem tak možnost pozorovat jak volné aktivity dětí, které probíhaly přibližně do 9.30, tak aktivity zcela řízené učitelkami. I to mi poskytlo plastický a komplexní obraz každodenního života v mateřských školách a následně mi umožnilo rozlišit mezi situacemi, které se pravidelně opakují a které byly spíše náhodné.

Co se týče spolupráce s příslušnými pracovníky mateřských škol, naše komunikace probíhala většinou velmi dobře. Učitelky byly ochotné při poskytování základních informací i při uvádění do terénu. Bylo však třeba jasně uvést a vysvětlit důvody, které mě do jejich zařízení přivedly. V mateřské škole A se například jedna z učitelek zpočátku domnívala, že jsem zde „na kontrolu“, tedy že jsem přišla zjišťovat, jak dobře vykonávají svou práci a zda se

řídí stanovenými vzdělávacími programy. Dotyčná učitelka zpočátku navrhovala, abych spíše pozorovala práci její druhé kolegyně, která podle ní dělala vše správně. Bylo tedy nutné upozornit ji na skutečnost, že já sama zde nejsem přímo kvůli dohledu nad jejich pedagogickou praxí, ale že mým primárním záměrem je především pozorovat sociální aspekty komunikace ve školce. Ujistila jsem ji také, že nijak nehodlám zasahovat do vyučování.

5.1 Průběh pozorování

Při prvních pozorováních jsem používala pro zapisování poznámek svůj notebook. Později se však ukázalo, že z praktického hlediska bude lepší využít klasický papír a tužku. Umožnilo mi to tak rychlejší přizpůsobení situaci i možnost připisování poznámek a myšlenek. Hned při prvním pozorování jsem také zjistila, že ve skupině kolem 25 dětí je skutečně těžké věnovat se každému jevu či situaci podrobně a komplexně. Skutečnost je totiž taková, že děti na nikoho při své hře nečekají a rozhodně neberou ohledy na to, že někdo potřebuje sepsat, co zrovna dělají. Na jednu stranu to pro mě bylo příjemné překvapení – zdálo se totiž, že na mou přítomnost si kolektiv zvykl velmi rychle. Na druhou stranu z toho však plynuly nemalé obtíže pro průběh výzkumu a techniku zaznamenávání. Jak to stihnout a nic důležitého nevynechat? Z toho důvodu jsem si vytvořila zjednodušující značky, které mi umožnily rychlejší zápis. Ty se soustředily na označení osob a míst (U1 – učitelka, U2 – druhá učitelka, Ch – chlapec, D – dívka, K – kuchyňka, O – obchod, PC – počítač), případně na situace, které se opakovaly častěji – jako například na pochvaly (U + Ch/D – učitelka chválí chlapce/dívku) či napomínání (U x Ch/D – učitelka napomíná chlapce/dívku). Pokud byl v danou chvíli čas, popsala jsem situaci podrobněji, pokud již nebyl, doplnila jsem ji hned při své cestě domů, kdy jsem ji ještě měla v živé paměti. Při výzkumu jsem si také uvědomila, že děti nevydrží delší dobu u jedné pomůcky či hračky. Často se stalo, že se celé skupiny stěhovaly od jedné aktivity ke druhé, což nejen působilo poněkud zmateně v popisu dění, ale i v samotné třídě.

Mým původním záměrem bylo také zachytit co nejvíce verbální komunikace, která v prostoru probíhala. Tuto snahu však nebylo vždy možné uskutečnit – ve třídě totiž (především při volných aktivitách) panuje silný rozruch. Děti mluví stále a, bohužel, často i značně nesrozumitelně. Zachytit tak rozhovor při plném denním provozu byl často téměř nadlidský výkon. Poté, co jsem tuto skutečnost zjistila (což přišlo velmi rychle), rozhodla jsem se přizpůsobit tomu i svou pozici ve třídě. Zpočátku jsem si volila místa, která byla

stranou dění – abych nenarušila dětské aktivity. Po několika dnech jsem však volila strategičtější místa, která byla blíže centru dění. V mateřské škole A to byl stolek, který mi laskavě poskytla jedna z učitelek, v mateřské škole B to byla cvičební lavička, která byla umístěna podél zdi herny. Zvolila jsem tak místa, ze kterých jsem měla přehled o dění, ale kde jsem zároveň „nepřekážela“ při hrách.

Další zajímavou zkušeností byl i průběh samotného pozorování. Mým cílem bylo co nejméně zasahovat do aktivit ve třídě, což znamenalo i omezit komunikaci s pozorovanými na minimum. Tento záměr vzal velmi rychle zasvé hned po prvních dnech – často se totiž objevily situace, kdy jsem byla přímo vtažena do dění. Přestože byly zpočátku děti poměrně ostýchavé (jedna maminka mi později svěřila, že její dcera jí doma povídala o „učitelce Pétě“, která přišla pozorovat, jak si hrají a že dívka nevěděla, jak se má chovat), po několika dnech si na mou přítomnost zvykly. Nastávaly tak situace, kdy mě ve školce A při příchodu pravidelně chodily děti zdravit podáním ruky společně s učitelkou (zde mě oslovovaly „učitelka Péťa“). V mateřské škole B mě zase zvala skupina dětí na představení jejich loutkového divadla (tady se ujalo spíše oslovení „teta“ podle toho, jak mě při první návštěvě představila učitelka). Před vycházkami za mnou opět chodily děti s nataženýma rukama, ve kterých měly bundy a čepice se slovy: „Pomůžeš mi?“

Taková byla skutečnost, se kterou jsem se při pozorování setkala. Často byla plná překvapujících zjištění i momentů, které jsem předem neočekávala. To vycházelo především ze styků s předškolními dětmi, které mi svou bezprostředností i nevypočitatelností připravily nejednu zajímavou chvíli. Výsledkem však nakonec byl bohatý materiál, ze kterého jsem později mohla vycházet při své analýze.

6. Analytické postupy

Původní představou o zpracování dat bylo plošné kódování dětí a učitelek, jehož výsledkem měly být kategorie, které by komplexně popisovaly jevy genderové povahy, které se v komunikaci a chování vyskytují. Zpočátku tedy analýza probíhala způsobem otevřeného kódování, kdy jsem označila základní pojmy a pokusila se je uspořádat a zařadit do jednotlivých kategorií. Vycházela jsem ze systému otevřeného a axiální kódování, které bylo inspirováno metodou zakotvené teorie. (Strauss a Corbinová, 1990; Hendl, 2002)

Zde se však objevilo několik nedostatků, které z této metody vycházely. Jak již bylo dříve zmíněno, často se objevovala v některých situacích jistá genderová návaznost, kdy děti určitým způsobem reagovaly na prostředí či situace vytvořené učitelkami či vrstevníky. Tato kontinuita by však při plošném kódování mohla „zapadnout“ v množství pojmů a kategorií. Z toho vyplynul zcela zásadní důsledek pro mou práci, který vedl ke změně analytické práce. Abych mohla lépe popsat tuto dynamiku ve vývoji tlaku na genderovou socializaci, bylo spíše třeba zaměřit se na jednotlivé modelové situace, na kterých by se tato dynamika mohla lépe zobrazit.

Analytická část je proto koncepčně vedena ukázkami modelových situací, jejichž společným jmenovatelem je proces reprodukce genderových stereotypů v kolektivu vrstevníků a v působení učitelek. Takové situace jsem se rozhodla vybrat a zobrazit v jejich dynamičnosti a komplexnosti. A jejich prostřednictvím tak uvést způsoby, jak vlastně dochází k reprodukci genderových rozdílů.

7. Etické otázky společenskovědního výzkumu

Při výzkumu s lidskými jedinci je vždy třeba uvažovat o etických aspektech práce – respektovat důstojnost a soukromí účastníků výzkumu, informovat je o tom, čeho se výzkum týká a respektovat jejich právo nezúčastnit se výzkumu (Etické směrnice CASA). Hendl ještě v této tématice upozorňuje na emoční aspekty výzkumu, týkající se citlivých informací a záležitostí. Připomíná také důležitost fyzického bezpečí účastníků výzkumu a jejich psychické zdraví (Hendl, 2005).

Vzhledem ke skutečnosti, že výzkum probíhá v prostředí mateřské školy – účastníci tedy jsou nejen dospělí, ale i děti – považuji problematiku etických otázek za velmi důležitou součást výzkumu. Prvním krokem studie bylo získání informovaného souhlasu od ředitelek vybraných mateřských škol a učitelek, v jejichž třídách výzkum probíhal. Abych zde mohla zahájit pozorování, bylo nutné informovat příslušné vedoucí pracovníky o tématu výzkumu a získat jejich souhlas pro přístup do třídy. Po vysvětlení situace a ujištění, že zde nejsem proto, abych kontrolovala, zda naplňují vzdělávací programy, učitelky souhlasily s mou přítomností v jejich třídě. Zároveň jsem je požádala i o předání informací zákonným zástupcům dětí, kteří měli možnost se mnou probrat jakékoli dotazy či nejasnosti, které ohledně výzkumu měli.

Při výzkumu bylo třeba dbát na psychologickou stránku práce s dětmi. Nejen z etického hlediska, ale i pro potřeby výzkumu bylo nutné, aby děti ani učitelka nevnímaly mou přítomnost jako ohrožující, či nepříjemnou. Proto jsem zvolila spíše menší počet mateřských škol, ve kterých by si děti i učitelky měly možnost zvyknout na mou přítomnost a kde bych i já mohla zároveň proniknout do každodenního života ve školce.

Pro zachování anonymity mateřských škol i samotných účastníků jsem zvolila obecná označení, která jsou uvedena v předešlém textu. Tato označení budu i nadále používat v textu. Pokud se v modelových situacích objeví jmenné oslovení, není nijak spojeno se skutečnými jmény dětí v mateřských školách. V přepisech konkrétních situací se jména vyskytují především proto, že jsem se snažila o co možná nejautentičtější zachycení situace, ke kterému způsob oslovení jistě patří.

ANALYTICKÁ ČÁST

Následující část se věnuje analýze modelových situací, na jejichž popisu a následném rozboru se pokusím ukázat, jak může komunikace při dětské hře vést k reprodukci genderových rozdílů. Na počátku každé kapitoly uvádím základní situaci, která se určitým způsobem vztahuje k problematice, na kterou bude kapitola zaměřena. Pomocí rozboru základní situace se pokusím ukázat proces genderového působení na děti v celé jeho návaznosti a kontextu. Další uvedené situace poté využívám pro komplexní dokreslení uvedeného problému a na ukázku možných rozmanitostí, které se při dětské hře objeví.

1. „JÁ CHCI BÝT TAKY MAMINKA“

Situace 1: *3 dívky si hrají v kuchyňce, hádají se o to, kdo bude hrát jakou roli. 2 starší dívky chtějí hrát obě maminku, žádná ale nechce být tatínkem.*
D1: „Tak já budu maminka a ty tatínek, jo?“
D2: „Já chci být taky maminka, tak budeme obě.“
Mladší dívce přidělila starší dvojice roli dcery. Obě „maminky“ pracují u pultu, kde připravují „jídlo“. Dívka, která hraje dceru, sedí na pohovce v rohu kuchyňky a hraje si s panenkou. (MŠA, 6. 2. 2012, 07:18)

Tato situace je případem, kdy dochází k genderové socializaci prostřednictvím komunikace s vrstevníky. Děti už zde vycházejí z určitých genderově zabarvených představ, které si během svého dospívání vytvořily. Ty si tímto prostřednictvím ještě potvrzují a zároveň je předávají mladším dětem, které se hry zúčastní (v tomto případě dívka, která hraje dceru). Dívky se samy situují do určitých rolí, které odehrávají na základě svých předpokladů o tom, co by zrovna jejich postava měla dělat – například, že maminka bude vařit. V tomto případě je situace ještě vyostřena skutečností, že obě dívky touží po roli maminky.

Kuchyňka jako typicky ženský prostor

V první řadě jsem se rozhodla zaměřit na prostředí, ve kterém se konkrétní hra odehrává. Kuchyňka je v mateřské škole A oddělena od prostoru třídy – vyskytuje se ve výklenku, který je ze tří stran ohraničen skříněmi či zdí. Jediný vstup do tohoto prostoru vede ze třídy a je ohrazen nižšími skříněmi. To poskytuje dětem určité soukromí pro hru a zároveň dokonale simuluje skutečný prostor, který se nachází v každém domě – kuchyň, obecněji domácnost. Nachází se zde menší pohovka, stůl se čtyřmi židlemi a kuchyňská stěna s příslušenstvím. Vypadá tedy jako zmenšenina skutečného prostoru, což v podstatě vede děti k tomu, aby v ní odehrávaly i určité situace, které doma v této místnosti vídají. Kuchyňská linka, kde se nachází sporák, talíře i umělé jídlo přímo vybízí, aby si s nimi děti hrály jediným způsobem, který znají – tedy připravovaly jídlo. Stůl se čtyřmi židlemi je zde také umístěn z určitého důvodu. Má evokovat domácké prostředí, ideální situaci, kdy rodiče i děti usednou ke společnému jídlu. Dětem tedy již prostředí naznačuje, aby si hrály na rodinu. A pokud k tomuto poznatku nedojdou samotné, je úkolem učitelek nebo starších dětí, aby jim tento poznatek předaly. V tomto případě je takovým dítětem nejmladší dívka, která ve své situaci prakticky neměla možnost rozhodnout se, co vlastně chce hrát (*proč by nemohla být například doktorka?*). Prostředí, ve kterém si děti hrají, tedy omezuje výběr možností, které mají. Tuto skutečnost jsem vyvodila z pozorování, kdy většina her, které probíhaly v kuchyňce, měly charakter rodinné hry.

Situace 2: *Kuchyňka – 3 dívky si hrají na rodinu (dvě vaří, jedna se stará o miminko). Do kuchyňky přišel starší chlapec, dívky ho zapojily do hry, navrhují, aby hrál „tátu“. Posadily ho ke stolu a připravují jídlo i pro něj. (MŠA, 7. 2. 2012, 08.05)*

Podobné situace neprobíhaly pouze v mateřské škole A, ale i v mateřské škole B. Ta má podobné prostorové uspořádání, kdy je kuchyňka umístěna stranou hrací plochy. Podobné zařízení kuchyňské plochy i vybavení prostoru (stolek se třemi židlemi) odpovídá zmenšenému modelu skutečného prostoru, který se v domácnostech objevuje. Pokud se zde děti nacházely, jejich hra byla také propojena s rodinnými situacemi, které do skutečné kuchyně stereotypně patří (jako příprava jídla či starost o děti).

Kuchyňka jako prostor, který má simulovat rodinnou situaci, zároveň odkazuje i na prostor, který je stereotypně určen ženám. Základní rolí, která je s ženou spojována, je její

pozice matky – pečovatelky. Má za úkol starat se o rodinu, zajišťovat jí emocionální zázemí, ale i praktickou stránku, jako je vaření. Od každé dívky se předpokládá, že jednou bude muset umět vařit, aby se postarala o manžela a poté o děti (ty, které to neumějí, jsou většinou považovány za „nevhodný“ materiál pro společný život). Proto jsou dívky již od malička pobízeny k tomu, aby se v prostředí kuchyně pohybovaly, znaly ho, pochopily, k čemu je jaké náčiní. Kuchyňka slouží jako příprava pro „malé hospodyňky“, které se zde cvičí v dovednostech typických pro ženskou roli. A tyto dovednosti si osvojují nejen z vlastní iniciativy (napodobováním domácích vzorů), ale i z iniciativy samotných učitelek (jak ukazují následující situace 3 a 4). Stereotypy o tom, že žena patří do kuchyně, tedy děti nezískávají pouze z domácího prostředí, ale i prostřednictvím vlivu učitelek.

Situace 3: *Do třídy přišla mladší dívka s kočárkem (samotná). Učitelka jí navrhla, aby si „šla něco uvařit“ s dalšími děvčaty. Dívka zaparkovala kočárek u kuchyňky a vytáhla z něj miminko. (MŠA, 6. 2. 2012, 07.18)*
Situace 4: *Dívka skončila s malováním, ptá se učitelky, zda si může pustit počítač. Učitelka jí to zakazuje (hrála si s ním už ráno) a posílá ji do kuchyňky k ostatním dívkám (U: „Jdi radši pomoct holkám s vařením.“). (MŠB, 8. 3. 2012, 08.19)*

K těmto příkladům musím poznamenat, že toto nebyly jediné případy, kdy se v jednání učitelek vyskytly stereotypní představy o propojení role dívek s prostředím kuchyňky. Je nutné upozornit na skutečnost, že situace, kdy by byl chlapec posílán do kuchyňky, či „něco vařit“, se během mého pozorování ani jednou neobjevily.

Chci být maminka

Na první popsané situaci je nejzajímavější její obsah, kterým se budu zabývat nyní. Jak již bylo výše zmíněno, kuchyňka určitým způsobem ovlivňuje herní aktivitu – ať už si ji děti zvolily samy, nebo sem byly poslány. Hra na rodinu je v tomto prostoru v podstatě zkouškou pro život. Dítě sem promítá své dosavadní představy a poznatky o genderových rolích, které se v ní vyskytují a přehrává si je „nanečisto“. V situaci 1 obě starší dívky touží po roli matky – právě v téhle situaci je zajímavé, že k tomuto rozhodnutí nejsou přímo někým nuceny. Samy se situují do této role. Předpokladem tedy je, že již mají ponětí o své genderové identitě a na jejím základě se pokoušejí jednat určitým způsobem. Pomocí nápodoby tak opakují vzory chování ženského pohlaví.

Jak již bylo uvedeno v teoretické části, dívkám je již od nejmladšího věku připomínáno, že jsou ženského pohlaví (podobně je chlapcům zdůrazňováno jejich mužské pohlaví). Neustálým připomínáním – ať již je přímo verbálním, či symbolickým – jsou dívkám předávány představy o jejich sociálních rolích (jako je role matky). Prostřednictvím tlaků jsou socializovány do této pozice, která se jim tak zdá přirozená. V této roli se proto cítí mnohem pohodlněji než v mužské a mnohem snadněji ji přebírají. To by nám mohlo poskytnout vysvětlení, proč dívky samy v uvedených situacích preferují určité role. Dívky chtějí být maminkami, protože je toto pro ně mnohem pohodlnější a přirozenější pozice.

Role tatínka tak je vyhrazena chlapcům, kteří se do hry připojí, což však nemusí být pravidlem. Důležitým faktorem, který hraje roli v rozdělení rolí, je i věk aktérů. Ten ovlivňuje nejen rozdělení, ale i hierarchii uvnitř skupiny. Naše konkrétní situace se dvěma maminkami po několika minutách ještě pokračovala následující událostí…

Situace 5: *Mladší chlapec se zapojil do hry jako dítě a pomáhá „mamince“ v kuchyni při vaření, předstírá, že jí plastové jídlo. (MŠA, 6. 2. 2012, 07.23)*

Věk a hierarchie

Jak již napověděl předchozí příklad, hraje ve skupině roli i věk dítěte, který často souvisí i s jeho postavením. Pokud si vzpomeneme na základní situaci, uvědomíme si, že v kuchyňce si původně hrály tři dívky. Aktivitu však přebraly dvě starší. Třetí, nejmladší dívka, nedostala příliš možností k vlastnímu vyjádření. Automaticky jí byla přidělena role dítěte, tedy nejméně vlivného člena rodiny, který stojí na nejnižším žebříčku rodinné hierarchie. Podobná situace nastala i o několik minut později s chlapcem v situaci 4. Je tedy evidentní, že v tuto chvíli hrál jeho věk větší roli než jeho pohlaví. To vedlo ke skutečnosti, že mu nebyla svěřena role otce, tedy „hlavy rodiny“, ale dítěte, které je opět v hierarchii o něco níže. Možná právě proto je jeho další chování dívkami tolerováno, když se rozhodne pomoci „mamince“ s vařením. Zdá se, jako by pozice „dítěte“ nebyla tak genderově vyhraněna jako role rodičovská. Je možné, že právě proto je chlapcovo následné jednání (pomoc matce v kuchyni) dívkami tolerována a přijata. Chlapec tak může do jisté míry překročit hranice mužské genderové role a připojit se k vaření, tedy aktivitě stereotypně ženské. Věk tedy koresponduje nejen s postavením v hierarchickém řádu skupiny, ale i s možnostmi, které dítě má. Mladší dítě ještě nemusí být tak silně genderově vyhraněno.

Pro porovnání by mohl čtenář nahlédnout zpět do situace 2. Zde se jedná o staršího chlapce, což vede k naprosto odlišnému jednání ze strany dívek. Nejen že mu byla přidělena role otce, ale zároveň byl i zásahem dívek ovlivněn k určité aktivitě. Byl přímo posazen ke stolu, je mu připraveno jídlo – dívky ho staví do pozice nejdůležitějšího člena rodiny, kolem kterého se vše odehrává. Náš „otec" se stal středem veškeré pozornosti, kterou mu dívky samy a zcela dobrovolně věnují (v podstatě přímo vnucují). Chlapec tak může nabýt dojmu, že takové chování je zcela v pořádku a zároveň si potvrdit stereotypní představy o tom, že žena v domácnosti je skutečně určena ke starosti o druhé, což vykonává zcela sama, dobrovolně, a možná i s chutí. Dívky v něm zároveň takto mohou upevňovat jeho symbolicky nadřazenou pozici plynoucí z jeho mužského pohlaví. Problém je, že takových případů se během pozorování objevilo mnohem více. Dívky v podstatě z vlastní iniciativy nabídly chlapci, že se o něj „postarají" (což je v jejich představách většinou spojeno s nakrmením dotyčného chlapce).

Situace 6: *Kuchyňka – dívka se přišla podívat na chlapce, který sedí na pohovce (je nemocný), navrhuje mu, že mu udělá něco dobrého k jídlu (D: „to tě určitě rozveselí"). Chlapec ji ignoruje a obrátil se na druhý bok. Dívka přešla k lince a začíná připravovat „jídlo". (MŠA, 21. 2. 2012, 08.20)*

V návaznosti na toto téma se dostávám ještě k jedné zajímavé skutečnosti – dívky jako hlavní iniciátorky hry na rodinu. Ze všech předchozích případů vyplývá, že těmi aktivními prvky ve hře na rodinu byly dívky. Nejen že si vyhradily postavení „určovatelek rolí", ale byly více aktivní i při samotné hře. To by mohlo v určitých situacích odporovat představě o „otci" jako hlavě domácnosti a jeho aktivní funkci v rodině. Domnívám se však, že v uvedených situacích hrálo opět roli prostředí kuchyně. Proč je matčino postavení tak výsadní právě v téhle situaci? Předpokladem rodinné struktury přece je, že otec je v jejím čele. Jak to, že jsou dívky momentálně ve vyšším postavení než chlapci? Protože jsou v kuchyni – kuchyňka jako prostor, který simuluje skutečné prostředí, které je stereotypně výsadou žen. Otec vládne veřejné sféře, ale paní kuchyně a celé domácnosti je matka.

Závěr

V základní situaci, která byla popsána na počátku kapitoly, se vyskytuje několik prostředků genderové socializace, kterou vrstevníci vykonávají vůči sobě navzájem. V první řadě bych uvedla reprodukci genderových stereotypů, kterých bylo v původní situaci skryto hned několik. Jedním ze základních byla role ženy v kuchyni jako kuchařky a pečovatelky o rodinu („maminky“), která svou práci vykonává ráda a dobrovolně. Zároveň došlo i k předávání stereotypů od starších dětí k mladším, které tak nabyly dojmu, že taková situace je zcela normální a přirozená. Také dochází i k reprodukci představ o určité rodinné hierarchii a stereotypní dělbě práce na mužskou a ženskou. Přestože je momentálně více v popředí práce ženská (vaření, úklid), v pozadí dřímá i představa, že muži (otcové) do kuchyně nepatří. Jejich místo je v práci mimo domov, a pokud se skutečně vyskytují v prostoru kuchyně, je jejich aktivita utlumena a jsou spíše objektem lásky a starosti žen, ale i objektem posluhování.

Hry na rodinu zároveň reprodukují představy o rodinném uspořádání a její hierarchii. Na vrcholu stojí otec jako „hlava rodiny“, jako někdo, kdo není tak často přítomen v domácnosti, ale přesto je jeho přítomnost „cítit“, i když se zde přímo nevyskytuje (například při vědomí, že on je ten, kdo zajišťuje hmotné zajištění rodiny). Na druhou stranu matka, která následuje v hierarchii hned po otci (případně stojí na stejné pozici), je základem domácnosti. Zdá se, jako by bez ní domov ani neexistoval – neměl ho kdo vytvářet. Na nejnižším stupni rodinné hierarchie poté stojí děti, které mají relativní volnost ve výběru možných aktivit.

Uvedené situace nám také ukazují, že děti se těchto stereotypů drží a jednají podle nich – především se však jedná o děti starší. Mladší děti se spíše pokoušejí o překročení určitých genderových předpokladů a toto chování je staršími také tolerováno a často i přijímáno.

2. JSOU CHLAPCI DOKTOŘI A DÍVKY SESTŘIČKY?

***Situace 1**: 2 dívky a jeden chlapec si vytáhli doktorský stoleček. Je vybavený teploměrem, injekcí, respirátorem. Chlapec: „Já budu doktor, ty seš moje sestra a Anička nám bude dělat pacientku.“ Dívka: „Ale já chci taky léčit.“*
Chlapec jí ale stejně dal do ruky injekci a oslovil ji „sestro“ (MŠA, 20. 3. 2012, 08.49)

V modelové situaci chlapec rozhoduje o tom, kdo bude v této hře zastávat jakou funkci. Vzhledem k tomu, že zde jsou děti přibližně na stejné věkové hranici – není tu přítomen někdo, kdo by byl výrazně mladší, či starší než zbytek skupinky –, je možné se domnívat, že hierarchie zde závisí na faktorech spojených především s pohlavím aktérů. Zároveň dochází v této situaci i k reprodukci představ o podřízením postavení dívek v pracovním prostředí i o určitých typech zaměstnání, které jsou pro ně dle těchto představ „vhodnější“. Na úvod bych však chtěla upozornit čtenáře, že modely takových situací nemusí být zcela jednoznačné a mohou se velmi lišit. Pro porovnání uvedu jinou situaci.

***Situace 2:** 6D a 1Ch. 2D mění role z rodičů na doktory, jednu z dalších D určují za své dítě – pacienta, o kterého se budou starat (Ch: „Já budu doktor a ty budeš doktorka“). (MŠA, 6. 2. 2012, 07:23)*

Nyní se zaměřím na to, co mají tyto situace společné a v čem se naopak liší. Z genderového hlediska je zde významné, že chlapec byl v obou situacích hlavním aktérem a koordinátorem hry. V první situaci je poté viditelná snaha chlapce přiřadit dívce roli „sestřičky“, tedy podřízené roli doktora. V druhé situaci je naopak pozitivním faktorem skutečnost, že chlapec automaticky postavil dívku na stejnou pozici, jako měl on sám.

Chlapec jako „vůdce“

Jak již bylo naznačeno v předchozím odstavci, zajímavost obou situací tkví ve skutečnosti, že těmi, kdo hru řídil, byli v obou případech chlapci. Oni byli hybateli děje a zároveň jeho hlavními postavami. Soustředili se při tom na přehrávání určité situace, která pravděpodobně vycházela z jejich životních zážitků. Představy, které si na základě těchto

zážitků vytvořili, a které si zároveň mohli spojit s jistými stereotypními předpoklady, se v podstatě promítají do toho, jak tuto hru hrají. Zde se jedná v podstatě o podobný princip, jako v případě dívek, které si hrály v kuchyňce (opět se jedná o přehrávání určitých životních zkušeností). První modelová situace je ale oproti „kuchyňskému" prostředí v podstatě obrácená – místo domácího prostředí je zde situace z veřejné, pracovní sféry. Ten, kdo zde rozhoduje o rozdělení rolí, je chlapec, ne dívka. Vnější faktory se tedy liší, ale pokud se podíváme pořádně, rozložení ve hře je podobné. V kuchyni byl jako první v hierarchii chlapec. Ale pozor, vzpomeňme si i na to, že vliv na rozložení hierarchie ve skupině má i věk. Je tedy nutné dodat, že chlapec byl v „domácí" (kuchyňské) hierarchii první, pokud nebyl výrazně mladší, než přítomné dívky. V modelové situaci 1 z lékařského prostředí máme všechny děti podobného věku, proto můžeme říci, že zde není hierarchie ovlivněna věkem. V čem jsou tedy situace „kuchyňské" a modelová situace 1 („lékařská") podobné? V tom, že na vrcholu hierarchie stojí chlapec. V prvním případě je zde otec jako hlava rodiny, v druhém případě je zde doktor, jako nadřízený sestřičky.

Již v úvodu jsem však upozornila na skutečnost, že takové hierarchie se nemusí nutně opakovat v každé hře a ve všech situacích. Proto jsem pro porovnání uvedla i situaci 2, kde jsou dívka i chlapec (opět přibližně stejného věku) na stejném stupni v hierarchii. Podobné situace, kdy jsou děti schopné rozdělit si rovné role při smíšené hře dívek a chlapců, se možná nevyskytují tak často. Ale skutečnost, že k takovému rovnému rozdělení dochází, je pozitivním krokem směrem k budoucím situacím, kde se tyto děti budou možná chovat podobně rovnostářsky jako při hře.

Ale pozor: to, že se samotná hra vyznačuje tendencemi k rovnosti rolí dívek a chlapců, ještě nezakrývá fakt, že ten, kdo tyto role určuje, je stále chlapec.

Kdo rozděluje role

Kdo vlastně v předchozích situacích určoval role ostatním dětem? Byl to chlapec. Nyní může čtenář namítnout, že jsem sama již předtím upozorňovala na fakt, že v situacích v „kuchyňce" (kapitola „Chci být maminka") rozhodovala dívka. Pokud si ale na všechny tyto situace vzpomeneme, v momentě, kdy hra začínala, byla zde většinou přítomná pouze skupina dívek bez chlapce, nebo zde byl chlapec výrazně mladší. Pokud se některý starší chlapec přidal k jejich skupině, stalo se to již později, kdy rozhodující dívka „ovládala" hru. Významnou roli hrálo také prostředí hry.

V modelových situacích této kapitoly však byl od počátku ve hře přítomen chlapec, který se okamžitě ujal vedení a nastavil jasná „pravidla“ hry. Ať už tato pravidla vyústila v jakoukoliv hierarchii při samotné hře, vždy ji řídil chlapec. Je tedy nutné oddělit postavení dívek a chlapců v samotné hře od toho, jaké je jejich postavení mimo tuto hru – v oblasti jejího ovládání. V této poloze je pravděpodobnější, že vyšší postavení bude mít chlapec, který je starší, či přibližně stejného věku, jako jsou dívky, se kterými si hraje.

Je také důležité upozornit na skutečnost, že všechny uvedené situace v této kapitole se shodují v další důležité věci – uvedený kolektiv se skládal z jednoho chlapce a více dívek. Je tedy možné, že situace by se odvíjely zcela rozdílně v případě, že by zde byl vyrovnaný počet dívek a chlapců, nebo případně chlapecká převaha. Pokud zde byl pouze jeden chlapec, daly by se takové případy považovat za určitou formu tokenismu, kdy je jediný chlapec ve skupině na základě svého pohlaví vnímán jiným způsobem, než kdyby byl s více chlapci. Síla stereotypních představ o mužské dominanci tak v těchto situacích mohla ovlivnit chování dívčí části těchto skupin.

„Já chci ale také léčit…“

…aneb jak se děti snaží vymanit z negativního vlivu genderových stereotypů a přesto jsou k nim opět vraceny. Modelová situace 1 nám ukazuje, že děti nemusejí rozdělení svých rolí přijímat tak jednoduše, jak by se mohlo zdát. To neplatí pouze při hře, ale i v mnoha jiných situacích – sledujeme snahu dětí jít proti takovým předpokladům. A bohužel i snahu jejich okolí je opět takovými stereotypy omezit. Přestože následující situace, kterou pro porovnání uvedu, se nebude týkat přímo dětské hry, je na ní velmi dobře vidět dynamika takového genderového vztahu.

Situace 3:

D: „Paní učitelko, já budu zítra s taťkou sama doma. Mamka jede pryč.“
U: „No to bys mu mohla něco uvařit.“
D: „Ať si to uvaří sám, třeba jako děda. Ten si vaří pořád.“
U: „No tak když je děda sám, tak mu nic jiného nezbývá“
(MŠA, 6. 2. 2012, 08.15)

Snaha prolomit hranice genderově stereotypních představ a prostředí, do kterých jsou děti v některých situacích tlačeny, může být snadno vrácena zpět se stejnou silou. V modelové

situaci 1 naše dívka namítá, že chce také léčit (což je pro ni pravděpodobně spojeno pouze s rolí doktora), v situaci 3 zase jiná dívka namítá, že ona přece vařit nemusí. To značí, že děti mohou na genderový tlak i určitým způsobem reagovat. Uvedené příklady přestavují případy, kdy dívky jednoduše nepřijaly genderovou skutečnost, která jim byla předkládána. Snaží se tuto situaci určitým způsobem změnit. Jenže opět tu máme silný faktor v podobě vrstevníků či učitelky, kteří jen tak snadno nedovolí, aby dítě překročilo genderem vymezené hranice. A tak mohou být jejich snahy ignorovány (situace 1 – chlapec se rozhodl nereagovat na dívčiny námitky a dále ji oslovoval „sestro“), nebo vyvráceny „logickým“ vysvětlením (dědeček si musí vařit sám, protože doma nikoho jiného nemá). A tak jsou děti opět navráceny do výchozí situace genderové nerovnosti a jejich snahy přijdou nazmar. Úkolem této kapitoly tak bylo ukázat genderovou dynamiku ve třídní komunikaci a upozornit čtenáře na skutečnost, že předávání stereotypních představ a vlivy, vedoucí k genderovým nerovnostem, nemusejí být dětmi pouze přijímány.

Na problematiku tlaku okolí bude navazovat i následující kapitola, které se věnuje problematice preferencí či naopak k odmítání určitých typů hraček.

3. „NECH TU BARBÍNU!“

Situace 1: *U domečku pro panenky si hrají dvě dívky a jeden chlapec. Dívky si hrají s panenkami – pohybují s nimi po domě, povídají si. Chlapec spíš sedí stranou, pozoruje hru. Když dívky odešly, sedl si blíž k domečku, vzal si do ruky panenku a nakoukl jí pod sukni. Dívky to vidí a povídají učitelce: „Pepa tam něco dělá s barbínou.“ Učitelka okřikne chlapce: „Nech tu barbínu!“ Chlapec ji rychle odložil a odsednul si stranou. (MŠA, 20. 3. 2012, 08.03)*

Sekvence následujících situací bude sledovat problematiku hraček a způsobu, jak jsou děti odrazovány od určitých typů hraček a aktivit, které stereotypně neodpovídají jejich společenskému pohlaví. Zároveň naznačí i možné důsledky takového odrazování i to, jak na něj mohou děti reagovat.

Je to hračkou, nebo způsobem hry?

„*Nech tu barbínu*!“ tento výkřik v původní situaci přímo bije do očí, zvlášť pokud byl vykřiknut na chlapce. Již v teoretické části bylo naznačeno, že hra s panenkami patří vyloženě do oblasti dívčích činností, jak to naše společnost dětem neustále připomíná. „Normální“ chlapci si s panenkami nehrají, a pokud ano, je s nimi něco „špatně“. Připomínat tuto skutečnost je úlohou celého jejich okolí – tedy učitelky i vrstevníků. Možná proto šly dívky na Pepovo chování upozornit učitelku a možná proto ho i učitelka okřikla. Pokud bychom věděli jen to, že učitelka okřikla chlapce hrajícího si s panenkou, okamžitě by nás napadlo, že její důvod je skutečně ovlivněn pouze stereotypní představou, že chlapci si s panenkami zkrátka hrát nesmí. Pozorovatel by si tak mohl říci, že případ je naprosto jasný, učitelka je usvědčena! My ale máme situaci ještě o něco komplikovanější. Víme totiž, že chlapec si s barbínou hrál i určitým způsobem. A skutečně si s ní hrál? Co s ní vlastně dělal? Koukal jí pod sukni.

A to nás vede k zásadní otázce, proč ho vlastně učitelka okřikla… *Bylo to kvůli hračce samotné, nebo jen tím, že s ní chlapec zacházel určitým způsobem?* Pokud to bylo skutečně a jenom kvůli samotné hračce, učitelka by pravděpodobně i v jiných situacích bránila dětem hrát si s genderově „nevhodnými“ hračkami. Při vyučování se však vyskytovaly i situace, kdy učitelka s takovou hrou neměla problémy, jako například zde.

***Situace 2**: 3 chlapci stojí u toaletního stolku a navlékají si čelenky, tancují, smějí se. Přišel k nim další chlapec – ukazuje si na ně, dělá si z nich legraci („se budete i malovat, jo?“). Chlapec jde říct učitelce, že si u stolečku hrají chlapci. Učitelka se jen zasmála a mávla rukou. (MŠA, 19. 3. 2012, 08.04)*

Tady je na druhou stranu zajímavé to, že co evidentně nevadilo učitelce, bylo trnem v oku ostatním dětem. Ty si na genderově netypickou hru přišly stěžovat učitelce, jako by to bylo něco špatného. Tomuto aspektu se však budu věnovat v další části. Nás totiž teď zajímá, co vlastně učitelce vadilo – jestli samotná hračka, nebo obsah hry. A na základě předchozích poznatků se zdá, že problémová byla v situaci 1 spíše náplň hry. To by znamenalo, že učitelce v podstatě nevadí, že si chlapec hraje s „dívčí“ hračkou. A znamená to pro nás i to, že učitelka sama nemusí mít tak silně vyhraněné postoje k genderově stereotypní hře. To se pozitivně promítne i do dalších podobných situací, kdy učitelka přijme dítě hrající si s různými hračkami. **Ale…**

…co ten obsah hry?

Pozitivní aspekt toho, že učitelka pravděpodobně i v jiných situacích přijme dítě, které si hraje s genderově atypickými hračkami, trochu zastíní podmínka, která ze situace vyplývá. Zjednodušeně by ji mohla vyjádřit věta: „*Buď si s tím hraj správně, nebo si nehraj vůbec*.“ Chlapec si s barbínou evidentně hrál „špatně“ – koukal barbíně pod sukni. Ať už byly jeho důvody k takové akci jakékoliv, bylo by rozhodně zajímavé sledovat logiku rozlišování mezi „špatnou“ a „správnou“ hrou v představách učitelek. Takové rozlišení by však vyžadovalo mnohem specifičtější zaměření práce a rozšíření nabídky situací, ze kterých bychom takové rozlišování mohli odvodit. V tuto chvíli se mohu zaměřit na tento konkrétní případ, kdy „špatná“ hra představuje chování, které se v naší společnosti považuje za nevhodné. Jedním z úkolů učitelek v předškolní výchově je předávat dítěti normy chování, které jsou pro jeho společnost závazné. Učitelka by tedy měla identifikovat společensky nevhodné chování dítěte a upozornit ho na to, že je špatné. A koukání dívkám pod sukni je v naší společnosti považováno za neslušné chování.

A zde již vidíme chybu, kterou učitelka udělala. Pokud skutečně chtěla chlapce upozornit na to, že koukat dívkám pod sukni je neslušné, tak to učinila velmi neobratně slovy „*Nech tu barbínu*.“ My samotní jsme měli problém s interpretací její reakce a s

identifikací důvodu, proč reagovala tak ostře. A co teprve dítě, které se bezprostředně vyskytne v takové situaci? Problém zde totiž je, že sám chlapec musí vědět, co tím učitelka vlastně myslela. Učitelka totiž neuvedla důvod, proč by měl chlapec panenku „nechat být". Mnohem „vhodnější" způsob upozornění na určitou nevhodnou činnost najdeme například v této situaci, kde učitelka jasně uvedla důvod, proč chlapec nemá něco dělat.

Situace 3: *Ch, který sahá na D kolem sebe, objímá je, dává jim „pusinky". U ho napomenula (U: „to se dětem nelíbí, když je zlobíš a dotýkáš se jich")(MŠB, 27. 2. 2012, 09.47)*

A co by mohlo být závěrem tohoto problému: odrazování od určitého typu hraček nemusí nutně záviset jen na tom, zda si děti s nějakou hračkou hrají, ale i na tom, jakým způsobem si s ní hrají. Zároveň však je důležité určit, co je považováno za „správný" způsob hry a za „špatný" a zda je takové rozlišení nějakým způsobem spojeno se stereotypními genderovými představami. Co se týče předání vědomostí o společenských normách, je třeba formulovat je vhodným způsobem tak, aby učitelka zároveň neposilovala genderové odlišnosti ve hře dětí. V modelové situaci se učitelka vyjádřila určitým způsobem. Přestože je možné, že to tak původně nezamýšlela (na jiné situaci jsme si ukázali, že pro učitelku není problém vidět dítě hrát si s něčím, co pro ně není genderově typické), způsob její odpovědi vedl dítě k tomu, že panenku upustilo. To následně mohlo podpořit jeho představy o tom, že pokud si bude hrát s panenkami, je to špatné. A nejdůležitější skutečnost – každá z učitelek má jiný styl přístupu k dětem, jiné představy o genderových rolích a jiné přesvědčení o tom, co je pro dívky a chlapce z genderového hlediska „vhodné" či „nevhodné". Z chování jedné konkrétní učitelky nemůžeme usuzovat, že podobně smýšlejí i její další kolegyně. Pro porovnání uvádím situaci, ve které se vyskytla druhá učitelka v mateřské školy A, tedy kolegyně učitelky z modelové situace 1.

Situace 4: *Karneval - D si půjčila pistole od kovboje a předstírá, že střílí na U. U napomíná D: „Na tohle ty vůbec nešahej, to je pro chlapy" (MŠA, 7. 2. 2012, 07.58)*

Toto by byl příklad genderové socializace, která by svým průběhem potvrzovala spíše teorie sociálního učení – v tomto případě šlo o „negativní" posilování v podobě napomínání za určitou činnost. Zároveň zde dochází k reprodukci genderových stereotypů –

učitelka jasně uvedla důvod, proč by si podle ní dívka neměla hrát se zbraní. Důvodem pro ni nebylo případné nebezpečí, které by mohlo dítě hrozit ve spojení se skutečnou zbraní, ale skutečnost, že zbraň spojuje pouze s muži.

A jak reagují vrstevníci?

O této problematice jsem se v průběhu kapitoly pouze zmínila. Nyní bych ji ráda znovu připomněla a podrobněji rozebrala. Jak v modelové situaci, tak v situaci 1, tak v situaci 2 se vyskytl zajímavý jev v chování vrstevníků, kteří byli přítomni u hry dětí s genderově netypickou hračkou. V modelové situaci 1 opět musíme upozornit na možnost, že dívky nemusely při upozornění učitelky vidět přímo problém v tom, že si chlapec hraje s panenkou, ale v tom, co s ní dělá. Druhá uvedená možnost je naopak pravděpodobnější, z hlediska toho, co dívky říkají učitelce *(„Pepa tam něco dělá s barbínou“)*.

Modelová situace 2 nám však ukazuje, že v některých případech jsou herní aktivity, které jdou proti genderovým představám dětí, vnímány vrstevníky jako něco zvláštního. Chlapci u stolku se v podstatě nechovali nijak nepatřičně, a pokud by to byly dívky, pravděpodobně by nevzbudily téměř žádnou pozornost. Chlapci se při hře dobře bavili a zřejmě neviděli problém v tom, že si hrají na „dívčím území“. Někomu to však připadalo zvláštní – dalšímu chlapci, který je při této hře viděl. Tento chlapec už zřejmě měl vytvořené určité představy o tom, co to znamená, být „chlapcem“ v sociálním smyslu slova. Chlapci si hráli u toaletního stolku, který je vyloženě dívčím prostorem (a skutečně – toto byl jediný případ za celé tři měsíce, kdy jsem byla svědkem chlapecké hry na tomto místě). Navíc byla jejich hra velmi podobná dívčí hře – česali se, zkoušeli čelenky. Štiplavá poznámka chlapce v jejich blízkosti na to, zda se budou i malovat, a jeho výsměch napovídají, že tyto chlapce chtěl připodobnit k dívkám, což považoval za urážku. V naší společnosti se malují především ženy a tím, že jim položil tuto otázku („*to se budete i malovat?*“), je přiřadil k dívkám. Problém také tkvěl v jeho tónu i způsobu reakce – bral jejich chování jako něco zvláštního, jako důvod k posměchu. To je však pouze jedna rovina problému.

Když jejich situaci oznámil učitelce, udělal z ní zároveň i něco „špatného“, co se nemělo dít. Něco, co žádalo nápravu od vyšší autority. Očekával tedy od ní i určitou reakci. Když učitelka v podstatě nereagovala na jeho stížnost, dala mu tím najevo, že taková situace v podstatě není tak výjimečná. Takovou reakci mohla učitelka pozitivně ovlivnit chlapcův pohled na další podobné situace, kdy by mohl svědkem genderově atypické hry. Dala mu najevo, že takové případy nemusí být něčím špatným či neobvyklým. Problém bych však

viděla ve skutečnosti, že učitelka dostatečně neupozornila dotyčného chlapce, že posmívat se někomu v takových případech je špatné.

A co na to „Pepa“?

V naší modelové situaci č. 1 reaguje chlapec velmi jasně – upustí panenku a stáhne se. Reakce dítěte, které udělalo něco špatně. Bylo špatné, že se podíval barbíně pod sukni? Nebo snad to, že ji měl v ruce? Ať již se jedná o jedno, či o druhé, byl způsob sdělení tak autoritativní, že ho to může ovlivnit i v jeho dalším rozhodování. Propojením hry s panenkou a jejím následným negativním hodnocením se může utvrdit jeho názor, že samotná hra s panenkou, je pro něj špatná. Chlapec se tak může při dalších pokusech příliš ostýchat, či mít strach, protože bude předpokládat, že je nad ním v tomto směru vykonáván jistý dohled jak ze strany vrstevníků (kteří na něj budou „žalovat“), tak ze strany učitelky.

Skutečností je, že z jedné situace nemůžeme odvodit, jaký vliv bude mít na jeho další život. A stejná myšlenka může přicházet na mysl i v jiných případech, kdy dojde k napomenutí dítěte, za hru s určitou hračkou. Důležité však je si uvědomit, že děti jsou velmi vnímavé – a to především co se týče reakcí autorit a svých vrstevníků. Pokud při určité aktivitě zažije nepříjemné pocity, jako například pocit hanby, či nejistoty, je pravděpodobnější, že se takovým situacím bude spíše vyhýbat. Výsledek takového negativního propojení můžete vidět například na následujícím případu.

Situace 5: *Ch si prohlížel dívčí šaty. Vzal je do ruky, přijel k němu jiný chlapec na autíčku („Co to máš?“) Ch odložil šaty („nic“) a sáhl po klobouku policisty (MŠB, 27. 2. 2012, 08.00)*

Je zřejmé, že chlapec v této situaci se bál prozradit druhému chlapci, co to drží v ruce. Popřel svůj objekt zájmu, a to pravděpodobně z nějakého důvodu. Je možné, že očekával od svého vrstevníka negativní reakci. Pokud takovou reakci očekával, mohlo se již při jiných situacích stát, že již byl negativně hodnocen při manipulaci s něčím, co „je pro holčičky“.

To, že přijde negativní ohodnocení, však nemusí nutně znamenat, že ho dítě automaticky přijme. Následující situace je v podstatě pokračováním modelové situace 2 a odhaluje nám, jak jeden z chlapců, který si hrál u toaletního stolku, následně reagoval na posměšky svých vrstevníků.

Situace 6: *Mladší chlapec má na hlavě čelenku a nechce ji sundat, i když ho k tomu ponouká další chlapec. Když mu chce chlapec čelenku vzít, ohradí se („Nech to, to je moje!“).*
(MŠA, 19. 3. 2012, 08:04)

Zde si chlapec velmi aktivně bránil svou činnost, i přes snahu jeho vrstevníků, mu v ní zabránit. Takové chování nám opět dokazuje, že děti pouze pasivně nepřijímají skutečnost, že pro ně něco není „vhodné“ z genderového hlediska, ale zároveň na ní i nějakým způsobem reagují. V případě tohoto chlapce byla nejlepší obrana útok.

4. „JDI PRYČ!“

Situace 1: *Dívky sedí u stavebnice, chce se k nim připojit starší chlapec, dívky ale nechtějí (D: „Jdi pryč, ty nám to zkazíš!“). Chlapec ale nechce odejít, sedí dál u dívek a pozoruje je. Poté si vezme pár kostiček stranou a staví si vlastní stavbu. Jedna z dívek si toho všimla a kostičky mu vzala. Učitelka si toho všimla a napomenula dívky, aby nechaly chlapce hrát si s nimi.(MŠB, 21. 3. 2012, 08.20)*

Tato kapitola se bude věnovat společným hrám dívek a chlapců v prostředí třídy. A především, jak naznačuje modelová situace, procesu segregace na základě pohlaví v kolektivu dětí a vylučování jedinců z některých činností. Zároveň budu sledovat i to, jak na genderovou segregaci dětí reagují učitelky a zda samy přispívají k oddělování dívek od chlapců.

Naše ukázková situace číslo 1 představuje skupinu tří dívek, které si hrají se stavebnicí. Staršího chlapce, který si s nimi však chce také hrát, ze svého kolektivu okamžitě vyloučí. Chlapec se však nevzdává a pokouší se hrát si alespoň se samotnými kostkami, což vede k další, velmi negativní reakci ze strany dívek. Vyvrcholením celé situace je poté zásah učitelky, při kterém jsou dívky za své chování napomenuty.

Všimněme si několika zajímavých rovin, které se v této situaci vyskytují. Ze samotné situace není zcela jasné, zda byl důvod vyloučení tohoto konkrétního jedince spojen se skutečností, že je to chlapec. Proč tedy dívky chlapce vylučují? A je to explicitně kvůli jeho pohlaví nebo zde působí i jiné faktory? Další zajímavý úkaz je opětovná snaha chlapce zapojit se i přes odpor dívek do hry. Jako by se nechtěl smířit s „ortelem“, kterým nad ním dívky vyřkly.

Proč dívky vylučují chlapce

Všimněte si, že dívky odhánějí chlapce ještě mnohem dříve, než se ke hře vůbec připojil. Pouhý náznak z jeho strany okamžitě vyvolal odmítavou reakci a snahu co nejrychleji se ho zbavit. Taková silná reakce mohla být spojena se samotným faktem, že dívky ve skupině chlapce jednoduše nechtějí. Tomu by napovídala i jiná situace, kdy k takovým procesům vylučování došlo. Jako například zde:

Situace 2: *6D si sedlo do řady před jednou ze starších D. „Vedoucí" D nakazuje ostatním, jak se mají uspořádat při tančení a rozřazuje je do dvou skupin. Připojil se k nim i jeden Ch. Hlavní D se na něj ale dívá a zakazuje ostatním D, aby s ním tancovaly.*
(MŠB, 29. 2. 2012, 08.20)

Na druhou stranu však existují i situace, kdy jsou dívky bez jakýchkoli problémů schopné hrát si s jinými chlapci. Společná hra dívek a chlapců totiž není nic tak neobvyklého, jak bychom si mohli myslet. Ve skutečnosti je mnoho herních aktivit ve třídě smíšenou zábavou dívek i chlapců. Zajímavější otázkou by v tomto případě spíše bylo, u jakých typů her je společná aktivita pravděpodobnější. Tomu se však budu věnovat v další části. Nyní je pro nás důležitá otázka, proč dívky vylučují některé chlapce, přestože s jinými si mohou hrát bez větších problémů. Otázka by se tedy možná měla o něco přesněji definovat, a to: s jakými chlapci si dívky nechtějí hrát?

Jedním z faktorů, který ovlivňuje přijetí nového partnera do hry, je jeho věk. Co se týče mladších chlapců, jsou při jejich přijímání do hry dívky o něco tolerantnější než u starších chlapců. Tuto skutečnost jsem již naznačila v kapitole „Chci být maminka". Pokud se jedná o mladšího chlapce, jsou dívky ochotné mu pomoci, případně ho samy zapojí do své hry.

Situace 3: *V přední části herny je rozložena velká dřevěná skládačka, děti po ní lezou a chodí (6 dívek a 1 chlapec). Nejdříve skákají do měkkých podložek – dívky pomáhají nejmladšímu chlapci, drží ho za ruku. Učitelka jim ale zakázala skákat, mají si postavit raději skluzavku*
(MŠA, 19. 3. 2012, 08.00)

Nemusí to však nutně znamenat, že každý mladší chlapec bude automaticky přijat a každý starší bude okamžitě vyloučen. Rozhodování totiž nezávisí pouze na věku chlapce, ale i na jeho charakteru a potenciálu, který pro dívky představuje jako možný partner do hry. Chování chlapců může někdy být při hře poněkud „divoké", někteří chlapci více zlobí ostatní děti (a jsou za to také častěji napomínáni učitelkou). A zvláště při aktivitách, jako je právě hra se stavebnicí, kterou máme uvedenou v modelové situaci 1, se příliš neklidné chování neuznává. A pokud dívky nabývají představy, že dotyčný chlapec skutečně nebude hrát jejich

hru vážně, nejsou ani ochotné ho do ní vpustit. Příkladem takové situace může být následující případ:

Situace 4: *U vybízí obě D, aby si šly ještě chvíli hrát s chlapcem.*
Odpověď D: „Když on nám to pořád boří.“
U napomene chlapce, aby přestal dívky zlobit. (MŠA, 6. 2. 2012, 07.56)

Zde již dívky vylučují chlapce nejen kvůli předpokladu, že jim bude kazit hru, ale na základě zkušeností, které s ním již jenom měly.

Volbu partnera ke hraní tedy ovlivňuje více faktorů než jen samotné pohlaví dítěte, a to (mezi mnoha dalšími subjektivními faktory) věk a charakter dítěte. Je tu však ještě jedna zajímavá skutečnost, která by jistě stála za povšimnutí. A to je snaha samotného chlapce, který se chce zapojit do dívčí hry a vyjádření jeho snahy.

Situace 5: *3D oblečené do dlouhých šatů (mohou si je půjčit ze stojanů, které jsou umístěny v ložnici) se procházejí a točí po třídě. Přišel k nim (mladší) Ch – také si oblékl sukni, skáče s dívkami, snaží se přidat do jejich skupinky. Jedna z D odstrčila Ch – upadl a začal plakat. (MŠA, 6. 2. 2012, 07.43)*

Chlapec v uvedené situaci 5 se vyznačoval v podstatě všemi pozitivními faktory, které pro své přijetí do dívčích her mohl mít – byl mladšího věku a evidentně bral tuto hru i vážně, což se pravděpodobně snažil vyjádřit svou snahou „zapadnout“. Co tedy vlastně dělal špatně, že ho dívky mezi sebe nepřijaly? Dělal totiž něco, co příliš vybočovalo z maskulinního konceptu chlapecké role. Tím, že si oblékl sukni, si při své snaze příliš nepomohl, ba právě naopak. Pro dívky mohlo být jeho chování natolik zvláštní, že nebyly ochotné s ním komunikovat. Jeho aktivita překročila genderové hranice již za určitou mez, kdy ani jeho mladší věk neospravedlnil skutečnost, že tyto hranice překročil. A teprve taková situace nám může potvrdit, že v některých situacích je faktor příslušnosti k pohlaví schopen „přebít“ jiné faktory, které rozhodují při společné hře. Připomněl se nám tak ještě jeden faktor, který jsem slibovala zmínit později, a to typ hry, který také hraje roli.

Při výběru herního partnera je totiž velmi důležité i to, jakou hru momentálně dítě hraje. Nejčastěji se ve třídě hrály společné hry se skládačkami a stavebnicemi. Možným důvodem je to, že tato hračky nejsou tak silně genderově vyhraněny pro jedno pohlaví.

Skládačky jsou poměrně neutrální činnost, které se dívky a chlapci v samotné třídě věnují přibližně stejným dílem, a není neobvyklé, když při tom i spolupracují. Takové hry se odehrávají většinou na otevřeném prostranství třídy (na koberci uprostřed) jak v mateřské škola A, tak B. Dalšími poměrně neutrálními oblastmi je obchod v mateřské škole A a loutkové divadlo či počítač v mateřské škole B. V těchto lokalitách se z větší části vyskytovaly dívky i chlapci při společných hrách. Poté jsou však i prostory, které jsou genderově diferencovány. V obou mateřských školách to byla například kuchyňka, u které byla společné hra chlapců a dívek velmi dopodrobna popsána v příslušné kapitole „Chci být maminka“. K této tématice pouze připomenu, že většinou si zde hrají dívky, ale přijímají mezi sebe i chlapce. Hračky a prostory silně genderově rozlišené, jako například panenky s kočárky, barbíny v domečku, či právě princeznovské šaty, jsou oblastí především pro dívky a s těmito hračkami si chlapci většinou nehrají. Možná právě proto byly dívky v situaci 5 na mladšího chlapce tak tvrdé. Jeho zapojení do hry negativně poznamenala snaha o přeshraniční aktivitu, kterou tyto dívky hodnotily negativně. Zde je důkaz, že ani věk není jednoznačným faktorem při výběru herního partnera. A ani věk někdy nedokáže v očích ostatních „ospravedlnit“ chování, které až příliš vystupuje z genderových hranic, které jsou ve společnosti nastavené.

A proč chlapci vylučují dívky?

Nyní jsem se poněkud vyčerpávajícím způsobem věnovala možným faktorům, které mohou ovlivnit přijetí chlapce jako partnera do hry dívek. Pokud se pokoušíme nalézt situace, kdy se do větší skupiny chlapců chtějí připojit dívky, budeme muset v záznamech hledat o něco déle. To naznačuje, že takové případy nebývají tak časté. Dívky nemají tak silné tendence připojit se do herního kolektivu, který je složen pouze z chlapců. A pokud se o něco takového pokouší, většinou nebývají ve svých snahách tak přímočaré. Příkladem může být následující situace.

Situace 6: *Dráha s vláčkem – sedí u ní 4 chlapci, pouštějí vlaky z kopečka dolů. Nedaleko sedí mladší dívka, sleduje hry chlapců. Zvedla se a po čtyřech přilezla blíže k chlapcům – sleduje vláček jednomu přes rameno. Chlapci ji naprosto ignorují. (MŠB, 21. 3. 2012, 09.03)*

Tato sice není tak silně vyhraněná jako předchozí uvedené, ale přesto v ní jde rozpoznat proces genderové segregace mezi skupinkou chlapců a dívkou. Odmítnutí v tomto

případě bylo mnohem méně nápadné, ale dostatečně jasné. Chlapci se rozhodli zcela ignorovat dívku, která si pravděpodobně chtěla hrát s nimi, čímž jí zmařili možnost zapojit se do hry.

Je však nutné upozornit, že ne vždy probíhají takové situace podobným způsobem a že skutečnost, že se do hry chce zapojit dívka, neznamená, že by byla okamžitě ignorována či nezapojena do aktivity. V uvedeném případě pravděpodobně hrál velkou roli i věk dotyčné.

Hierarchie smíšených skupin

Zatím jsme se zabývali především situacemi, kdy se dítě snažilo zapojit do skupiny, která byla plně složena z jedinců opačného pohlaví. Nyní se budu věnovat těm skupinám, kde jsou minimálně dvě dívky a dva chlapci. Společná hra takových skupinek není nic neobvyklého, zvláště při stavení z kostek či u skládaček. Proto jsem se rozhodla zaměřit spíše na problematiku hierarchie v takových skupinách.

Pro možnost porovnání nyní uvedu situaci, která se v mateřských školách A i B odehrává poměrně často. V následující situaci je vyrovnaný počet dívek a chlapců ve skupině, kde aktivně probíhá spoluhra dětí. Všimněte se, kdo má v této chvíli nejvyšší „slovo" ve skupině, kdo rozhoduje o tom, co se bude ve hře dít.

***Situace** 7: 2Ch a 2D společně staví velkou stavebnici. U si jich všimla a navrhla, aby společně postavili velký dům. Ch jí odpověděl (Ch: „Paní učitelko, tak my postavíme město").(MŠA, 21. 2. 2012, 07.28)*

V této situaci tedy nejde o skutečnost, že by se zde konala samotná segregace dětí. Tato skupina si bez problémů dokázala hrát společně v kolektivu dívek a chlapců. Co se však týče jejího obecného rámce, hlavní rozhodovací moc v ní měl jeden z chlapců. Právě v případech smíšených skupin, ve kterých byly spíše vyrovnané počty dívek a chlapců ve skupině, byl na hierarchickém žebříčku spíše chlapec. Upozorňuji však, že tato hierarchie byla opět závislá na věkovém porovnání ve skupině i na prostředí, ve kterém si děti hrály. Pokud by se například jednalo o hru na „domácnost", která by se odehrávala v kuchyňce jako dívčím prostoru, bylo by o něco pravděpodobnější, že celou skupinu povede dívka.

Genderová segregace jako důsledek působení učitelek

Původní modelová situace číslo 1 ukázala, že učitelce se příliš nelíbila silná, negativní reakce dívek. Tím, že učitelka dívky napomenula, učinila pozitivní krok směrem k její nápravě a zároveň upozornila dívky, že odhánět ostatní děti od hry není správné. Je však nutné upozornit, že sami nevíme, zda motivem jejího napomenutí bylo pohlaví odmítaného chlapce, nebo pouhá skutečnost, že byl někdo odmítán. Učitelka obecně zasahuje do společenského dění ve třídě – často pomáhá zapojit se do hry těm, kteří s tímto úkolem mají problémy. To nutně nemusí souviset s pohlavím dotyčného.

Co se však týče samotného segregačního vlivu při řízených činnostech ve třídě, ten se zde stále opakuje za vydatného přispění samotných učitelek. Pokud se organizují různé hry pro celou třídu, případně pohybová cvičení, bývají v mateřské škole rozdělené skupiny dětí podle pohlaví na chlapce a dívky. K takovému oddělování dochází o něco více v mateřské škole A, mateřská škola B nicméně nezůstává příliš pozadu. Rozdělení na dívky a chlapce je při všech různých aktivitách prováděno téměř automaticky.

Nejlépe lze tyto tendence sledovat v oblasti pohybových a soutěžních her, kdy jde o výhru jedné či druhé skupiny. V takových případech se výhra či prohra může převést na charakteristiku celé skupiny. Vzhledem k tomu, že takové hry jsou většinou zaměřené na sílu, obratnost a rychlost, jsou jejich častějšími vítězi chlapci. Opakovaná prohra dívek v takových situacích je poté může utvrdit ve stereotypní představě, že pohybové hry tohoto druhu k dívkám nepatří, nebo že při nich nedokážou dosáhnout takových výsledků jako chlapci. Takové stereotypní představy poté mohou mít další vliv i na jejich jiné aktivity, které se od tohoto poznatku budou odvíjet. Podívejme se však v tuto chvíli na následující situaci.

***Situace 8**: Hra – D a Ch mají na rychlost přebíhat přes lavičku, poté oběhnout kuželku a vrátit se zpět. Obě skupiny soupeří – která bude první. Dívky jsou na lavičce pomalejší, chodí opatrně. Ch – rychlejší. U k D (prohrály) : „To nevadí, tak si třeba příště dáme soutěž v tom, jak kdo hezky tancuje“ (reakce dívek – sborové „Jóóó…“ a nadšené výrazy)*
(MŠB, 2. 4. 2012, 09.44)

V této situaci je poněkud nešťastně zvolena i snaha učitelky „utěšit“ dívky. Pokud by dotyčná učitelka zvolila slova jako například „příště to vyhrajete“, mohly by dívky alespoň nabýt pocitu, že mají nějakou šanci proti chlapcům vyhrát. Avšak tím, že učitelka odvedla jejich pozornost od jednoho typu hry, který je zaměřen na sílu a rychlost, k jinému typu, který vyžaduje spíše ladnost pohybů, mohla samotným dívkám tak potvrdit, že skutečně proti chlapcům neměly šanci a ani ji v budoucnu mít nebudou. Takto nevhodně zvolená taktika

pravděpodobně nakonec způsobila více škody než užitku. A to především v tom ohledu, že v konečném důsledku vedla skupinu chlapců k domněnce, že oni vynikají v pohybových hrách založených na síle, zatímco dívky vyniknou spíše v hrách založených na ladnosti pohybů.

Samotná skutečnost, že k rozdělení do skupin na základě pohlaví ve třídách stále dochází, může vést k rozdílným představám o charakteristikách dívčích a chlapeckých kolektivů a nakonec i k genderovým rozdílům.

5. „JEŠTĚ JE MALÝ“

Situace 1: *Do třídy přišel mladší Ch, učitelka mu nabízí, aby si hrál s Veronikou – stejně starou dívkou („Když tady teď nemáš nikoho jiného, stejně starého“). Oba se nakonec připojují ke hraní v O. (MŠA, 6. 2. 2012, 07.28)*

Závěrečná kapitola se bude věnovat aspektu, který byl v průběhu práce zmíněn již na několika místech, tedy propojení genderového aspektu hry s věkem jejích aktérů.

Modelová situace poskytuje jednu z možností, jak může aspekt věku ovlivnit to, jak je s dítětem jednáno. Při prvním pohledu na situaci může čtenář dojít k názoru, že učitelka pozitivně ovlivnila chlapce a dívku k tomu, aby si hráli společně. Při bližším pohledu je však situace o něco složitější, než bychom si představovali. Učitelka v podstatě použila věkový aspekt dětí jako podmínku pro společnou hru dívky a chlapce. V tomto ohledu pro nás byly důležité dvě informace: 1. Chlapec i dívka byli oba mladší; 2. Chlapec a dívka byli stejného věku. Učitelka při své argumentaci použila informaci druhou, její jednání však pravděpodobně ovlivnil i aspekt první.

Z některých situací, které jsem v analytické části uvedla, totiž vyplývá, že pokud je dítě mladšího věku, jsou jeho možnosti o něco méně genderově omezené než u jeho starších spolužáků. A pokud bych to měla lépe vyjádřit – na mladší děti není vyvíjet tak silný genderový tlak, jako na ty starší, a to jak ze strany učitelek, tak vrstevníků. Mladší děti si proto mohou dovolit provozovat i činnosti, které nespadají do představ o jejich genderu. To však neplatí vždy a výlučně.

Věk versus gender

Pokud se podíváme na dosavadní výsledky našeho zjištění, můžeme dojít k několika předpokladům. Prvním z nich zřejmě bude, že věk skutečně hraje roli při společné hře a do určité míry může pohlavní odlišení „přebít“. Takovým příkladem byla situace 4 v kapitole „Chci být maminka“. Díky svému nižšímu věku, který byl zároveň spojen s jeho nižším postavením v hierarchii skupiny a přidělením role „dítěte“ ve hře na rodinu, měl mnohem větší volnost ve výběru své následné aktivity. Ostatní hráči proto tolerovali jeho mírně přeshraniční aktivitu, tady pomáhání mamince v kuchyni – hra u samotné linky a příprava

jídla, která je výsadou žen. To, že jeho role nebyla tak silně genderově vyhraněna, mu umožnilo provozovat činnost, která by u jiných (třeba starších dětí) mohla vést k negativní reakci jeho vrstevníků. Je však nutné upozornit na jiný příklad, který jsem uvedla již v předchozí kapitole. Byla to situace 5 v kapitole s názvem „Jdi pryč“. Zde už nad věkovým aspektem převládl aspekt genderový. Proč? Pokud bychom se přece řídili podle poznatků z předchozích řádků, měla by i tato jeho činnost být „ospravedlněna“ jeho nižším věkem a chlapec by se mohl přidat k děvčatům v sukních. A tady právě narážíme na podmínku, která pravděpodobně funguje ve vztahu věk versus gender.

Tolerance, která je projevována mladším dětem (a především chlapcům, jak jste si jistě všimli), funguje pouze do určité míry. Nebo také jinak – existuje určitá hranice, která určuje poměr sil mezi věkem a genderem. Pokud dítě tuto hranici nějakým způsobem překročí, ztrácí jeho mladší věk váhu a do popředí se dostává genderový aspekt jeho pohlaví. Chlapec v kapitole „Jdi pryč“ evidentně tuto neviditelnou hranici překročil – příliš vybočil ze své genderem určené role tím, že si oblékl šaty.

Pokud mluvíme o hranici, je nutné si opět uvědomit, že představa pevných a jasných pravidel pro to, co je „v pořádku“ a co již „není v pořádku“, je nemožná. Lepším výrazem místo „hranic“ by mohlo být pásmo, či prostor, ve kterém se pohybují stereotypní představy o genderu. Ty se totiž mohou u jedinců lišit i v tom, jak je vztahují na druhé. Někdo může být více tolerantní než jiný. Proto nemůžeme mluvit o jasné „čáře“, která odděluje jeden aspekt od druhého, ale spíše o volnějším „přechodovém pásmu“, kde se střetávají různá očekávání a představy jednotlivců.

Proč to mají mladší děti lehčí?

Hned na začátek uvedu situaci, která bude pozornému čtenáři připadat velmi povědomá. Je to tím, že již jednou byla uvedena, avšak ne v celém jejím kontextu.

***Situace 2**: 3D oblečené do dlouhých šatů (mohou si je půjčit ze stojanů, které jsou umístěny v ložnici) se procházejí a točí po třídě. Přišel k nim (mladší) Ch – také si oblékl sukni, skáče s dívkami, snaží se přidat do jejich skupinky. Jedna z D odstrčila Ch – upadl a začal plakat. (MŠA, 6. 2. 2012, 07.43)*

Prozatím známe tuto situaci takto – jako komunikaci mezi dětmi, kdy chlapec již (podle názoru dívek) překročil jimi vymezený prostor pro genderovou hru. Ve skutečnosti ještě tato situace pokračovala následujícím způsobem.

***Situace 2b**: Učitelka si toho všimla a napomenula dívky. U: „Vždyť je ještě malý, tak ho nechte, aby si s vámi hrál" (MŠA, 6. 2. 2012, 07.43)*

Nejen, že nám tato situace potvrzuje teorii o tom, že genderové limity jsou pro každého jedince rozdílné (co nedokázaly tolerovat dívky, tolerovala učitelka), ale zároveň nám to poskytlo i možné vysvětlení, proč jsou mladší děti o něco méně vystaveni genderovému tlaku. „*Ještě je malý…*" nás může vést k domněnce, že až bude chlapec o něco starší, tak takové věci pravděpodobně dělat nebude. Může to být tak spojeno s domněnkou, že chlapec ještě nemusí plně rozumět genderovým předpokladům, a proto je mu dovoleno chovat se určitým způsobem. Čím starší však bude, tím více se od něj bude očekávat, že pochopí základní genderové vzorce chování a bude se podle nich řídit. Pokud ne, bude muset zasáhnout jeho okolí a socializačními tlaky ho „vykázat do příslušných mezí."

ZÁVĚR

V tomto závěru bych ráda shrnula ty nejdůležitější poznatky, které jsem během svého pozorování a následné analýzy zjistila.

V první řadě bych chtěla poukázat na složitost a komplexitu procesů genderové socializace, které ve třídách mateřských škol probíhají. Samotná analýza ukázala na jejich variabilitu a proměnlivost v závislosti na různých charakteristikách jedinců, které kromě samotného pohlaví zahrnují i věk a osobnost jedince. Tyto rozdílné faktory při tom hrají roli nejen na straně těch, kteří vytvářejí situace vedoucí k genderové socializaci, ale i na straně těch, kteří jsou tomuto působení vystaveni. Různé faktory, jako jsou věk, pohlaví a osobnost dítěte (společně s mnoha dalšími, jako například prostředí, ve kterém se situace odehrávají či jedincovo postavení v hierarchii skupiny) ovlivňují způsob genderového působení na dítě a zároveň ovlivňují i to, jak dítě toto působení vnímá. Je také třeba upozornit na skutečnost, že každý má trochu jiné představy o tom, co pro něj znamená jeho gender i gender ostatních (a to ne ve smyslu samotného slova, ale v jeho náplni – tedy představy o rolích a charakteristikách typických pro muže či ženy). Jednotlivci se tak liší i v míře, jak své představy o náplni genderových rolí vztahují na sebe i na ostatní. V prostředí mateřské školy se například ukázalo, že učitelky jsou v hodnocení přeshraničních aktivit dětí o něco tolerantnější než některé starší děti v kolektivu vrstevníků. Zároveň se ale v hodnocení liší i samotné učitelky (co tolerovala jedna, nemusela nutně tolerovat i jiná) i jednotlivé děti. Pokud tedy mluvíme o genderovém působení na jedince a o tom, jak ho tento jedince vnímá, nemůžeme mluvit o jednom vzorovém modelu takového působení, ale o mnoha jeho variantách. Tyto varianty však stále mají něco společného, protože vycházejí z představ a stereotypů, které jsou zakotveny v naší společnosti. Působení okolí na genderovou socializaci i způsob jejího přijímání jedinci se tedy v rámci mateřské školy pohybuje ve (společností) vymezeném prostoru, který je však zároveň dostatečně rozsáhlý na to, aby zde existovala variabilita v konkrétních situacích na úrovni jedinců.

Variabilita a komplexnost genderové socializace je tedy poměrně široká. To však nemění nic na skutečnosti, že existují stereotypní vzorce chování, které jsou v prostředí mateřské školy neustále předávány. Uvedené faktory v podstatě určují pouze reaktivitu jedinců na porušení stereotypních vzorců chování.

Pokud se konkrétně podíváme na způsoby genderové socializace, které se při vyučování v mateřských školách vyskytovaly, je třeba mít stále na paměti i jejich variabilitu v závislosti na dříve uvedených faktorech.

Co se týče faktoru věkového, zjistila jsem, že čím mladší je dítě, tím menší je pravděpodobnost, že bude odrazováno od genderově „nevhodné“ hry pro pohlaví dotyčného. Pokud shrnu modelové situace, které jsem uvedla v empirické části, bude se věkový faktor týkat většiny z nich – prakticky se objevuje v každé kapitole, ať už je pouze zmíněn, či podrobně popsán. Nejdůležitějším zjištěním v této oblasti je, že mladší dítě nemusí nutně být silně genderově vyhraněno, což mu umožňuje větší volnost ve výběru činností. Překročení genderových hranic nemusí být tak silně negativně hodnoceno, právě proto, že ho ostatní omlouvají věkem (je malý/á, ještě tomu nerozumí). Pokud je však dítě o něco starší, dohled okolí se zostří jak ze strany dětí, tak učitelek. S věkem souvisí i postavení jedince v kolektivu. Rozložení hierarchie se v uvedených případech projevovalo především ve chvílích, kdy se mělo rozhodnout o obecném rámci hry a o přidělení rolí jednotlivcům. Zároveň zde panuje provázanost mezi dalšími faktory – pohlavím, věkem dítěte a jeho osobností. Vliv na to, kdo bude v čele hierarchie, má i to, zda je hra genderově vyhraněna, či zda je neutrální. To vede k dalšímu závěru, tedy že jednotlivé faktory jsou vzájemně provázané a navzájem na sebe působí.

Co se týče konkrétních výsledků z pozorování v prostředí vybraných mateřských škol, z hlediska genderového působení na děti by odpovídaly socializačním teoriím sociálního učení. Působení na děti má povahu nabádání, či naopak odrazování od určité činnosti. Dívky a chlapci jsou tímto prostřednictvím vedeny k odlišným typům her a hraček. Zřejmě nejčastějšími a zároveň nejvýraznějšími tématy, pokud šlo o nabádání dívek, bylo vedení učitelek ke hře v kuchyňce, a především k vaření v ní. Co se týče vlivu učitelek na chlapce, objevila jsem spíše opačné tendence, tedy odrazování od některých činností. Toto vyjádření by však bylo příliš zjednodušující, oproti skutečnosti, která při analýze projevila. Zjistila jsem totiž, že některým učitelkám nemusí vadit samotná hra dítěte, ale způsob, jakým si hraje. Takové zjištění zároveň poněkud komplikuje celý závěr z několika důvodů – především nejsme schopni s jistotou určit, co je přesně „špatný“ a co „dobrý“ způsob hry v představách učitelek, což vede i k dalším otázkám, jako například: Je kritérium „špatného“ a „dobrého“ způsobu hry stejné pro dívky i chlapce?

V předchozím odstavci jsem se věnovala především vlivu učitelek na dítě, ale silným socializačním vlivem se vyznačuje i kolektiv vrstevníků. Ti mají o něco vyhraněnější představy o náplni genderových rolí a mají mnohem silnější tendence posilovat své okolí

z hlediska genderových konceptů a stereotypů. Z pozorování jsem zjistila, že jejich vliv jde v této oblasti především negativním směrem (k odrazování od určité činnosti). Toho je dosahováno prostředky jako je vyloučení z kolektivu, odmítnutí dítěte či naopak přílišný negativní zájem (posměšky). Negativní genderový tlak se týká většinou chlapců, nevyhýbá se však ani dívkám.

Jak ale vyplývá z analýzy, nejsou děti pouhými „přijímači" genderového působení na vlastní osobu. Situace ukázaly, že dítě si může působení prostředí vyložit různými způsoby, a zároveň na něj dokáže i aktivně reagovat. Při pozorování se ukázalo, že děti samotné mají aktivní snahu jednat podle stereotypních představ (dívky samotné si chtějí hrát na maminky). To by spíše odpovídalo teoriím kognitivně vývojovým a teorii Sandry Bem. Na některých příkladech jsme také mohli vidět i snahu jedince vymanit se z pout genderových rolí a stereotypů, které jim jejich okolí předalo (přestože takové případy byly často sraženy zpět jejich okolím). Váha tedy není jednoduše v genderovém působení prostředí na jedince, ale především v tom, jak jedinec tento tlak přijme a jak si ho sám interpretuje.

Na závěr bych ráda upozornila čtenáře, že situace a výsledky uvedené v této práci jsou pouhými zlomky skutečných projevů genderové socializace v mateřských školách. Komplexnost těchto procesů a zároveň jejich zakotvenost v samotném prostředí je velmi složitou problematikou. Já jsem se pokusila o zachycení alespoň některých z těchto procesů prostřednictvím nejčastějších her, které děti v mateřské škole provozují. Avšak i takové aktivity jsou velmi rozsáhlé a mají mnoho variant a možností. Tlak k genderové socializaci může probíhat nejen prostřednictvím hry, ale i při jakékoli verbální či neverbální komunikaci. Může se objevit v knihách a pohádkách, které se v mateřských školách vyskytují, či v prostorovém rozdělení. Důležité však je, že na jedince působí velmi rozdílně. Každý si ho totiž přejímá určitým způsobem, který zároveň závisí i na jeho pohlaví, věku či osobnosti.

LITERATURA A ZDROJE

AINSWORTH, M. D. S., BELL, S. M., STAYTON, D. J. *Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals*. In The integration of a child into a social world. Richards, M. P. M. London: Cambridge University Press, 1974. 139 s.

BABANOVÁ, A., MIŠKOLCI, J. *Genderově citlivá výchova: kde začít?* Praha: Žába na prameni, o. s., 2007. 151 s.

BABBIE, E. *The Practice of Social Research*. Balmon, CA: Wadsworth, 2010. 530 s.

BEM, S. L. (1981). *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing.* Psychological Review, 88, 354–364 s.

BERGER, P. L., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s.

BOURDIEU, P. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum, 2000. 145 s.

COLTRANE, S. *Gender and families.* Oxford: AltaMira Press, 2000. 221 s.

CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. *Růžový a modrý svet: rodove stereotypy a ich dosledky*. Bratislava: Aspekt, 2003. 290 s.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2002. 374 s.

DRAPELA, V., J. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 175 s.

ECKES, T., TRAUTNER H. M. *The Developmental Social Psychology of Gender.* New Jersey: lawrence Erlbaum Associates, 2000. 475 s.

GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595 s.

GJURIČOVÁ, Š., KUBIČKA, J. *Rodinná terapie*: *systematické* a *narativní přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003. 182 s.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. 224 s.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. 408 s.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. 160 s.

JANDOUREK, J. *Průvodce sociologií.* Praha: Grada, 2008. 208 s.

JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. 232 s.

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita*. Vývoj a úskalí. Praha: Grada, 2008. 288 s.

JARKOVSKÁ, L. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání.* Brno: Nesehnutí, 2005.

JARKOVSKÁ, L. Gender a společnost. In: *Gender ve škole.* Smetáčková, I., Vlková, K. Praha: Otevřená společnost, 2005. 191 s.

JARKOVSKÁ, L. Prohlédněme genderové stereotypy. In Formánková. L. Rytířová, K. eds. *Abc feminismu*. Brno: Nesehnutí, 2004. 232 s.

KAGAN, J. *Three Seductive Ideas*. London: Harvard University Press, 1998. 232 s.

KIMMEL, M., S. *The Gendered Society.* New York: Oxford University Press, 2000. 318 s.

KUBÁTOVÁ, H. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada, 2010. 272 s.

KUZNÍKOVÁ, I. a kol. *Sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: Grada, 2011. 224 s.

KORBLUM, W. *Sociology in a Changing World*. Wadsworth Publishing, 2007. 704 s.

KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. 226 s.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 366 s.

LIPPA, R., A. *Pohlaví: příroda a výchova.* Praha: Academia, 2009. 432 s.

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996.

LITOSSELITI, L., SUNDERLAND, J. *Gender Identity and Discourse Analysis*. Amsterdam: John Benjamins B. V., 2002.

MAŘÍKOVÁ, H., VOHLÍDALOVÁ, M. *Trvalá nebo dočasná změna: uspořádání genderových rolí v rodinách s pečujícími otci*. Praha: Sociologický ústav, 2007.

MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. 360 s.

MISCHEL, W. *Personality and assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 367 s.

MOSKOWITZ, E. S. *In Therapy We Trust: America's Obsession With Self-Fulfillment*, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 2001. 351 s.

OAKLEY, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 171 s.

PAULÍK, K. *2010*. *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 240 s.

PAVLÍK, P. Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled. In *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství.* Praha: Otevřená společnost, 2007. 76 s.

RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2005. 642 s.

RUBIN, H. *Self-Made Men: Identity and Embodiment Among Transsexual Men*. Nashville: Vanderbilt University Press. 2003. 219 s.

SCHNEIDER, D. J. *Psychology Of Stereotyping*. New York: The Guilford Press, 2005. 705 s.

SOLOMON, I. *Karen Horney & Character Disorder: A Guide For The Modern Practitioner*. New York: Springer Publishing Company, 2006. 196 s.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu.* Brno: Nakladatelství Alberta Boskovice, 1999. 196 s.

ŠIKLOVÁ, J. Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice. In*: Společnost žen a mužů z aspektu genderu*. Věšínová - Kalivodová, E., Maříková, H. Praha: Open Society Fund, 1999.

ŠUBRT, J., BALON, J. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada, 2010. 232 s.

VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 404 s.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s.

Internetové zdroje

KAWULICH, Barbara B. *Participant Observation as a Data Collection Method*. On line. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/997

ČESKÁ ASOCIACE PRO SOCIÁLNÍ ANTROPOLOGII. *Etické směrnice CASA*. On line. http://www.casaonline.cz/wp-content/uploads/2009/12/Eticke_smernice_CASA.doc

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* On line. http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani