

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta humanitních studií

**Genderová socializace v mateřské škole  
– analýza tří věkově odlišných tříd**

Bakalářská práce

Jitka Šinfeltová

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

Bohušovice nad Ohří 2015

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

Podpis autorky

.....

Jitka Šinfeltová

## **Poděkování**

Na začátku bych ráda poděkovala těm, kteří mi pomohli se sepsáním mé bakalářské práce, a to především mé vedoucí PhDr. Haně Havelkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky, bez kterých bych se neobešla. Dále pak nejmenované mateřské škole, která mi umožnila provést výzkum, díky kterému jsem mohla svou práci realizovat.

Mé další poděkování patří také Petře Boumové, která mi ochotně poskytla svou práci v elektronické podobě a díky svým předchozím zkušenostem mi dala užitečné rady, především ohledně samotného výzkumu. A v neposlední řadě také děkuji své rodině a přátelům za jejich trpělivost a podporu.

## **Anotace**

Bakalářská práce s názvem Genderová socializace v mateřské škole – analýza tří věkově odlišných tříd se zabývá genderově relevantními jevy, které se vyskytují v mateřské škole v interakcích mezi učitelkami a dětmi a mezi dětmi navzájem. Jedná se o vzájemné interakce, do kterých jsou zahrnuty jednak hry a jednak konverzace, prostřednictvím kterých je zkoumána reprodukce genderových stereotypů či rozdílů. Práce navazuje na předchozí bakalářskou práci Petry Boumové – Genderová socializace v mateřské škole, s tím rozdílem, že se zaměřuje na analýzu tří věkově odlišných tříd a sleduje, jaké fenomény se u dětí z hlediska intersekce věku a genderu vyskytují. Bakalářská práce je koncipována do dvou částí – teoretické a empirické, přičemž teoretická část se zabývá základními tezemi a teoriemi, vztahujícími se především k genderu a genderové socializaci, kdežto empirická část obsahuje metodologické postupy a analýzu ukázek modelových situací z výzkumu.

**Klíčová slova:** gender, genderová socializace, mateřská škola, věk

## **Annotation**

My thesis Gender Socialization in Kindergarten – An analysis of three different age classes deals with gender relevant phenomena which occur in kindergarten in interactions between teachers and children and also among children themselves. These interactions relate to both games and conversations in the course of which the reproduction of gender stereotypes or differences is inspected. The thesis is a continuation of a thesis called Gender Socialization in Kindergarten which was written by Petra Boumová. In addition to that, my thesis focuses on an analysis of three different age classes and it studies what phenomena we can observe in the children's behavior from the point of view of intersection age and gender. The thesis consists of two parts – theoretical and empirical part. Theoretical part deals with fundamental theories which are related mainly to gender and gender socialization while empirical part contains methodical procedures and an analysis of examples of model situations from the research.

**Key words:** gender, gender socialization, kindergarten, age

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>3</b>
1. GENDER.....	4
1.1 Genderové stereotypy .....	4
1.2 Genderová role .....	5
1.3 Genderová identita.....	6
2. GENDEROVÁ SOCIALIZACE .....	7
2.1 Teorie sociálního učení .....	7
2.2 Kognitivně vývojová teorie.....	8
3. GENDEROVÁ SOCIALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	10
3.1 Formální kurikulum .....	10
3.2 Genderově nerovný vzdělávací systém.....	11
3.3 Skryté kurikulum .....	12
4. VÝZKUM PETRY BOUMOVÉ .....	13
4.1 Věk versus gender .....	13
4.1.1 Hierarchie.....	14
4.2 Genderové působení na děti .....	14
4.2.1 Socializační vliv vrstevníků.....	14
4.2.2 Aktivní jednání z hlediska genderu .....	15
4.2.3 Tlak k genderové socializaci.....	15
SHRNUTÍ TEZÍ.....	16
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>18</b>
<b>METODOLOGIE</b> .....	<b>19</b>
1. Úvod do výzkumu.....	19
2. Technika sběru dat.....	19
3. Výběr vzorku.....	20
4. Prostředí výzkumu .....	21
5. Průběh výzkumu .....	22
6. Analytické postupy .....	23
7. Etické otázky společenskovedního výzkumu.....	23

ANALYTICKÁ ČÁST .....	25
1. DISCIPLINACE GENDERU PODLE VĚKU .....	25
2. AKTIVNÍ ODMÍTÁNÍ ROLOVÝCH OMEZENÍ .....	27
2.1 Prolamování.....	31
2.1.1 Ne kovář, ale kovářka!.....	32
3. AUTOMATICKÁ SEGREGACE DĚTÍ ZE STRANY UČITELEK .....	33
3.1 Nedbalí chlapci – šikovné dívky .....	37
3.2 Asymetrie dívčích a chlapeckých hraček a her .....	39
4. SAMOVOLNÁ SEGREGACE DĚTÍ PODLE GENDERU .....	41
4.1 Modrá je pro kluky .....	42
4.2 Kluci nebrečí .....	43
5. UČITELKA JAKO NOSITELKA GENDEROVÝCH STEREOTYPŮ.....	44
5.1 On to umí – to je teda dobrej!.....	44
6. OD ČEHO TY MÁMY JSOU?.....	46
6.1 Přejímání role ženské autority – učitelky (případně matky) .....	48
6.1.1 Agresivní chlapci – umravňující dívky (učitelky) .....	50
7. HRA NA NĚCO .....	55
7.1 Hra na rodinu .....	55
7.2 Hra na doktora .....	57
7.3 Hra na království.....	58
<b>SHRNUTÍ ANALYTICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>60</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>64</b>
<b>BIBLIOGRAFIE A INTERNETOVÉ ZDROJE.....</b>	<b>65</b>

## ÚVOD

Moje bakalářská práce se týká genderové socializace v mateřské škole. Navazuji tak na kolegyni Petru Boumovou, která se tímto tématem zabývala ve své bakalářské práci,<sup>1</sup> s tím rozdílem, že se zaměřím na odlišné věkové kategorie dětí. Z literatury i předchozích výzkumů je totiž známo, že právě v různých věkových kategoriích se objevují jistá genderová specifika. Budu tedy zkoumat každou třídu samostatně a budu sledovat, jaké fenomény se u dětí z hlediska intersekce věku a genderu projevují.

Toto téma jsem si vybrala hned z několika důvodů. Jedním z nich byl můj osobní zájem o genderovou problematiku, se kterou jsem se blíže seznámila na přednáškách Úvodu do feministických studií I. a II. a Úvodu do genderových studií,<sup>2</sup> v rámci svého studia na FHS UK. Dalším důvodem bylo využití sociálního kapitálu v podobě mé matky, která v mateřské škole pracuje, a díky níž jsem získala přístup do této instituce, kontakt na její kolegyně a další cenné informace týkající se prostředí mateřské školy. Neméně důležitým podnětem pak byla samotná bakalářská práce Petry Boumové, která mě zaujala a inspirovala k napsání mé vlastní práce.

Zvláštní charakteristikou mého výzkumu však je, že jsem sledovala tři věkově odlišné třídy, a to v rozmezí věku od 2,5 do 6 (7) let. Své pozorování jsem především orientovala na hry dětí a na vzájemnou komunikaci jednak mezi dětmi samotnými a pak také mezi dětmi a učitelkami. Tyto interakce jsem zaznamenávala podle pravidel metody nezúčastněného pozorování, díky čemuž jsem mohla co nejautentičtěji zachytit chování dětí i učitelek a následně pak na základě rozboru genderově typických situací analyzovat fenomény genderové disciplinace, které jsou patrné u různě starých dětí. Výsledky výzkumu jsem přitom konfrontovala s poznatky z literatury a hledala mezi všemi získanými daty významné jevy a situace, které se v nich vyskytovaly.

Díky tomu jsem získala cenné poznatky, nejen co se týče reprodukce genderových stereotypů ve zmíněném prostředí, ale také z hlediska kontinuity věku a genderu. Zjistila jsem například, že s přibývajícím věkem se skupinky hrajících si dívek a chlapců začínají více separovat a oddělovat podle pohlaví. Dále také, že nositelkami genderových stereotypů jsou spíše učitelky, než děti, nebo že děti samotné jsou velmi tolerantní k vrstevníkům, kteří si volí

---

<sup>1</sup> BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce*. Praha: Karlova univerzita, Fakulta humanitních studií, 2012. 64 s. Vedoucí bakalářské práce Hana Havelková. Kolegyně Petra Boumová prováděla výzkum ve 2 mateřských školách, přičemž v obou případech se jednalo o třídy věkově smíšené.

<sup>2</sup> Úvod do feministických studií I. a II. – garant: PhDr. Hana Havelková, Ph.D., YBAKS01ZI, YBAKS01LI; Úvod do genderových studií – garant: Ing. Petr Pavlík, Ph.D., YBA099

hračky tradičně přisuzované opačnému pohlaví. Tyto poznatky budou následně rozvedeny v analytické části mé práce.

Bakalářská práce je rozdělena celkem na dvě části – teoretickou a empirickou, přičemž v teoretické části jsou vymezeny základní pojmy vztahující se vždy k výzkumné otázce. Dále je tu zmíněno formální kurikulum, které se týká obsahu předškolního vzdělávání, jež je u nás formulováno v podobě RVP PV, a jímž se instituce mateřské školy řídí, a neformální neboli skryté kurikulum, které obsahuje nepsané normy a postoje, které si děti rovněž osvojují v rámci dané instituce. Na konci teoretické části jsou postulovány závěry Petry Boumové, které následně posloužily jako východisko k mé vlastní práci.

Empirická část se pak skládá z metodologických postupů, popisu prostředí a průběhu samotného výzkumu a analytické části, která obsahuje ukázky modelových situací, ve kterých lze vidět rozdílné způsoby vedoucí k socializaci chlapců a dívek, včetně rozboru a interpretace jednotlivých příkladů. Na závěr pak shrnuji poznatky, které jsem získala během analýzy.



# **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1. GENDER

Pojetí genderu je z hlediska tématu mé práce klíčové. Jak uvádí Jarkovská, gender se týká psychologických, sociálních a kulturních rozdílů mezi muži a ženami. Liší se tak od pohlaví, které je spojováno s fyzickými rozdíly lidského těla. Samotný pojem pak Havelková definuje jako konstruktivistický analytický nástroj, který umožňuje analyzovat procesy konstruování vztahů, identit či rolí, které se pojí s lidskou pohlavností. Tohoto vymezení se budu ve své práci držet.<sup>3</sup>

Podle Pavlíka vyjadřuje gender představu, že muži a ženy jsou protikladné bytosti, na základě čehož jsou jim přisuzovány různé charakteristiky, schopnosti a další sociální vlastnosti. Oakley dále tvrdí, že tyto rozdíly mezi muži a ženami existují v představách lidí jako ideály maskulinity a femininity a vnímají je již malé děti, které si o tom vytváří vlastní představu, na základě které následně jednají – přiklánějí se buď k jednomu či druhému ideálu.<sup>4</sup> V této souvislosti budu tedy především zkoumat, jak je gender konstruován, reprodukován a udržován v sociální praxi v mateřské škole.

## 1.2 Genderové stereotypy

Způsob, jakým se děti v raném dětství učí „žádoucím“ chování, je výrazně ovlivněn genderovými stereotypy. Přičemž koncept stereotypu je pro mě důležitý, neboť jde o základní fenomén mého výzkumu, kdy se budu snažit vyzkoumat, jaký je na děti v mateřské škole vyvíjen genderový tlak. Renzetti a Curran pak vymezují samotné genderové stereotypy jako zjednodušující popisy toho, jak má vypadat „maskulinní muž“ či „femininní žena“.<sup>5</sup> „Ve většině případů jsou tyto kategorie vnímány jako bipolární – tedy to, co je vnímáno jako

---

<sup>3</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2. vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. s. 13. ISBN 80-903-2286-7;

HAVELKOVÁ, Hana. Některé teoretické a praktické aspekty problematiky žen ve vědě. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 2001, č. 4, s. 2. ISSN 1213-0028.

<sup>4</sup> PAVLÍK, Petr. Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled. In SMETÁČKOVÁ, Irena (ed.). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. s. 7. ISBN 978-80-87110-01-0;

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. s. 46-48. ISBN 80-7178-403-6.

<sup>5</sup> RENZETTI, Claire M. – CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2003. s. 20. ISBN 80-246-0525-2.

ženské, nepřísluší chování mužů a naopak.“<sup>6</sup> Cviková a Juráňová uvádějí, že tyto idealizované představy nás provází ve všech oblastech života a promítají se také do chování rodičů, učitelek či vrstevníků, kteří se jimi často ať už vědomě nebo nevědomě řídí. Podle Yelland se je děti učí v dětství rozpoznávat a snaží se tak identifikovat se svým pohlavím.<sup>7</sup>

Jak zmiňuje Buryánek, genderové stereotypy, které se pojí s jednotlivými kategoriemi – muži či ženami, přitom nemusí být a často ani nejsou platné.<sup>8</sup> I o tom bych se ve svém výzkumu chtěla přesvědčit – nakolik jsou děti ovlivněny idealizovanými představami ohledně maskulinity a femininity a zda se do jejich chování promítají či nepromítají genderové stereotypy.

### 1.3 Genderová role

Každý z nás je společností tlačěn do nějaké genderové role. Jarkovská uvádí, že se jedná se o způsoby chování, které očekáváme od držitelů a držitelek určitých pozic. Důležité podle ní je, abychom si správně osvojili, které role jsou pro chlapce a dívky vhodné a které se s jejich genderem naopak neslučují. Obsahům rolí se učíme již od dětství, ale teprve v předškolní době začínají děti podle Langmeiera a Krejčířové výrazně přejímat ve svých zájmech a postojích převládající mužské či ženské chování. To se projevuje třeba tím, jakým hračkám, druhům her nebo oblečení dávají přednost. Oakley tvrdí, že rozdíl mezi dívkami a chlapci v tomto ohledu rostou spolu s věkem, což značí silný kulturní vliv.<sup>9</sup> V tomto směru jsou v jejich rozhodování ovlivněny vzory rodičů, učitelek či vrstevníků. „*Děti pak sotva mohou dojít k jinému závěru, než že pohlaví představuje důležitou společenskou kategorii. Ještě než začnou chodit do školy, naučí se vnímat svět dichotomicky jako svět „jeho“ a*

---

<sup>6</sup> KULTÁKOVÁ, Petra – VALDROVÁ, Jana – BURYÁNEK, Jan. Gender. In BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání II.: doplněk k publikaci interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2005. s. 65. ISBN 80-903510-5-0.

<sup>7</sup> CVIKOVÁ, Jana. – JURÁŇOVÁ, Jana. (edd.). *Ružový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dosledky*. 1. vyd. Bratislava: Aspekt, 2003. s. 248, 261. ISBN 80-89140-02-5; YELLAND, Nicola. *Gender in early childhood*. 1st ed. London: Routledge, 1998. p. 177. ISBN 04-151-5409-X.

<sup>8</sup> KULTÁKOVÁ, Petra – VALDROVÁ, Jana – BURYÁNEK, Jan. *Gender*, s. 65.

<sup>9</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. Gender a společnost. In SMETÁČKOVÁ, Irena – VLKOVÁ, Klára (edd.). *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2005. s. 028. ISBN 80-903-3312-5;

LANGMEIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 96. ISBN 80-247-1284-9;

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*, s. 48.

„její“.<sup>10</sup> Buryánek pak ve své příručce *Interkulturní vzdělávání* zmiňuje, že podle výzkumů jsou děti, které se vymykají genderovým rolím, méně oblíbené a skupinou vyčleňované.<sup>11</sup>

#### 1.4 Genderová identita

Zormanová podotýká, že důležitou součástí identifikace se svým pohlavím je osvojení si genderové identity – pojetí sebe sama jako muže či ženy, které vychází právě z konceptu genderové role. Z pohledu Vágnerové jde o subjektivní představu o vlastních genderových vlastnostech, se kterou se jedinec do určité míry ztotožňuje nebo ji odmítá. Základy osvojování genderové identity se vytváří v rodině, kde má dítě vzor obou genderových rolí – muže a ženy. Svým dílem však přispívá také prostředí mateřské školy, neboť jak uvádí Archer a Lloyd, různé studie poukazují na to, že i učitelky mají vliv na utváření genderové identity. A to tím, že u chlapců a děvčat podporují rozdílné aktivity či je v některých případech od určitých činností dokonce odrazují. I na to bych se ve svém výzkumu ráda zaměřila, přičemž budu zkoumat, nakolik je toto tvrzení pravdivé.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 120.

<sup>11</sup> KULTÁKOVÁ, Petra – VALDROVÁ, Jana – BURYÁNEK, Jan. *Gender*, s. 73.

<sup>12</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Aktivity na téma gender a genderové stereotypy* [online]. Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů, 2013 [cit. 2014-04-24]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/a/16247/16713/AKTIVITY-NA-TEMA-GENDER-A-GENDEROVE-STEREOTYPY.html>>;

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. s. 23. ISBN 978-80-246-0956-0;

LLOYD, Barbara – ARCHER, John. *Výchova chlapců a děvčat. Aspekt*, 2000, č. 1, s. 52.

## 2. GENDEROVÁ SOCIALIZACE

Pojem gender úzce souvisí se sociálně konstruktivistickým přístupem, podle kterého, jak uvádí Jarkovská, plynou rozdíly mezi muži a ženami především ze socializace ve společnosti – muži a ženami se tedy nerodíme, ale stáváme se jimi výchovou. Jak zmiňuje Pavlík, socializace je pak proces, prostřednictvím kterého člověk vrůstá do společnosti a vstřebává společenské hodnoty a normy, které se postupně vyvíjí v interakci s naším okolím a lidmi okolo nás – probíhá skrze rodinu, vyučující, vrstevníky atd. Podle Koppermann začíná socializace podle genderu hned od narození – jedná se o něco, co není geneticky dané, co získáváme a co se vyvíjí po celý život. Jak se lze dočíst u Jarkovské, výzkumy ukazují, že už od mala se k chlapečkům a holčičkám chováme odlišně. Nejenom rodiče, ale i učitelky interagují s dětmi rozdílně na základě jejich odlišného pohlaví.<sup>13</sup>

„*Také samy děti se vzájemně socializují, a to jak explicitní, tak i implicitní formou - vzájemnou interakcí v dětských kolektivech.*“<sup>14</sup> Hetherington a Parke tvrdí, že děti přejímají od svých vrstevníků genderově vhodné chování a napodobují a posilují tak genderové role. Renzetti a Curran v této souvislosti zmiňují některé psychologické přístupy, které se váží k genderové socializaci, jedná se především o teorii sociálního učení a kognitivně vývojovou teorii.<sup>15</sup>

### 2.1 Teorie sociálního učení

Teorie sociálního učení říká, že děti se učí genderovým rolím prostřednictvím posilování, jež funguje na principu odměn a trestů, a modelováním lidí v jejich okolí – rodičů, sourozenců, vrstevníků, ale také pedagogů či různých mediálních osobností. Děti jsou přitom za nápodobu některých druhů chování chváleny a za jiné kritizovány – získávají tak příslušnou genderovou identitu na základě toho, že jsou chváleny za chování, které odpovídá jejich genderu či naopak trestány za chování, které se mu vymyká.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*, s. 4, 6;

PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled*, s. 11;

KOPPERMANN, Carola. K pojmu rodovo specifická socializácia. *Aspekt*, 2000, č. 1, s. 145.

<sup>14</sup> RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 93.

<sup>15</sup> HETHERINGTON, Mavis E. – PARKE, Ross D. *Child psychology: a contemporary viewpoint* [online]. 5th ed. Boston: McGraw-Hill Higher Education, 2003 [cit. 2014-04-03]. Dostupný z WWW: <[http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072820144/student\\_view0/chapter15/](http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072820144/student_view0/chapter15/)>;

RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 94.

<sup>16</sup> Týž, *Ženy, muži a společnost*, s. 94.

Jak uvádí Smetáčková, děti se neučí určitému chování jen díky bezprostřednímu napodobování, ale často se také mohou poučit z pozorování důsledků chování jiných lidí, čemuž se říká nepřímé posilování. „*Děti přebírají to, co rodiče říkají a jak se chovají, zajímají je TV postavy a sportovní hrdinové a napodobují vrstevníky, které obdivují.*“<sup>17</sup> Smetáčková dále tvrdí, že děti nejčastěji napodobují ty osoby, které disponují nějakou mocí, a jejichž chování je z hlediska jejich role genderově přijatelné. Jak zmiňují Renzetti a Curran, tato teorie je však také kritizována, neboť podle ní jsou děti pouhými pasivními příjemci socializačních signálů a socializace je tak z tohoto hlediska vnímána jako jednostranný proces, ve kterém jsou děti formovány jinými lidmi, převážně dospělými.<sup>18</sup>

## 2.2 Kognitivně vývojová teorie

Jak dále uvádí Renzetti a Curran, kognitivně vývojová teorie naproti tomu tvrdí, že se děti učí genderu samy. Pomocí vlastního rozumového myšlení se snaží hledat řád v sociálním světě, který je obklopuje. Janošová píše, že podle některých odborníků jednají děti podle tzv. genderových schémat, což jsou vědomostní struktury, které si děti vytvářejí a na základě kterých si v paměti organizují informace týkající se genderu a jeho rolí. Tato schémata také do značné míry ovlivňují jejich chování. Smetáčková zmiňuje, že to, jak děti o svých schématech uvažují, závisí na jejich věku. V rané fázi života se zaměřují na konkrétní věci – snaží se ve všem hledat pravidelnosti.<sup>19</sup> „*Ženy a muži v naší společnosti (a ve většině společností ostatních) vypadají odlišně: jinak se oblékají, mají jiné účesy a vykonávají jiné práce. Pohlaví je tedy poměrně stabilní a snadno rozpoznatelnou kategorií, projevující se v mnoha jasně viditelných fyzických příznacích.*“<sup>20</sup> Podle Renzetti a Currana tedy děti na základě toho třídí osoby ve svém okolí na muže a ženy, podle typických vlastností a typů chování, které se s daným pohlavím pojí a vyhodnocují, které chování je genderově přijatelné a které se naopak s určitým pohlavím neslučuje. Jak ale uvádí Smetáčková, této teorii se vytýká, že popisuje

---

<sup>17</sup> KASSIN, Saul. *Psychologie*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. s. 550. ISBN 978-80-251-1716-3.

<sup>18</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena. Gender a osobnost člověka. In SMETÁČKOVÁ, Irena – VLKOVÁ, Klára (edd.). *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. s. 020. ISBN 80-903-3312-5;

RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 100.

<sup>19</sup> RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 99-101;

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. s. 29. ISBN 978-80-247-2284-9;

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender a osobnost člověka*, s. 021.

<sup>20</sup> RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 101.

děti jako jediné aktéry, kteří přirozeně rozeznávají rozdíly mezi muži a ženami, a to bez vlivu okolí.<sup>21</sup>

A právě oba tyto aspekty – jednak že je socializace dětí ovlivněna tlakem z okolí, jak hlásají behavioristé, a také že děti samy aktivně vyhledávají a vyhodnocují informace ze sociálního prostředí, jak tvrdí kognitivní teoretici – budu v rámci svého výzkumu sledovat.

---

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 101;  
SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender a osobnost člověka*, s. 021.

### 3. GENDEROVÁ SOCIALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Jak již bylo řečeno, socializace začíná od narození a vyvíjí se zpravidla po celý život. Jak uvádí Koppermann, v raných počátcích našeho života se jedná o tzv. primární socializaci, za kterou zodpovídají výhradně rodiče. Socializace potom pokračuje i na sekundární úrovni, kdy úlohu rodičů přebírají instituce jako je mateřská a základní škola. Zde se jedná o „výchovu“, která „vedomým a ohraničujícím konaním podporuje určité (žiaduce) socializačné procesy a pôsobí proti neželaným procesom (alebo sa o to aspoň pokúša).“<sup>22</sup>

Podle Vágnerové má mateřská škola svůj specifický socializační systém. Představuje důležitý přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy. Dítě zde získává potřebné znalosti a zkušenosti, na které později naváže na základní škole. Janošová tvrdí, že v předškolním věku se nejvýrazněji projevuje pokrok v osvojování genderové role a dochází k rozvoji genderové identity – dítě se setkává s dalšími vzory, kromě rodičů se tak seznamuje se svými vrstevníky, učitelkami a dalšími osobami z širšího okolí, od kterých přejímá jejich postoje, zvyky či určité typy chování, které jsou charakteristické pro daný gender.<sup>23</sup>

Podle rámcového vzdělávacího programu je úkolem předškolního vzdělání mimo jiné „rozzvíjet osobnost dítěte (...) napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“<sup>24</sup>

Hlavním nástrojem genderové socializace je tzv. kurikulum, které je dvojího typu – formální a neformální neboli skryté kurikulum.

#### 3.1 Formální kurikulum

„Formální kurikulum představuje faktické učivo a oficiálně formulované vzdělávací cíle, ke kterým jsou děti vedeny.“<sup>25</sup> Jak uvádí Průcha, jedná se o program či plán obsahu vzdělávání, který je zakotven v oficiálně vytvářených dokumentech, jako je např. Rámcový

---

<sup>22</sup> KOPPERMANN, Carola. *K pojmu rodovo specifická socializácia*, s. 145.

<sup>23</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*, s. 211; JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*, s. 121.

<sup>24</sup> SMOLÍKOVÁ, Kateřina (ed.). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT. 1. vyd. Praha: TAURIS, 2006. Dostupné na [www: http://stary.rvp.cz/soubor/RVP\\_PV-2004.pdf](http://stary.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf), s. 7.

<sup>25</sup> VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. Co se učí dívky a chlapci? In SMETÁČKOVÁ, Irena (ed.). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. s. 19. ISBN 978-80-87110-01-0.



vzdělávací program, který je formulován pro všechny úrovně formálního vzdělání.<sup>26</sup> V případě mé práce se jedná o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), který „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“<sup>27</sup>

RVP PV se zaměřuje na čtyři kategorie, které zahrnují rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Mezi základní rámcové cíle patří rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání, osvojení hodnot a získávání osobnostních postojů. Klíčové kompetence „jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“<sup>28</sup> Příklady dílčích cílů a výstupů jsou zmíněny v následující podkapitole.

### 3.1.1 Genderově nerovný vzdělávací systém

Jak uvádí Jarkovská a Lišková, ačkoli je genderová rovnost jednou z priorit vlády a ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ve skutečnosti je vzdělávací systém genderově diferencovaný a je realizováno málo projektů, které by to mohly změnit.<sup>29</sup> „Genderové nerovnosti se začínají formovat již na prvních stupních vzdělávacího systému, v mateřských a základních školách. Výzkumy poukazují na rozdílný přístup k chlapcům a dívkám při výchově a vzdělávání v institucích mimo rodinu.“<sup>30</sup>

Jak zmiňuje Ciprová, prosazování genderově rovného vzdělání se tak ujímají především neziskové organizace, které se o to snaží prostřednictvím různých projektů. Mezi klíčové organizace, které se na tom podílejí, patří *Otevřená společnost o.p.s.* (projekty – Gender ve škole a Prolomit vlny) či *Žába na prameni* (projekt – Rovné příležitosti v pedagogické praxi). Dalšími příklady jsou například Nezávislé sociálně ekologické hnutí – *Nesehnutí* nebo *Gender Studies o.p.s.*<sup>31</sup> Některé příručky, které vznikly v rámci projektů těchto organizací, se staly podnětným materiálem pro moji práci.

Jak uvádí Smetáčková v příručce *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*, RVP PV se nesoustřeďují přímo na omezování genderové nerovnosti, nicméně mají

<sup>26</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 267. IBSN 80-7178-170-3.

<sup>27</sup> SMOLÍKOVÁ, Kateřina (ed.). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 6.

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 10-11.

<sup>29</sup> JARKOVSKÁ, Lucie – LIŠKOVÁ, Kateřina (edd.). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, 2008, roč. 44, č. 4, s. 694.

<sup>30</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*, s. 3.

<sup>31</sup> CIPROVÁ, Kristýna. Genderové aspekty vzdělávání v ČR. In SKÁLOVÁ, Helena (ed.). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, o.p.s., 2008. s. 10. IBSN 978-80-86520-28-5.

ve svém obsahu zahrnutý určité body, které se rovnosti mezi pohlavími týkají. Tím mám na mysli například vzdělávací oblast Dítě a ten druhý, která se zaměřuje na rozvoj schopnosti dítěte žít ve společnosti nebo na osvojování si základních norem a postojů společností uznávaných či vzdělávací oblast Dítě a společnost, která zahrnuje „*hry zaměřené k poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, učitelka, žák, role dané pohlavím, profesní role, herní role) a osvojování si rolí, do nichž se dítě přirozeně dostává.*“<sup>32</sup>

### 3.2 Skryté kurikulum

Jak se lze dočíst u Průchy, kromě formálního kurikula existuje ještě tzv. skryté neboli neformální kurikulum, které obsahuje normy a postoje, které jsou dětem předávány prostřednictvím jejich učitelů či spolužáků (vrstevníků), ale které zároveň nejsou oficiálně zakotveny v nějakých dokumentech. Děti se tak v rámci neformálního kurikula „*naučí spolupracovat se svými vrstevníky, komunikovat podle nepsaných pravidel sociálního styku, dodržovat hygienické návyky apod.*“<sup>33</sup> Doležalová dále zmiňuje, že součástí skrytého kurikula jsou například i vztahy mezi dětmi a pedagogy, způsob odměn a trestů či rozdílné přidělování mužských a ženských rolí. S obsahem kurikula se děti seznamují také prostřednictvím pedagogické komunikace, skrze niž se učí, jak a ke komu se mají v určitých situacích správně chovat. Jak uvádí Kynčlová, vlivem skrytého kurikula tak děti bezděčně přejímají mnohé postoje, související s naší kulturou a jejími genderovými stereotypy.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena. Genderový potenciál rámcových vzdělávacích programů. In SKÁLOVÁ, Helena (ed.). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, o.p.s., 2008. s. 14. IBSN 978-80-86520-28-5.

<sup>33</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, s. 267.

<sup>34</sup> DOLEŽALOVÁ, Lucie. Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole. *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 1, s. 166-167;

KYNČLOVÁ, Tereza. Dopady genderové segregace pedagogických sborů na symbolickou úroveň vnímání vztahů mezi ženami a muži. In SKÁLOVÁ, Helena (ed.). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, o.p.s., 2008. s. 18. IBSN 978-80-86520-28-5.

## 4. VÝZKUM PETRY BOUMOVÉ

Jak jsem již zmínila v úvodu, tématem práce mé kolegyně Boumové byla Genderová socializace v mateřské škole, přičemž svůj výzkum prováděla ve dvou mateřských školách, kde pozorovala děti, které navštěvovaly smíšené třídy. Inspirovala jsem se tak tímto námětem a rozhodla jsem se na ni navázat s tím rozdílem, že jsem provedla výzkum ve věkově homogenních třídách. Při psaní své vlastní práce jsem tak vycházela mimo jiné ze závěrů Boumové, z nichž některé bych zde ráda uvedla.

Autorka poukázala v závěru své práce na to, jak je genderová socializace, která probíhá v mateřských školách, komplexní a rozmanitá, nicméně dodala, že i přesto zde existují stereotypní vzorce, které se tu nadále reprodukuje. Zároveň také podotkla, že „*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.*“<sup>35</sup> Dále uvedla, že jak učitelky, tak děti mají o genderu a náplni genderových rolí rozdílné představy, a liší se tak v míře, jakou je vztahují na sebe i na ostatní, na což bych se ve svém výzkumu také ráda zaměřila.

Co se týče hodnocení přeshraničních aktivit, uvádí Boumová, že v tomto směru byly tolerantnější učitelky než starší vrstevníci. Zároveň však nelze říct, že se to týkalo bez výjimky všech, neboť často se samotné učitelky a děti v určitých názorech lišily. Přesto však jejich hodnocení mělo stejný základ, neboť vycházelo z představ a stereotypů zakotvených v naší společnosti. I tento jev bych ráda zkoumala, ačkoli se budu v mém případě zabývat každou věkovou kategorií zvlášť.

### 4.1 Věk versus gender

Jak jsem již zmínila v úvodu, budu svůj výzkum provádět v různých třídách, kde jsou děti rozděleny podle věku, a budu zkoumat, zda existuje nějaká hranice mezi věkem a genderem. Navážu tak na závěry mé kolegyně, která pozorovala různě staré děti v jedné třídě a pokusím se zjistit, zda se zde projevují nějaké rozdíly.

Kolegyně Boumová například zjistila, „*že čím mladší je dítě, tím menší je pravděpodobnost, že bude odrazováno od genderově „nevhodné“ hry pro pohlaví*

---

<sup>35</sup> BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce*, s. 59.

*dotyčného*.<sup>36</sup> Dále také podotýká, že mladší děti mají díky této skutečnosti větší volnost ve výběru činností a častěji jsou jim tolerovány přeshraniční aktivity, na rozdíl od starších dětí, kterým se v tomto případě věnuje větší pozornost, a to jak ze strany učitelek, tak ze strany vrstevníků. Na tento fakt bych se ráda zaměřila, přičemž ho porovnam z hlediska všech věkově odlišných tříd.

#### **4.1.1 Hierarchie**

Autorka v souvislosti s věkem zmiňuje i rozložení hierarchie v rámci jednotlivých her, přičemž podotýká, že vliv na to, kdo bude stát v čele má především charakter samotné hry – zda je či není genderově vyhraněna, přičemž svou roli zde hraje i přidělování rolí. Jistou úlohu zde ovšem opět hraje i věk, neboť jinak se děti dělí v kolektivu různě starých vrstevníků, a jinak se nejspíš budou dělit v kolektivu vrstevníků, kde jsou si věkově blíží.

#### **4.2 Genderové působení na děti**

Co se týče genderového působení na děti, z výsledků výzkumu Boumové vyšlo najevo, že převládaly teorie sociálního učení. Děti byly často nabádány či odrazovány od určitých činností – chlapci a dívky byly vedeny k odlišným typům her a hraček. Mnohdy se vyskytovaly případy, kdy byly dívky posílány do kuchyňky, aby tam něco uvařily. Chlapci byli naopak většinou od některých činností odrazováni. I tento poznatek pro mě bude východiskem – opět budu sledovat, nakolik se tato skutečnost shoduje s výsledky mého výzkumu a současně porovnam působení tohoto jevu v rámci jednotlivých tříd.

Dalším zjištěním mé kolegyně bylo, že některým učitelkám nevadila samotná hra, ale způsob, jakým si děti hrály. Zde se jedná především o to, jaký způsob byl považován za „špatný“ a jaký naopak za „správný“ a zda bylo toto kritérium pro dívky a chlapce shodné.

##### **4.2.1 Socializační vliv vrstevníků**

Děti nebyly ovlivňovány pouze ze strany učitelek, ale také ze strany svých vrstevníků, kteří více než učitelky reprodukovaly genderové stereotypy, navzájem se napodobovali a přejímali od sebe genderově „vhodné“ chování, což mělo většinou negativní vliv, neboť tím

---

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 60.

druhé odrazovaly od určitých činností. Projevovalo se to především vylučováním či odmítáním některých dětí z kolektivu vrstevníků, mnohdy došlo dokonce i k posmívání. Tento fakt se týkal zejména chlapců, ačkoli výjimkou nebyly ani dívky.

Vzájemnou socializací se ve svém výzkumu budu pochopitelně také zabývat, přičemž budu jednak sledovat, zda se u dětí projevují tendence k vylučování či odmítání některých vrstevníků a zároveň, pokud se to potvrdí, budu zkoumat, jak se tyto tendence liší u různě starých dětí.

#### **4.2.2 Aktivní jednání z hlediska genderu**

Ačkoli situací, kdy byly děti z hlediska genderového působení pouhými pasivními příjemci, bylo více, objevily se i takové, kdy děti samy aktivně jednaly podle stereotypních představ, jak tomu odpovídá kognitivně vývojová teorie. To se projevovalo především tím, že si dívky samy od sebe chtěly hrát na maminky. Někdy se dokonce vyskytly i případy, kdy se děti snažily vymanit z genderových rolí, takové pokusy však byly zmařeny. Otázkou pak zůstává, jak dítě tento tlak přijme, a jak si ho vyloží. Na tento aspekt se ve svém výzkumu také zaměřím a opět ho porovnam z hlediska kritéria věku.

#### **4.2.3 Tlak k genderové socializaci**

Autorka na závěr podotýká, že tlak k genderové socializaci neprobíhá v mateřské škole pouze prostřednictvím hry, ale i skrze verbální či neverbální komunikaci, jeho vliv je patrný také v různých knížkách, pohádkách či z hlediska rozdělení prostoru. Všechny tyto aspekty přitom na děti působí rozdílně, každé je přejímá a vykládá si je jiným způsobem. Boumová zde v této souvislosti poukazuje na působení mnoha faktorů, jako je pohlaví, věk či osobnost dítěte.

## SHRNUTÍ TEZÍ

Na závěr teoretické části bych ráda shrnula nejdůležitější teze, které se týkají tématu mé práce.

V případě genderu vycházím z definice Havelkové, která uvádí, že *gender* je analytický pojem, založený na konstruktivistickém stanovisku, který umožňuje analyzovat problematiku pohlaví člověka ve společnosti. Pavlík dále tvrdí, že gender nás nutí uvažovat o ženách a mužích jako o dvou rozdílných bytostech, díky čemuž jim připisujeme různé charakteristiky, schopnosti a další sociální vlastnosti.<sup>37</sup>

Tyto rozdíly, kterým se učíme již od malička, jsou provázeny *genderovými stereotypy*. Podle Cvikové a Juráňové nás tyto idealizované představy provází po celý život a ovlivňují tak jednání rodičů, učitelek či vrstevníků, kteří se jimi často vědomě či nevědomě řídí.<sup>38</sup>

Způsob, jakým vstřebáváme společenské hodnoty a normy, prostřednictvím nichž se začleňujeme do společnosti, se nazývá *socializace*. Jak uvádí Jarkovská, již od narození jsme socializováni *podle genderu* a s tím souvisí i rozdílné zacházení s děvčaty a chlapci. K socializaci dochází jak na primární, tak na sekundární úrovni, kdy se nejprve rodiče a později i učitelky chovají k dětem rozdílně na základě jejich odlišného pohlaví.<sup>39</sup>

S genderovou socializací se pojí dvě teorie – *teorie sociálního učení* a *kognitivně vývojová teorie*. Jak uvádí Renzetti a Curran, první z nich podotýká, že se děti učí všemu pomocí napodobování a modelování svého okolí. Podle této teorie jsou tedy děti pouhými pasivními příjemci socializačních signálů, zatímco druhá zmíněná teorie tvrdí, že se děti učí genderu samy pomocí vlastního rozumového myšlení, na základě kterého si podle Janošové vytvářejí *genderová schémata*, pomocí nichž si v paměti organizují informace týkající se genderu a jeho rolí.<sup>40</sup>

Hlavním nástrojem genderové socializace je tzv. *kurikulum*, které je dvojího typu – formální a neformální kurikulum. Zatímco formální kurikulum se podle Průchy týká obsahu či plánu vzdělávání, které lze najít v oficiálních dokumentech, neformální neboli skryté

---

<sup>37</sup> HAVELKOVÁ, Hana. *Některé teoretické a praktické aspekty problematiky žen ve vědě*, s. 2; PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled*, s. 7.

<sup>38</sup> CVIKOVÁ, Jana – JURÁŇOVÁ, Jana (edd.). *Ružový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dosledky*, s. 248, 261.

<sup>39</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*, s. 4, 6.

<sup>40</sup> RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 99-101; JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*, s. 29.

kurikulum představuje naopak nepsané normy a postoje, které dětem předávají jejich učitelé či vrstevníci.<sup>41</sup>

Co se týče hranice věku a genderu, kolegyně Boumová zjistila, že mladší děti mají větší volnost ve výběru her, než starší děti, které jsou od nich často odrazovány a jsou v tomto směru pod přísnějším dohledem.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, s. 267.

<sup>42</sup> BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce*, s. 60.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**



# METODOLOGIE

## 1. Úvod do výzkumu

Cílem mé práce je sledovat vzájemné interakce dětí a učitelek a dětí k sobě navzájem a poukázat na to, jaké genderové stereotypy či rozdíly se z hlediska intersekce věku a genderu v mateřské škole reprodukuje. Zaměřím se tedy na genderovou dynamiku a budu sledovat konkrétní jevy, vyplývající z literatury. Výzkumná otázka zní: *Genderově relevantní interakce ve vztahu učitelek k dětem a ve vztahu dětí k sobě navzájem*. Přičemž genderově relevantními interakcemi míním takové situace, kdy dochází k diferencovanému přístupu dětí a učitelek z hlediska oddělování či segregace na základě určitých předmětových, vztahových a prostorových jevů. Jedná se o interakce, do kterých jsou zahrnuty jednak hry a jednak konverzace, ve kterých samy děti nebo učitelky gender tematizují, jako například v situaci, kterou ve své práci uvádí Boumová, kdy děti měly 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.«*“<sup>43</sup>

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii, která nám podle Hendla pomáhá porozumět pozorované realitě a zaměřuje se na interpretaci subjektivních významů a popis kontextu jednání a chování.<sup>44</sup> Ve svém výzkumu jsem totiž sledovala fenomény genderové socializace, které se projevují v jednání a chování dětí i učitelek v jejich přirozeném prostředí mateřské školy a jejich prostřednictvím jsem se snažila porozumět působení genderových faktorů a interakcím mezi jedinci a prostředím.

## 2. Technika sběru dat

Jako techniku sběru dat jsem zvolila nezúčastněné pozorování. Podle Williamse se jedná o kvalitativně výzkumnou strategii, která umožňuje získávat základní data o nějakém aspektu společenského života bez přímé interakce s účastníky. Hlavním instrumentem je přítom sám výzkumník. Jeho úkolem je, jak uvádí Liu a Maitlis, pozorovat události, aktivity a interakce s cílem porozumět určitému jevu v přirozeném prostředí.<sup>45</sup> Sledovala jsem tedy

---

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 45. Zkratky D a U zde znamenají: D – dívka, U – učitelka.

<sup>44</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. s. 1., [2006], s. 5.

<sup>45</sup> WILLIAMS, Patrick J. Nonparticipant observation. In GIVEN, Lisa M. (ed.). *The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods*. 1st ed. Los Angeles: SAGE Publication, 2008. p. 561. ISBN 978-1-4129-4163-1;

genderově relevantní jevy v rámci vzájemných interakcí, vztahů a chování dětí a učitelek, za účelem zkoumání diferencovaného přístupu či odhalení genderové tematizace. Své pozorování jsem prováděla během dopoledne, kdy jsem sledovala různé aktivity dětí, jako je volný výběr her a činností, kdy si děti mohly hrát, s čím chtěly či organizované hry a činnosti, které dětem vybíraly a připravovaly učitelky.

Jak zmiňují Liu a Maitlis, k tomuto záměru slouží zejména otevřené nezúčastněné pozorování, při němž účastníci výzkumu vědí, že výzkumník je tam za nějakým výzkumným účelem. Z tohoto důvodu může být pozorovatel přítomen veškerému dění, i když se jeho role od členů zkoumané skupiny zřetelně liší. Podle slov Dismana zastává pozici „*pozorovatel jako participant*“, kdy je sice v sociálním kontaktu s účastníky, ale nepředstírá, že je skutečným participantem.<sup>46</sup>

Hendl však upozorňuje na to, že výzkumník by měl provádět pozorování tak, aby si zachoval odstup a zároveň co nejméně narušoval dění ve skupině. Proto jsem si také vybrala tento typ techniky sběru dat, neboť se mi vzhledem k prostředí mateřské školy, kde budu výzkum provádět, zdá nejvhodnější. Je totiž třeba respektovat soukromí účastníků a dodržovat etické zásady výzkumu, o čemž se ještě později podrobněji zmíním.<sup>47</sup>

### 3. Výběr vzorku

Vzhledem k charakteru mého výzkumu jsem zvolila účelový výběr vzorku, který, jak uvádí Disman, zcela závisí na rozhodnutí výzkumníka, který sám určuje, co by mělo být pozorováno, a co je možné pozorovat. Palys podotýká, že tento typ vzorku je vhodný zejména pro specifická témata, zabývající se např. konkrétními skupinami lidí nebo jednotlivci, jejich postoji a rolemi, což odpovídá náplni mého výzkumu.<sup>48</sup>

Pro svůj výzkum jsem si vybrala pouze jednu mateřskou školu, kde jsem mohla využít svého sociálního kapitálu. Přístup do této mateřské školy jsem si zajistila díky osobnímu kontaktu, neboť je jinak velmi obtížné se do mateřských škol dostat – panuje tam nedůvěra

---

LIU, Feng – MAITLIS, Sally. Nonparticipant observation. In MILLS, Albert J. – DUREPOS, Gabrielle – WIEBE, Elden (eds.). *Encyclopedia Of Case Study Research*. 2nd ed. Los Angeles: SAGE Publication, 2010. p. 609-610. ISBN 978-1-4129-5670-3.

<sup>46</sup> LIU, Feng – MAITLIS, Sally. Nonparticipant observation, p. 610; DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. s. 306. ISBN 80-246-0139-7.

<sup>47</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 202.

<sup>48</sup> DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*, s. 112; PALYS, Ted. Purposive sampling. In GIVEN, Lisa M. (ed.). *The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods*. Los Angeles: SAGE Publication, 2008. p. 697. ISBN 978-1-4129-4163-1.

vůči osobám zvenčí, zaměstnankyně si přísně chrání své soukromí a nemají rády, když je při práci někdo „kontroluje“. Hlavním důvodem pak bylo zachování homogenity vzorku, neboť navzdory tomu, že jsem výzkum prováděla pouze v jedné mateřské škole, sledovala jsem tři různé třídy, a proto jsem považovala za přínosné, že měla tato mateřská škola jednotné vedení a zachovávala stejnou koncepci, co se týče organizace a vzdělávání dětí. Nešlo mi tedy o komparaci různých mateřských škol, ale o komparaci různých tříd v rámci jedné mateřské školy.

#### 4. Prostředí výzkumu

Mnou vybraná mateřská škola se nachází v Ústeckém kraji, ve městě s přibližně 2,5 tisíci obyvatel. Budova mateřské školy sousedí s budovou školní jídelny. Kolem celého areálu se rozprostírá zahrada, kde si děti mohou hrát. Na zahradě se nachází dvě pískoviště, skluzavky, houpačky, prolézačky a uzavřené oplocené hřiště, kde si děti mohou hrát s míči či běhat po běžecké dráze.

V této mateřské škole jsou 4 věkově odlišné třídy – „A“, „B“, „C“ a „D“, nicméně já jsem si zvolila pro svůj výzkum pouze 3, neboť poslední třída „D“ je kapacitně omezená a jsou v ní nejmenší děti ve věku 2,5 let (což je zčásti podobné jako ve třídě „A“). Své pozorování jsem tedy prováděla ve třídách – „A“, „B“ a „C“, přičemž ve třídě „A“ byly děti ve věku od 2,5 do 4 let, ve třídě „B“ byly 4 – 5leté děti a ve třídě „C“ byla věková kategorie dětí v rozmezí od 5 do 6 (7) let.

V každé třídě se nacházely 2 místnosti – ložnice a herna, které byly ve všech třídách zařízeny podobně. Herna se ještě dělila na dvě části – v jedné se nacházely stolky a židle a sloužila jako jídelna a zároveň jako prostor pro různé hry či výtvarnou činnost. Druhou část místnosti tvořila herna, která byla rozdělena na několik menších herních oblastí, jež se v každé třídě trochu lišily. Ve třídě „A“ byla v jednom rohu kuchyňka spolu s pohovkou a dvěma křesly, v dalším obchod, poté se zde nacházel kout se stavebnicemi a dalšími hračkami, a nakonec kout s kostkami a auty. Vedle kuchyňky byl pak ještě oddělený prostor, kde bylo kadeřnictví. Ve třídě „B“ již byly jednotlivé kouty výrazněji ohraničené, před kuchyňkou a obchodem se nacházely dřevěné paravány, které zmíněné prostory zcela oddělovaly od ostatních, v kuchyňce se kromě linky a trouby nacházela ještě pohovka, stůl se dvěma židlemi a kolébkami pro panenky. V obchodě byl pult, pokladna s dětskými penězi a různé zboží. Ve dvou dalších rozích se nacházel koutek s auty a stavebnicemi, který byl též ohraničen dřevěnou stěnou s policemi, a v posledním koutě stál na stolečku domeček pro

panenky s miniaturním nábytkem a barbínami. Třída „C“ pak byla uspořádána podobně jako třída „B“, opět zde byl zřetelně ohraničen prostor kuchyňky, jejíž součástí byl nejen obývací pokoj, ale i kadeřnictví. Obchod byl rozdělený a v jeho druhé části se nacházela pošta. Ve třetím koutě byl prostor pro auta a stavebnice, spolu s kobercem, na kterém byly namalované silnice. Ve čtvrtém rohu se pak nacházel opět domeček pro panenky, zařízený podobně jako ve třídě „B“.

Ložnice byla v každé třídě přibližně stejně velká jako herna. Byla zde plastová lehátka, která zde zůstávala stále rozložená, a kde mělo každé dítě určené své místo na spaní. U stěny se nacházely dětské kočárky s panenkami a tyč, na které byly pověšeny šaty či sukně, se kterými si děti mohly hrát. V jednom rohu byly také větší molitanové či dřevěné kostky, ze kterých si děti mohly cokoli postavit – často je využívaly k ohraničení nějakého prostoru.

V každé třídě bylo zapsáno 28 dětí. Jednotlivé třídy se lišily co se týče počtu dívek a chlapců. Ve třídě „A“ bylo registrováno celkem 17 dívek a 11 chlapců, ve třídě „B“ bylo 11 dívek a 17 chlapců a ve třídě „C“ bylo 16 dívek a 12 chlapců. Přičemž průměrně bylo denně v každé třídě 22 dětí.

V každé třídě působily vždy dvě učitelky, které se střídaly na ranní, odpolední a průběžnou směnu. Učitelky se přitom každý rok na třídách měnily a vždy spolu pracovaly jiné dvě kolegyně.

## 5. Průběh výzkumu

Výzkum v mateřské škole probíhal od dubna do května 2014. Dohromady jsem v každé třídě provedla 6 – 7 pozorování, které probíhalo vždy dopoledne od 7 do 11 hodin. Mým zájmem byly především různé aktivity dětí, jako je volný výběr her a činností, kdy si děti mohly hrát, s čím chtěly, což probíhalo vždy od 7:00 do 8:30, a pak také organizované hry a činnosti, které dětem vybíraly a připravovaly samy učitelky. Ty byly od 9:00 do 10:00, poté děti chodily ven, kde si buď hrály na zahradě, nebo šly na vycházku.

Zpočátku nějakou dobu trvalo, než si učitelky i děti na mou přítomnost zvykly. Ani pro mě však nebyla situace úplně lehká. Představa, že se budu stranit veškerého dění a budu co nejméně zasahovat do průběhu aktivit, se později stala nereálnou. Nejen, že se děti často překřikovaly a já tak měla, co dělat, abych zachytila alespoň nějakou část konverzace, ale také za mnou neustále chodily a zvědavě se vyptávaly, co tam dělám. Často mi nosily z kuchyňky plastové jídlo se slovy: „*Ochutnej, co jsem ti uvařil/a.*“ Když se chystaly na vycházku, chodily za mnou s bundami a botami, abych jim pomohla s oblékáním, a často mě při tom

oslovovaly „*paní učitelko*“. Po nějaké době si však na mě zvykly a nevadilo jim dokonce ani, když jsem si k nim přišla sednout a pozorovala je při hře. Jak jsem již říkala, vzhledem k tomu, že byly děti hlučné, musela jsem během pozorování často měnit pozici, abych se k dětem dostala blíž a slyšela tak, co si povídají.

Co se týče učitelek, ani ty se necítily příliš jistě, když viděly, jak si stále něco zapisuji. Mnohdy za mnou chodily a ptaly se, co jsem si napsala, zda neřekly nebo neudělaly něco špatně, neboť měly neustále pocit, že jsem přišla jejich práci kontrolovat. Bylo potřeba tedy každé zvlášť přesně vysvětlit, proč tam jsem a v čem moje práce spočívá. Naše spolupráce pak probíhala velmi dobře, učitelky mi poskytly spoustu cenných informací a vysvětlily, jak to v mateřské škole chodí.

## **6. Analytické postupy**

Vzhledem ke zkušenostem mé kolegyně – která chtěla nejprve data zpracovávat prostřednictvím plošného kódování dětí a učitelek, ale posléze zjistila, že je tento způsob nevhodný a zaměřila se proto na konkrétní modelové situace – jsem se rozhodla jejím postupem inspirovat a sledovala jsem genderově relevantní jevy, které se vyskytly při vzájemných interakcích a hrách dětí a učitelek.<sup>49</sup>

Tyto situace jsem následně zaznamenávala formou vlastních poznámek, které jsem si během pozorování psala do sešitu. Svůj záznam dat jsem také postupně doplňovala o další podrobnosti a pomocí systému kódování, který popisuje Disman, jsem poznámky organizovala na základě vlastního systému kategorií, podle kterých jsem je poté snáze roztřídila, abych se v nich mohla lépe orientovat a následně je lépe analyzovat.<sup>50</sup> K tomuto účelu jsem si také vytvořila kódovací systém, který mi usnadňoval rychlost zápisu – např. H jako holky, K jako kluci, U jako učitelky atd. Snažila jsem se přitom co nejdetailněji popsat jak chování a konverzaci účastníků výzkumu, tak i aktivity či události, které se při pozorování ve třídě odehrávaly.

## **7. Etické otázky společenskovedního výzkumu**

Jak uvádí Vannini, ve společenskovedním výzkumu je třeba dodržovat etické zásady, které se převážně týkají informovaného souhlasu, soukromí a emočního bezpečí. Proto jsem

---

<sup>49</sup> BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce*, s. 30.

<sup>50</sup> DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*, s. 316-317.

se jako výzkumnice snažila minimalizovat nebo se alespoň vyvarovat jakéhokoli narušení existence sociálního světa zkoumaných osob, a zajistila jsem si před vstupem do mateřské školy informovaný souhlas, ve kterém jsem informovala vedení základní školy (pod kterou mateřská škola spadá) o mém výzkumu a jeho následném využití.<sup>51</sup>

Podle Hendla je také důležitým aspektem zachování anonymity, kdy je z hlediska zajištění soukromí podstatné, aby identita účastníků zůstala utajena. Proto jsem ve své práci používala obecné značky (tzv. kódovací systém, jak jsem již zmiňovala výše) či v případě vykreslení konkrétní situace jsem jména dětí pozměnila. Důležité také bylo brát v úvahu emoční bezpečí účastníků výzkumu, což znamená, že se děti ani učitelky neměly v mé přítomnosti cítit ohroženy. Proto jsem nejdříve potřebovala získat důvěru zmíněných participantů. K tomuto účelu slouží předvýzkum, během kterého jsem se prostřednictvím klíčového informátora seznámila s veškerými pravidly a zásadami – co se může a co je v daném prostředí zakázáno – a zároveň jsem poskytla účastníkům možnost, aby si zvykli na moji přítomnost.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> VANNINI, Phillip. Ethic and New Media. In GIVEN, Lisa M. (ed.). *The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods*. 1st ed. Los Angeles: SAGE Publication, 2008. p. 278. ISBN 978-1-4129-4163-1.

<sup>52</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 155-156, 199.

## ANALYTICKÁ ČÁST

Následující část se týká analýzy modelových situací, na jejichž rozboru bych ráda ukázala, jaké genderové rozdíly a stereotypy se v mateřské škole projevují. Jednotlivé situace jsem rozdělila do příslušných kategorií a podkategorií, jež s nimi tematicky souvisí, a na něž mnohdy také navazují, přičemž na začátku každé z nich je popsáno, o čem daná kategorie či podkategorie pojednává, což je následně doloženo četnými příklady konkrétních situací.

### 1. DISCIPLINACE GENDERU PODLE VĚKU

V mém výzkumu se jasně ukázalo, že čím jsou děti starší, tím více vyhledávají při hře vrstevníky stejného pohlaví. Tato skutečnost se shoduje i s poznatky v literatuře. Jak uvádí Renzetti a Curran, děti začínají preferovat vrstevníky stejného pohlaví mezi 2. a 3. rokem života a s jejich vývojem tato tendence narůstá.<sup>53</sup> Ačkoli, jak se ukázalo v mém výzkumu, děti si hrály i s vrstevníky opačného pohlaví. Zejména pak děti od 2,5 do 5 let byly velmi flexibilní, co se týče výběru svých kamarádů, a často si hrály dívky s chlapci a naopak.

U nejmladších dětí (2,5 – 4 roky) ve třídě „A“ byl tento jev obzvláště zjevný, dívky a chlapci si hráli často dohromady, a to jak při hře s kostkami, tak při hraní s autodráhou či kolejkami, v kuchyňce, obchůdku i v kadeřnictví. Učitelky jim přitom v tomto ohledu ponechávaly volnost a nezakazovaly jim hry tradičně přisuzované opačnému pohlaví. I samy děti na sebe většinou reagovaly pozitivně, nedělaly mezi sebou příliš rozdíly, vzájemně si radily a pomáhaly. Neměly dokonce ani tendenci při hře ve skupinkách kritizovat či vylučovat děti opačného pohlaví, které se vymykaly stereotypním genderovým rolím, jak uvádí Buryánek, který ve své příručce *Interkulturní vzdělávání* tvrdí, že jsou takové děti méně oblíbené a skupinou vyčleňované.<sup>54</sup>

Podobně tomu bylo i ve třídě „B“, děti si zde také většinou hrály ve smíšených skupinách (dohromady dívky s chlapci) a nekritizovaly jiné děti, které si hrály s hračkami tradičně přisuzovanými opačnému pohlaví. Jako tomu bylo v případě chlapce, který si rád hrál s kočárkem a panenkami (viz kategorie Aktivní odmítání rolových omezení, *situace ve třídě „B“, P<sub>3</sub> – 14. 5. 2014*), anebo u dívek, které si naopak rády hrály s auty, což dokonce samy

---

<sup>53</sup> RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 120.

<sup>54</sup> KULTÁKOVÁ, Petra – VALDROVÁ, Jana – BURYÁNEK, Jan. *Gender*, s. 73.

potvrdily tvrzením – když se učitelka ptala dětí, co se jim ten den líbilo, dvě dívky řekly, že se jim líbilo, jak si hrály s auty (*situace ve třídě „B“, P<sub>1</sub> – 12. 5. 2014*). Tento přístup tolerance a volného výběru hraček ze strany dětí i učitelek je podle mě správný, neboť děti si již odmala vyzkouší různé role a budou tak připraveny na skutečný partnerský život, ve kterém by se měly role matky a otce vzájemně doplňovat.

Nicméně od věku 5-6 let, což byl v mém výzkumu případ třídy „C“, se děti začaly výrazněji separovat na dívčí a chlapecké skupiny a dávaly většinou přednost skupinkám stejného pohlaví. Vyskytovaly se i situace, kdy si hrála dívka s chlapci, nebo chlapec s dívkami, ale ty již nebyly tak časté. Napomohlo tomu možná i uspořádání hraček ve třídě, kde bylo vidět striktnější rozdělení na dívčí a chlapecká teritoria než v jiných třídách. I v literatuře se uvádí, že *„mezi 5. – 6. rokem děti věnují přibližně 70% svých sociálních kontaktů dětem téhož pohlaví (...), dívky spolu více kooperují, jsou k sobě navzájem vnímavější, zatímco chlapci se k sobě chovají asertivněji, usilují větší měrou o dominantní postavení a o vlastní vyniknutí.“*<sup>55</sup> Je to možná dáno tím, že v tomto věku jsou děti více směřovány a připravovány na své budoucí tradiční role muže a ženy a tyto představy jsou jim předávány jak z domova od jejich rodičů, tak ze strany učitelek. Mnohé děti pak napodobují své vrstevníky a snaží se chovat tak, jak se to od nich očekává.

---

<sup>55</sup> JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*, s. 122.



## 2. AKTIVNÍ ODMÍTÁNÍ ROLOVÝCH OMEZENÍ

Jak jsem již zmínila výše, často se vyskytly situace, kdy si děti hrály ve smíšených skupinkách, či se dokonce věnovaly „přeshraničním aktivitám,“ tzn., že odmítly rolová omezení a účastnily se her tradičně přisuzovaných opačnému pohlaví. Tento jev se týkal převážně tříd „A“ a „B“, tj. dětí ve věku 2,5 – 5 let. Děti samy aktivně vyhledávaly tyto hry a mnohdy se jim zamlouvaly i více než hry tradičně spojované s jejich pohlavím. Učitelky navíc ponechávaly dětem v tomto směru volnost, takže děti si mohly hrát, s čím chtěly. Svou roli zde hrála i vzájemná socializace či modelování, kdy děti často přejímaly a napodobovaly chování svých vrstevníků.

Následující příklad je příkladem bezproblémového ztotožnění se chlapce s mateřskou rolí. Šlo o situaci, kdy učitelka četla dětem pohádku *O třech kůzlátkách*, kterou si poté následně zahrály. Děti pohádku hrály několikrát, tak, aby se všichni vystřídali. Nejprve bylo obsazení jednotlivých hereckých rolí genderově tradiční a konkrétní role přidělovala dětem učitelka. Nicméně poté, co se pohádka opakovala, se již děti samy hlásily s přáním, kterou roli by si rády vyzkoušely. Načež se přihlásil chlapeček, který křičel:

### ***Situace ve třídě „B“, P<sub>5</sub> – 16. 5. 2014***

K<sub>1</sub>: „*Já chci být taky maminka koza!*“ Poté, co ho učitelka vybrala, oblékl si růžovou sukni a bílou čepici se žlutými rohy, což byla součást kostýmu pro danou roli. Jiný chlapec, který chtěl hrát kůzlátko, si také vzal bílou čepici se žlutými rohy a růžové kalhoty.

Jak uvádí Zormanová, je to důkaz, že tyto věci nejsou vrozené, ale osvojujeme si je výchovou.<sup>56</sup> Chlapec toužil přijmout ženskou – mateřskou identitu, čímž prokázal, že děti to nemají tak vyostřené. Navíc, jak tvrdí i Hetherington a Parke, děti se v tomto věku socializují navzájem, přejímají často spontánně od vrstevníků jejich chování,<sup>57</sup> a proto si chlapci zkrátka jen chtěli vyzkoušet roli, stejně jako jiné děti. Považuji v tomto ohledu za důležité, že jim učitelky ani jiné děti nijak nebránily si roli vyzkoušet a nevyvíjely na ně žádný genderový tlak. Je však také možné, že daná situace nesouvisí ani tolik se samotnou genderovou rolí, jako spíše s touhou chlapců zahrát si roli, představující vyšší mocenskou pozici. Jak uvádí

---

<sup>56</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Aktivity na téma gender a genderové stereotypy*. [online].

<sup>57</sup> HETHERINGTON, Mavis E. – PARKE, Ross D. *Child psychology: a contemporary viewpoint* [online].

Renzetti a Curran, „*shodnost pohlaví se naopak zdá být méně důležitým faktorem podporujícím modelování než některé jiné proměnné - například moc, která je napodobované osobě připisována.*“<sup>58</sup> V tomto případě se jedná o napodobování mocenské role, jíž disponuje maminka koza, která vše řídí. Podobně by děti možná toužily po roli tatínka kozla, kdyby ve hře nějaký byl.

Další příklad je ještě výraznějším případem aktivního odmítání rolových omezení. Jedná se o situaci, kdy měly děti volnou činnost a mohly si hrát, s čím chtěly.

### ***Situace ve třídě „B“, P<sub>3</sub> – 14. 5. 2014***

Jeden chlapec si vzal kočárek, jel s ním k domečku, kde si dívky hrály s panenkami a poprosil je, aby mu půjčily miminko, že ho povezí. Poté jezdil s kočárkem po třídě.

Nutno však podotknout, že se jednalo o chlapce, který tento typ her často vyhledával a hrál si tak rád. Dívky si s ním proto rády hrály a často ho zvaly i ke svým hrám.

U této situace vidím tyto jevy: za prvé opět aktivní zapojení do hry tradičně přisuzované druhému pohlaví, za druhé dívky si s chlapcem rády hrály, tudíž to vedlo k automatickému přijetí do skupiny těch, které si takto rády hrají – dívek. Za třetí, ostatní chlapci si takto nehráli a ani to nevyžadovali, chovali se tedy podle tradičního očekávání. Za čtvrté pak považuji za přínosné, že tato volba nebyla doprovázena genderovým sociálním tlakem, protože na to nikdo nereagoval, tudíž probíhala volně.

V literatuře se uvádí, že „*ked' sa chlapček rozhodne hrať s bábikami v zmiešaných skupinkách detí, toleruje sa mu to, pretože v tejto situácii mu pripadne úloha otca, manžela, syna, tj. úloha nepochybne mužská.*“<sup>59</sup> Já však nemohu tvrdit, že mnou popsána situace tuto tezi potvrzuje, protože nevím, za co se chlapec v dané chvíli považoval, jak ukázal můj předchozí případ, kdy chtěl chlapec hrát roli matky. Tudíž je vidět, že chlapci nemají problém se ztotožnit.

Následující situace také odpovídá kategorii aktivního vstupu do činnosti tradičních rolí druhého pohlaví, do tzv. dívčího prostoru. Nicméně sám průběh reakce nelze analyzovat, neboť nevím, proč dívky z kuchyňky odešly.

<sup>58</sup> RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 100.

<sup>59</sup> BELOTTI, Elena G. Hra, hračky a dětská literatura. *Aspekt*, 2000, č. 1, s. 23.

### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>2</sub> – 29. 4. 2014***

Chlapec přichází do kuchyňky, kde si jde jako namazat chleba a poté vaří. Dívky se na něj chvíli dívají, a pak odcházejí a nechávají ho v kuchyňce samotného. Za chvíli se jedna vrátí, chlapec jí nabízí jídlo – podává jí prázdný talíř, ale dívka ho odmítá se slovy. H<sub>1</sub>: „*To nechci, to není žádné jídlo, jídlo je třeba sýr nebo chleba, ale tohle ne.*“ Chlapec poté z kuchyňky odchází.

Situace mi přijde genderově zajímavá, ale zároveň taková, že ji nelze interpretovat. Není zřejmé, proč dívky odešly. Může být významné, že nechaly chlapce v kuchyňce samotného, ale jelikož nevím proč, tak to neinterpretuji, pouze na to upozorňuji.

Ve zmiňovaných příkladech se zatím vždy jednalo o chlapce, kteří se ztotožňovali s ženskou rolí. Nyní následují situace, kdy se naopak dívky aktivně pustily do hry, tradičně spojované s chlapci.

### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>1</sub> – 28. 4. 2014***

Chlapec s dívkou si hráli s autíčky, přičemž chlapec stavěl silnici a řekl dívce, že on bude jezdit na té větší silnici a ona na té menší.

Projevuje se zde tendence chlapce rozhodovat o hře jemu bližší, má pocit, že má větší oprávněnost stavět silnici a hrát si s auty, tudíž si pro sebe zabírá větší kus. Chlapcům je tato hra typicky prisuzována, od malička jsou jim dávana na hraní autíčka (viz podkategorie Asymetrie dívčích a chlapeckých hraček a her) proto má chlapec pocit, že má v tomto ohledu navrch, a tudíž může diktovat podmínky hry.

Ve třídě „A“ se objevil ještě jeden podobný případ, kdy měl chlapec pocit, že je mu hra bližší.

### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>6</sub> – 7. 5. 2014***

Opět si spolu hráli chlapec s dívkou a chlapec stavěl silnici. Poté po ní s dívkou jezdil. Když ji však dívka, zjevně neúmyslně, bořila, rozčiloval se a zakázal jí po ní jezdit. Následně to viděla jiná dívka, která k němu potom přišla a pomáhala mu ji opravit, přičemž jí chlapec radil, jak to má vypadat.

Je zde opět zjevné, že chlapec cítí větší oprávněnost k této hře. Domnívá se, že auta jsou jeho parketa a neváhá dívce vynadat, když mu boří silnici. Nelze však prokázat, že to bylo v reakci na to, neboť nevíme, zda by se chlapec nerozčiloval, i kdyby mu silnici zbořil jiný chlapec. I když později přijal do hry jinou dívku, nadále zaujímal vedoucí pozici a dával tak jasně najevo, kdo má v této oblasti navrch.

Další příklad se týká opět aktivního odmítání rolových omezení, kdy se dívka neváhala zapojit do zdánlivě tradičně pojímané chlapecké hry, v níž si hrála na opraváře, a ještě chlapci říkala, co má a nemá dělat.

#### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>5</sub> – 6. 5. 2014***

Chlapec a dívka si hráli na opraváře, na hlavě měli helmy a používali dětské nářadí, přičemž dělali, jakože spravují skříňku s hračkami. Dívka držela v ruce dětské kladívko a zatloukala pomyslný hřebík, přičemž se hádala s chlapcem, který chtěl vrtat, že to nemůže, protože je tam hřebík.

U této situace vidím tyto jevy: zaprvé dívka se aktivně zapojila do hry tradičně přisuzované druhému pohlaví, zadruhé chlapec jí v tom nebránil, dokonce jí přenechal hlavní slovo, a zatřetí pak považuji za důležité, že jí v tom učitelka ani ostatní děti nebránily, tudíž hra probíhala volně.

Následující příklad také odpovídá kategorii Aktivní odmítání rolových omezení a týká se výjimečně třídy „C“. V tomto případě děti nehledí na tradičně vymezené genderové role, ale pouze napodobují své vrstevníky.

#### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>2</sub> – 22. 5. 2014***

Dvě dívky se rozhodují, s čím si budou hrát, následně jedna z nich řekne:

H<sub>1</sub>: „*Budeme si hrát s legem.*“

H<sub>2</sub>: „*Ne, uděláme hostinu, pojd' do kuchyňky.*“

Po chvíli zvou dívky do kuchyňky učitelku na hostinu. Ta jde k nim a „*ochutnává*“, co jí připravily. (Bohužel jsem neslyšela, co učitelka dívkám říkala).

Chlapci se nechtějí nechat zahanbit, a proto se rozhodnou přichystat také hostinu, ale v obchůdku. K<sub>1</sub> → K<sub>2</sub>: „*Honem, pojd' to nachystat.*“

Učitelka k nim potom přišla a chválila chlapce, jak mají správně připravený příbor a ptala se jich, co jí uvařili. Poté dělala, že jí moc chutná a poděkovala chlapcům za hostinu. Když to viděli jiní chlapci, rozhodli se také udělat hostinu, vzali si proto z kuchyňky jídlo, z cihel si postavili stůl a na něj prostřeli talíře s jídlem.

Je zde vidět, že děti se socializují navzájem, navzájem se ovlivňují a přejímají od sebe stejné chování. V tomto případě chlapci viděli dívky, jak chystají hostinu, a proto se rozhodli, že ji uspořádají také. Děti v tomto případě nereprodukuje genderové role, pouze napodobují své vrstevníky. Vzhledem k tomu, že nevím, zda učitelka pochválila i dívky, nemohu tuto situaci dále nijak zvlášť interpretovat.

Belotti tvrdí, že „*až do věku přibližně pět-šest' roků dětí oboch pohlaví, majú rady hry napodobňujúce činnosť matky v domácnosti a nesmierne ich fascinujú používané predmety.*“<sup>60</sup> Já však nevím, zda mnou popsany příklad tuto tezi potvrzuje, nebo se skutečně jedná jen o vzájemnou socializaci dětí.

## 2.1 Prolamování

Ačkoli jde o podobnou situaci aktivního odmítání rolových omezení, jako v předchozích případech, dovolila jsem si tento příklad zařadit do zvláštní kategorie s názvem Prolamování, neboť se jedná o příklad zdánlivého prolomení stereotypu.

### *Situace ve třídě „A“, P<sub>1</sub> – 28. 4. 2014*

Dívka si hrála s chlapci s autíčky, a ti jí radili, kudy má jezdit. Po chvíli se dívka zvedla a šla za jinou dívkou.

Dochází zde ke zdánlivému prolomení genderového stereotypu – dívka ho prolamuje tím, že se pouští do hry, která je tradičně prisuzována chlapcům, ti jí však zároveň dávají najevo, kdo má v této situaci navrch – radí dívce, jak a kudy má správně jezdit (není ovšem jisté, zda by se tak nechovali i k jinému chlapci) za předpokladu, že auta jsou výhradně jejich parketa, jak vyplývá z četných výzkumů, zabývajících se genderově rozdílnými hračkami, tak ze zkušenosti, že samy učitelky označují auta za typicky „*klučičí*“ hračky (viz kategorie Automatická segregace dětí ze strany učitelk, *situace ve třídě „B“, P<sub>4</sub> – 15. 5. 2014*). Dívce

---

<sup>60</sup> Tamtéž, s. 23.

se to však nelíbí, odmítne se nechat zatlačit do genderového stereotypu a odchází. Je tedy genderově marginalizována a nakonec na to doplácí, neboť je nucena vzdát se hry, o kterou měla předtím zájem. Nelze však skutečně prokázat, že to bylo v reakci na to, dívka možná jen neměla ráda, když ji někdo poučoval, nebo ji hra prostě přestala bavit.

### **2.1.1 Ne kovář, ale kovářka!**

Následující situace je příkladem prolomení stereotypu, proto ji zařazuji jako podkategorii ke kategorii Prolamování, přičemž se jedná o prolomení stereotypního užívání generického maskulina. Když děti ze třídy „B“ hrály pohádku O třech kůzlátkách, vyskytla se situace, kdy učitelka dala dívce na výběr, zda chce hrát mužskou nebo ženskou roli.

#### ***Situace ve třídě „B“, P<sub>5</sub> – 16. 5. 2014***

U<sub>1</sub> → H<sub>1</sub>: „*A ty budeš kovář nebo kovářka?*“ H<sub>1</sub>: „*Kovářka.*“ Po chvíli, když přišel vlk ke kováři, aby mu upiloval jazyk, pozdravil: „*Dobrý den kováři...*“ Ale vzápětí ho jiný chlapeček opravil a řekl, „*to je kovářka.*“

Učitelka již na začátku poukázala na genderově rozdílné role, tím, že se dívky zeptala, koho chce hrát. Považuji za správné, že dala dívce možnost volby ženské role a navzdory tradičně převládajícímu pojetí androcentrismu v českém jazyce tak prolomila stereotyp užívání generického maskulina. Dále je také dobře, že si zmíněného přechýlení mužského rodu všimly i děti – jak se později ukázalo, když jeden chlapec druhého opravil.

### 3. AUTOMATICKÁ SEGREGACE DĚTÍ ZE STRANY UČITELEK

Ze strany učitelek však také často docházelo k automatické segregaci. Vyskytovaly se situace, kdy učitelky při hře či cvičení rozdělovaly děti bezdůvodně na dívky a chlapce či jim přidělovaly odlišné činnosti, nebo jim mnohdy vymezovaly i různé prostory. Tento fakt potvrzují četné studie, které uvádějí, že učitelky často podporují u chlapců a děvčat rozdílné aktivity, nicméně psycholog Beverly Fagot také uvádí, že učitelky chlapce a dívky od různých činností odrazují, nebo že „kritizují dievčatá, ak sa zúčastňujú na „maskulínných“ aktivitách, ako je hra s kockami, a chlapcov za účasť na „feminínných“ aktivitách, ako je hra s bábikami.“<sup>61</sup> Na tomto místě se však mé poznatky s literaturou rozcházejí, neboť nic takového jsem při mém výzkumu nezaznamenala. Naopak, jak jsem již zmínila výše, učitelky ponechávaly dětem v tomto ohledu volnost a nechávaly je hrát si, s čím chtěly, aniž by je od něčeho odrazovaly nebo jim něco zakazovaly.

Výjimkou však byly organizované hry a činnosti, při nichž, jak jsem zmínila v úvodu této kategorie, se do chování učitelek často promítaly genderové stereotypy a učitelky měly tendenci děti segregovat na základě odlišného pohlaví. Typická situace, kdy došlo k takové automatické genderové segregaci, se odehrála ve třídě „A“, když učitelka přidělovala dětem míčky, se kterými měly následně cvičit.

#### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>1</sub> – 28. 4. 2014***

U<sub>1</sub> → D: „Kluci si přijdou pro modré nebo zelené míčky a holky si vyberou červené nebo žluté.“ Následně napomínala chlapce, který sáhl po žlutém míčku. „Ty jsi kluk, tak si vem zelený nebo modrý.“

Děti se poté po vzoru učitelky samy navzájem opravovaly, aby si zvolily ty „správně“ barevné míčky.

Obdobný příklad je ze třídy „C“, kdy měly děti cvičit a učitelka je předtím rozdělila na dívky a chlapce, přičemž jim vymezila také různé prostory.

---

<sup>61</sup> LLOYD, Barbara – ARCHER, John. *Výchova chlapců a děvčat*, s. 52.

### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>2</sub> – 22. 5. 2014***

U<sub>1</sub>: „*Holky jdou ke dveřím, kluci k oknu.*“ Doprostřed mezi ně pak položila barevné stuhy (modré, žluté, zelené a růžové). „*Nejdříve si holky jako žabičky doskáčou pro své stužky.*“ Když si dívky vzaly stužky, řekla chlapcům: „*Kluci jsou vrabčácci a také si doskáčou pro své stužky.*“

Ve výběru barev jim přitom nechala volnou ruku, jak chlapci, tak dívky si mohli vzít, které stužky chtěli. (Některé dívky tak měly i zelené či modré, mezi chlapci se pak objevili ti, kteří si vzali žlutou nebo růžovou stuhu).

V prvním případě ve třídě „A“ tedy učitelka již před začátkem cvičení děti automaticky rozdělila na dívky a chlapce, aniž by k tomu měla zřejmý důvod. Zároveň dětem přidělila barvy, které se podle genderových stereotypů pojí s určitým pohlavím – chlapcům tudíž dala na výběr z modrých a zelených míčků, dívkám z červených a žlutých. Je tu jasně viditelná barevná symbolika, kdy jsou děti odmala učeny vnímat genderově odlišné barvy, ačkoli je to naprosto neopodstatněné.

Ve druhém případě ve třídě „C“ učitelka opět děti automaticky rozdělila na dívky a chlapce, přičemž chlapce označila jako vrabčáčky a dívky jako žabičky. Každé pohlaví tak asociovala s jiným zvířetem v příslušném mužském či ženském rodě, aniž k tomu měla nějaký důvod. Děti si pak mohly samy vybrat libovolnou barvu stuhy, což bylo dobře. Je zde vidět, že děti nemají tak vyhraněné vnímání „*ženských*“ a „*mužských*“ barev a při možnosti výběru si volí ty barvy, které se jim líbí.

Další situace také patří do kategorie Automatická segregace ze strany učitelek. Jde o situaci, kdy si děti měly po sobě uklidit hračky a učitelka přitom vymezila určitý herní prostor danému pohlaví – chlapcům.

### ***Situace ve třídě „B“, P<sub>4</sub> – 15. 5. 2014***

U<sub>1</sub>: „*Do klučičího koutku, kde jsou auta a stavebnice, půjde Filip a někoho si k sobě vybere – nějakou holčičku.*“

Učitelka zde zřetelně vymezuje určitý kout s hračkami jako „*klučičí*“, čímž dává najevo, že si v něm mohou hrát pouze chlapci, a že příslušné hračky jsou typické právě pro ně. Děti tak dostávají jasný signál, že hračky, s nimiž si mohou a mají hrát, jsou vymezeny a



omezeny jejich pohlavím. Učitelka je v této situaci ovlivněna genderovými stereotypy, které si zřejmě ani sama neuvědomuje. Tento kout však není jediným místem, kde je již předem určeno, se kterými hračkami si má to, které pohlaví hrát. Ve třídě jsou vymezena chlapecká a dívčí teritoria s hračkami určenými zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky, jako již například zmíněný kout s auty a stavebnicemi, dále pak kuchyňka, kadeřnictví či domeček pro panenky (viz kategorie Asymetrie dívčích a chlapeckých hraček a her). Zároveň je však důležité si ve sdělení učitelky všimnout, že k úklidu vybírá chlapce, ale žádá ho, aby si k sobě vzal nějakou dívku, zjevně tak činí proto, že předpokládá, že dívky jsou pořádnější a uklidí koutek lépe, případně dohlédnou na nedbalé chlapce (viz kategorie Nedbalí chlapci – šikovné dívky, *situace ve třídě „A“*, P<sub>3</sub> – 30. 4. 2014).

Další příklady jsou dokladem toho, že učitelky podporují u chlapců a dívek rozdílné aktivity, zejména v případě, kdy děti neví, s čím si budou hrát.

#### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>1</sub> – 21. 5. 2014***

U<sub>1</sub>: „*Kluci, s čím si budete hrát? Nechci vidět, že si hrajete jen s cihlami. Postavte si tu třeba město, ale neválejte se po tom koberci.*“

Následně mluvila k dívkám, které byly na druhém konci herny: „*Holčičky, chcete si tu postavit domeček?*“ Poté, co jí to dívky odsouhlasily, pomohla jim nanosit molitanové kostky a pomocí nich jim ohradila vymezený prostor.

#### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>4</sub> – 5. 5. 2014***

Jednou ráno, když se ve třídě scházely děti, vyzvala učitelka každou příchozí dívku, aby šla ke stolečku a něco tam nakreslila. Kdežto když přišel chlapec, řekla mu, ať se připojí k ostatním chlapcům, kteří si hráli s auty, nebo ať si hraje, s čím chce.

Učitelky v obou případech bezdůvodně segregovaly děti na základě odlišného genderu, a spolu s tím jim vymezily odlišnou činnost i příslušný prostor, ve kterém si měly hrát. Zatímco chlapci dostali relativně volnou ruku ve výběru hry a mohly si hrát, s čím chtěli, dívky už takovou volnost neměly. V prvním případě se jedná o stavění domku, což může mít spojitost s hrou na domácnost (jak se později ještě ukáže v situaci, kdy si dívky samy ohraničily určitý prostor, který představoval jejich domek, a hrály si na domácnost, viz kategorie Samovolná segregace dětí podle genderu, *situace ve třídě „B“*, P<sub>2</sub> – 13. 5. 2014), ke

kteří jsou dívky často směřovány v rámci přípravy na budoucí roli matky. Ve druhém případě učitelka také určila dívkám konkrétní činnost, spojovanou spíše s nimi, a to kreslení – jak si lze později všimnout u jiného příkladu ze třídy „C“ – kdy učitelka podotkla, že dívky jsou na malování šikovnější (viz kategorie Nedbalí chlapci – šikovné dívky – *situace ve třídě „C“, P<sub>5</sub>* – 27. 5. 2014).

Nutno však podotknout, že v prvním případě jak dívky, tak chlapce, přestala hra po chvíli bavit a postupně si začali hrát s něčím jiným – dívky si hrály s barbínami a koňmi, legem nebo si kreslily, kdežto chlapci stavěli z kostek věž, silnici či jezdili po třídě s velkými auty. Naproti tomu ve třídě „A“ si děti až na výjimky hrály s tím, co jim učitelka určila. Považuji však za důležité, že přitom nebránila chlapcům, kteří si chtěli kreslit, aby si kreslili, a naopak, když si jedna dívka nechtěla malovat, nechala ji učitelka hrát si s chlapci s auty.

Další dva příklady jsou opět důkazem toho, že učitelka přidělila dětem konkrétní činnost pojící se tradičně s jejich pohlavím, když viděla, že neví, co mají dělat.

#### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>3</sub> – 30. 4. 2014***

U<sub>1</sub>: „*Kačenko, uvař mi kafičko, a k tomu něco dobrýho, jo?*“ Načež dívka přikývla a odběhla do kuchyňky něco připravit.

#### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>2</sub> – 22. 5. 2014***

Děti si hrály venku na zahradě.

U<sub>2</sub>: „*Holčičky, vemte si tu kuchyňku a můžete prodávat zmrzlinu.*“ Následně jim postavila do písku plastovou kuchyňku, kde si poté hrála dívka s chlapcem na prodavače zmrzliny.

V prvním případě učitelka pobízí dívku k činnosti, která je podle jejích genderově stereotypních představ pro ni typická. Podporuje tak genderový stereotyp, kdy je prostor kuchyňky spojován s dívčí (ženskou) rolí. Situace, kdy učitelky posílaly dívky do kuchyňky, aby tam něco uvařily, se přitom vyskytovaly vícekrát.

Jako například ve druhém zmíněném příkladu, kdy učitelka automaticky vybídla ke hře v kuchyňce dívky, ačkoli se nejednalo o tradiční vaření, ale prodej zmrzliny. I přesto, že se tak stalo, nebránilo to chlapci, aby se posléze k dívce přidal. Považuji v tomto případě za zajímavé, že se chlapec nenechal odradit výrokem učitelky a pustil se do hry tradičně vymezované opačnému pohlaví. Zároveň také pozitivně vnímám to, že mu učitelky v této hře nijak nebránily.

### 3.1 Nedbalí chlapci – šikovné dívky

Tuto kategorii jsem zařadila jako podkategorii k Automatické segregaci dětí ze strany učitelek, neboť se týká situací, ve kterých se ukázalo, že jsou dívky konstruovány jako šikovnější než chlapci, ať už se jednalo o to, že měly děti něco vyřídít doma, utřít po sobě po svačině stůl či uklidit po sobě hračky, vždy byly dívky brány jako schopnější a byly učitelkami také častěji chváleny. Týkalo se to i určitých činností, jako bylo například malování, kdy v jednom případě učitelka sama podotkla, že jsou dívky v této činnosti pečlivější a jde jim to lépe.

Následující příklad dokládá, že jsou dívky také brány jako zodpovědnější. Jedná se o situaci, kdy měly děti doma poprosit rodiče, aby jim dali nějakou fotku na tablo, na kterém jsou každý rok vystaveny fotky předškoláků, kteří se chystají jít do školy.

#### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>6</sub> – 28. 5. 2014***

Jedna dívka přinesla zmíněnou fotku, načež učitelka prohlásila: „*Paráda, Tereška přinesla fotku. Holka to umí vyřídít, to je jasný.*“

Učitelka zde vyzdvihuje dívku jako tu svědomitější a spolehlivější. Tím, že zdůrazňuje, že „*holka to umí vyřídít*“, dává najevo, že na chlapce zjevně není takový spoleh. Jak uvádí Cviková a Juráňová, je to nejspíš také dáno tím, že od děvčat se očekává větší poslušnost a spolehlivost, jejich chování je často dáváno za příklad a častěji také dostávají od učitelů a učitelek pozitivní zpětnou vazbu za své úsilí a svědomitost.<sup>62</sup>

Další situace, kdy byly dívky vnímány jako šikovnější než chlapci, se týká právě zmíněného malování, tedy činnosti, která je spíše spojována s dívkami.

#### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>5</sub> – 27. 5. 2014***

Děti se po malování posadily do kroužku, aby zhodnotily své obrázky, načež to učitelka uvedla slovy: „*Kluci to měli těžké, holky jsou pečlivější a obrázky jim šly lépe.*“

---

<sup>62</sup> CVIKOVÁ, Jana – JURÁŇOVÁ, Jana (edd.). *Ružový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dosledky*, s. 248.

Učitelka zde automaticky omlouvá chlapce, od kterých se očekává, že jsou nepozorní a lajdáctí, a proto se předpokládá, že jejich obrázky nebudou tak dobré, a je třeba na to brát ohled. Zatímco považuje za samozřejmé, že dívky jsou pečlivější, a proto už předem posuzuje jejich práci jako lepší. Svým výrokem tak znehodnocuje práce chlapců, kteří se snažili stejně jako dívky, ale již předem jsou utvrzováni v tom, že jejich výtvary nebudou tak dobré, jako ty dívek. Zároveň také dostávají signál, že je to pochopitelné, což může vést později k tomu, že se s tím chlapci ztotožní a nebudou se příště snažit.

V následujícím příkladu se opět jedná o situaci, kdy učitelka vyzdvihla dívku jako tu šikovnější a zároveň poukázala na to, že daná činnost je spojována s ženskou rolí.

#### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>1</sub> – 28. 4. 2014***

Učitelka po svačině určila vždy jednoho zástupce od každého stolečku (celkem jich bylo 5), který měl stůl utřít. Vybírala přitom střídavě dívky i chlapce. Když to jeden chlapec neudělal pořádně, učitelka mu hadr vzala a ukázala mu, jak se to správně dělá. U jiného stolku vybrala dívku, které to naopak šlo, a tak ji učitelka pochválila a řekla jí, že to jistě dělá doma, když jí to tak jde.

Za prvé považuji z hlediska nestereotypního jednání za správné, že učitelka pro tuto činnost volila jak dívky, tak chlapce. Za druhé se opět potvrdil předpoklad, že chlapci jsou nepořádnější a možná v této činnosti ani nejsou podporováni, neboť uklízení a starost o domácnost se očekává hlavně od dívek, tudíž k tomu chlapci ani nemusí být z domova vedeni, a proto to příliš neumí. Zároveň se zde projevila hypotéza genderové role – učitelka pochválila dívku s tím, že to tak jistě dělá doma, neboť se očekává, že dívky jsou odmala vychovávány k tomu, aby tyto činnosti ovládaly.

Dále se znovu jedná o podobné situace jako v předchozích případech, tentokrát však půjde o uklízení hraček. Zatímco dívky byly opět brány jako šikovnější, od chlapců se automaticky očekávalo, že to neumí.

#### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>3</sub> – 30. 4. 2014***

Po chlapcích zůstal v kuchyňce nepořádek, když potom učitelka vybírala děti, aby šly po sobě uklidit hračky, zavolala dívky, načež pronesla:

*„Holky uklid'te to tady v té kuchyňce, maminka přece taky nemá doma takový nepořádek, aby se válelo jídlo a oblečení po zemi.“*

### **Situace ve třídě „A“, P<sub>4</sub> – 5. 5. 2014**

Dva chlapci si hráli v kuchyňce, vařili spolu a potom předstírali, že jedí plastové jídlo. Když však odešli z kuchyňky, nechali tam po sobě nepořádek. Když potom děti měly po sobě uklízet všechny hračky, dívky uklízely v kuchyňce, přičemž si jedna z nich postěžovala učitelce: *„Ti kluci vůbec neumí uklízet.“* U<sub>1</sub>: *„To máš pravdu, to neumí.“*

V prvním případě si všimněme, že učitelka ani nezjišťuje, kdo si v kuchyňce hrál, ale automaticky vybízí dívky, aby to tam šly uklidit. Je to zjevně proto, že považuje kuchyňku za herní prostor určený dívkám. Nejspíš má také dojem, že pro dívky je to samozřejmé, jsou k tomu odmala vedené, a tudíž to zvládnou lépe než chlapci. Svůj pokyn také zdůrazňuje tím, že se odvolává na příslušný vzor, který mají dívky doma – maminku, která doma také jistě uklízí a učí to i své dcery. Je přitom nespravedlivé, že dívky musely uklízet za chlapce. Bylo jim tak naznačeno, že je to samozřejmé, neboť v budoucnu se budou také muset starat o domácnost a úklid v rodině, zatímco chlapcům se to automaticky promíjí, neboť po nich se práce v domácnosti tak přísně nevyžaduje a navíc jsou přirozeně považováni za „*lajdáky*“ a „*bordeláře*.“

Ve druhém příkladu vidím následující jevy: za prvé, chlapci si stejně jako v předchozím případě hráli v kuchyňce, ačkoli je tento prostor tradičně vymezován dívkám. Za druhé je důležité, že jim v tom učitelka ani dívky nebránily a hra tedy probíhala volně. Za třetí, když si dívka učitelce postěžovala, učitelka ji v jejím výroku utvrdila, čímž jí dala najevo, že to tak je a nedá se s tím nic dělat.

### **3.2 Asymetrie dívčích a chlapeckých hraček a her**

Následující podkategorii jsem opět přiřadila ke kategorii Automatická segregace ze strany učitelek, neboť se týká rozdílných hraček a her určených zvlášť pro dívky a zvlášť pro chlapce. Jak již víme a dále o tom bude ještě řeč, i mateřská škola a samy učitelky mají jistý podíl na reprodukování této diference.

Jak uvádí Jarkovská, obecně se má za to, že chlapci mají raději autíčka a dívky panenky. Pravda je však taková, že od narození vybírají dětem hračky jejich rodiče, tudíž o

tom nemohou samy rozhodovat. Rodiče vybízejí ke koupi „*správných*“ hraček četné hračkárny, ve kterých jsou hračky jich předem rozděleny na „*dívčí*“ a „*chlapecké*.“ Rodiče, popřípadě samy děti, tak dostávají jasný signál, jaké hračky jsou pro dané pohlaví vhodné.<sup>63</sup>

Jistý podíl na tom má i uspořádání hraček v jednotlivých třídách mateřské školy, kde jsou vymezena dívčí a chlapecká teritoria, jako například oddělený koutek s kuchyňkou či kadeřnictvím určený dívkám či koutek s auty a stavebnicemi vymezený chlapcům. Jak již bylo zmíněno (viz kategorie Automatická segregace ze strany učitelek), tuto asymetrii posilují také učitelky svými stereotypními reakcemi či označeními.

Ačkoli se v mém výzkumu nevyskytovaly případy odsuzování dětí za výběr „*nehodné*“ hračky, „*větší svobodu v tomto mají dívky, u nichž je častěji tolerován výběr „chlapecké“ hračky.*“ U chlapců bývá často vyjadřována obava, zda nebudou později tíhnout k homosexuální orientaci, když se zajímají o „*dívčí*“ hračky, „*ačkoli paralela hry na rodičovství s homosexualitou postrádá veškerou logiku.*“<sup>64</sup>

Podle Belloti je stereotypní představa ohledně rozdílnosti hraček, určených zvláště pro chlapce a zvláště pro dívky, v naší společnosti tak zakořeněná, že pokud si děti po věku 4-5 let (v případě mého výzkumu zvláště děti starší 5 let) hrají s hračkami tradičně vymezenými opačnému pohlaví, jsou svým okolím vnímány jako ty, které se neztotožnili se svou genderovou identitou, a tudíž není něco v pořádku.<sup>65</sup>

„*Chlapci a dievčatá sa odlišujú nielen výberom hračiek, ale aj štýlom hry. Chlapci uprednostňujú agresívnejšie, silovejšie, akčnejšie a vynaliezavejšie typy hier, dievčatá zasa hry s prevahou verbálnej agresivity, ale pokojnejšie, stabilizovanejšie, »so záľubou v rituáloch a ceremoniáloch, poslušne a vedome sa podriaďujúce formálnym povinnostiam«.*“<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*, s. 5.

<sup>64</sup> Tamtéž, s. 5.

<sup>65</sup> BELOTTI, Elena G. *Hra, hračky a dětská literatura*, s. 23.

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 25. Více v kategorii Agresivní chlapci – umravňující dívky (učitelky).

#### 4. SAMOVOLNÁ SEGREGACE DĚTÍ PODLE GENDERU

Následující kategorie se na rozdíl od té předchozí týká samovolné genderové segregace ze strany dětí samotných. Ačkoli se takové situace příliš nevyskytovaly, protože děti, až na výjimečné případy, ze svých skupinek nevyklučovaly vrstevníky opačného pohlaví, přeci jen lze najít dva příklady, kdy k tomu došlo.

##### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>5</sub> – 27. 5. 2014***

Chlapci si hráli v tzv. klučičím koutku (viz příklad z kategorie Automatická segregace dětí ze strany učitelek, kdy učitelka označila jistý kout s hračkami jako „*klučičí*“ - *situace ve třídě „B“, P<sub>4</sub> – 15. 5. 2014*), když k nim přišla dívka, která si tam s nimi chtěla hrát. Chlapci ji však poslali pryč, protože ji tam nechtěli, a i když dívka namítla: „*Ale já vás budu poslouchat na slovo!*“ neuspěla, a po chvíli si šla hrát do kuchyňky.

Z této situace je patrné, že se jedná o tendenci k genderové segregaci, která roste postupně s věkem a v případě mého výzkumu se projevovala nejčastěji právě u dětí ve třídě „C“. Je však také možné, že chlapci vylučovali dívku ze svého kolektivu proto, že sami vnímali „*klučičí*“ koutek jako svůj vlastní, jako prostor, kam nikdo jiný nesmí (neboť si se zmíněnou dívkou jinak občas hráli). Nicméně jelikož koutek vyloženě nijak nepojmenovali a pouze poslali dívku pryč, je tato interpretace spekulativní a stejně tak je možné, že chlapci jen nechtěli dívku zrovna pro jejich konkrétní hru, přičemž to s vymezeným územím nijak nesouviselo.

V následujícím příkladu se opět jedná o situaci, kdy došlo k genderové segregaci ze strany dívek, které si ohradily určitý prostor a nazvaly ho svým domečkem. Když chtěli jít chlapci dovnitř, dívky je strkaly ven a posílaly pryč.

##### ***Situace ve třídě „B“, P<sub>2</sub> – 13. 5. 2014***

„*Sem nemůžete, jenom Emil, to je náš brácha.*“ Řekla jedna z nich a vzala dovnitř jednoho menšího chlapečka. Jednalo se však o chlapce, který si rád hrál s dívkami i s panenkami, a kterého tak dívky měly pro jeho stejné zájmy v oblibě (viz kategorie Aktivní odmítání rolových omezení, *situace ve třídě „B“, P<sub>3</sub> – 14. 5. 2014*).

Když vlezl do jejich domečku, ukazovala mu jedna dívka (ta, která zjevně představovala maminku), jak to tam mají zařízené, a kam si může případně sednout. „*Tady si neseď, to je stůl, a ne postel.*“

Dívky odmítají chlapce, protože jejich hry jsou rušnější a agresivnější, kdežto hry dívek, podobně jako v tomto případě jsou klidnější a spořádanější, dívky mají jiné zvyky, jiný způsob chování a činností, které jsou pro ně genderově typické, často si hrají na „*maminku*,“ s panenkami a oblíbené jsou u nich i hry „*na něco*“ – nakupování, vaření, uklízení a jiné domácí činnosti. V tomto případě je tedy z hlediska jejich hry, chlapec genderově přijatelný, neboť vyhledává podobné aktivity jako dívky samy, dovede se jim přizpůsobit a sdílí s nimi stejný způsob hry.

#### **4.1 Modrá je pro kluky**

Následující podkategorii jsem přiřadila ke kategorii Samovolná segregace dětí podle genderu, neboť se jedná o situaci týkající se rozlišování barev na základě odlišného genderu. Podobná situace se již vyskytla dříve v případě učitelky, která přidělila dětem různě barevné míčky na cvičení (viz kategorie Automatická segregace dětí ze strany učitelek, *situace ve třídě „A“*, P<sub>1</sub> – 28. 4. 2014). V tomto případě se však podle barev rozdělovaly samy děti.

##### ***Situace ve třídě „B“, P<sub>3</sub> – 14. 5. 2014***

Chlapec s dívkou si hráli v kuchyňce a přilehlém obývacím pokoji, kde měly děti různé repliky předmětů z domácnosti. U kolébek s panenkami ležely i dva různě barevné nočníky. Načež dívka sáhla po růžovém a chlapec po modrém, se slovy: „*Modrá je pro kluky.*“

Tady je jasně viditelná barevná symbolika, kdy jsou děti odmala učeny vnímat genderově rozdílné barvy. Podněcují je k tomu zejména rodiče, učitelé nebo také distributoři hraček. Langmeier a Krejčířová dokonce uvádějí, že již čtyřleté děti začínají rozeznávat „*ženské*“ a „*mužské*“ barvy,<sup>67</sup> což je právě případ věkové kategorie dětí ve třídě „*B*“. Přičemž se zde jedná o základní rozlišení dvou typických barev – růžové a modré. Již odmala jsou děti oblékány do těchto barev, podle toho, zda se jedná o dívku či chlapce.

---

<sup>67</sup> LANGMEIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*, s. 202.



## 4.2 Kluci nebrečí

Tuto podkategorii jsem si také dovolila přiřadit ke kategorii Samovolná segregace dětí podle genderu, neboť se jedná o situaci, kdy dal chlapec svým postojem najevo k jakému pohlaví patří.

### *Situace ve třídě „A“, P<sub>3</sub> – 30. 4. 2014*

Situace se odehrála v momentě, kdy se děti řadily do dvojic a měly jít ven na vycházku. Když se děti řadily, jedna dívka se náhle rozbrečela, načež to viděl chlapec a poznamenal.

K<sub>1</sub>: „*Já jsem ještě nikdy nebrečel.*“

Chlapec zřejmě sdílí stereotypní představu, že chlapci nebrečí. Hrdě pronáší svůj výrok „*Já jsem ještě nikdy nebrečel,*“ jako by byl pyšný na to, že se mu to ještě nestalo, a chtěl tím dívce dokázat, že je „*správný*“ kluk. Jak uvádí Buryánek, chlapcům je odmalička vštěpováno, že projevování citů je nežádoucí a slabošské.<sup>68</sup> „*Například můžeme slyšet, jak dospělí říkají plačícímu chlapci „Nebud' baba, kluci nebrečí!*“<sup>69</sup>

Jak zmiňují Renzetti a Curran, podle teorie Chodorow se chlapci musí v raném věku odpoutat od matky a identifikovat se s otcem. To ovšem není snadné, neboť otcové jsou často mimo domov. Proto chlapci nejsou tak citově založeni a naopak se před ostatními v tomto směru uzavírají. Z toho důvodu je u nich potlačena schopnost empatie či navazování vztahů s druhými lidmi.<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> KULTÁKOVÁ, Petra – VALDROVÁ, Jana – BURYÁNEK, Jan. *Gender*, s. 74.

<sup>69</sup> PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled*, s. 12.

<sup>70</sup> RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 97.

## 5. UČITELKA JAKO NOSITELKA STEREOTYPŮ

Několikrát se vyskytly situace, kdy se do chování učitelek promítly genderové stereotypy, kterými se často, ať již vědomě či nevědomě řídily. Ačkoli byl vliv stereotypů patrný i v mnoha situacích u jiných kategorií, v tomto případě jsem si dovolila tomuto jevu vymezit samostatnou kategorii.

### *Situace ve třídě „B“, P<sub>1</sub> – 12. 5. 2014*

Učitelka mluví k chlapci, který za ní přišel, a ukazuje na skupinku dětí.

U<sub>1</sub>: „*Co tam ten Emil staví? Asi nějaké bydlení, asi budou rodina. Martínka bude maminka a Emil tatínek.*“

Učitelka automaticky předpokládá, že pokud si hraje dohromady chlapec s dívkou v určitém ohraničeném prostoru, budou si hrát na rodinu, včetně tradičních rolí otce a matky. Ačkoli situací, kdy si děti hrály na rodinu podle tradičních rolí, se vyskytovalo málo. Ani v tomto případě tomu tak nebylo, děti si později postavily jakousi ohradu a hrály si v ní na psy.

### 5.1 On to umí – to je teda dobrej!

Následující podkategorie svým způsobem navazuje na kategorii předchozí, neboť se také týká udržování genderových stereotypů ze strany učitelek.

Podkategorii jsem nazvala podle výroku in vivo, který zazněl v následující situaci, kdy učitelka svým výrokem posiluje genderový stereotyp.

### *Situace ve třídě „A“, P<sub>1</sub> – 28. 4. 2014*

Jedna dívka přišla do školky krásně učesaná a přivedl ji tatínek.

U<sub>1</sub> → H<sub>1</sub>: „*Tebe takhle učesal tatínek, on to umí?*“ Poté, co dívka přikývla, dodala. „*Tak to je teda dobrej.*“

Je to klasický případ toho, kdy učitelka automaticky předpokládá, že česání dívek není obvyklou činností pro tatínky (muže), a podivuje se tedy této situaci. Projevení podivu

považují za upozornění na kulturní nesamozřejmost, učitelka to nepovažuje za očekávané, vychází tak z nějakého kulturního stereotypu, který sdílí. I když by se na první pohled mohlo zdát, že tím stereotyp prolamuje, není tomu tak. Výrokem „*To je teda dobrej!*“ pouze zdůrazňuje výjimečnost celé situace a chválí genderově netradiční chování muže.

Následující příklad také zařazuji do kategorie On to umí, to je teda dobrej, ačkoli se zde jedná o babičku, kterou učitelka chválí za to, že je hodná, protože si udělala čas na něco, co dělat nemusela.

#### ***Situace ve třídě „B“, P<sub>6</sub> – 19. 5. 2014***

Jedná se o situaci, kdy děti seděly před svačinou společně s učitelkou v kroužku a povídaly si, co dělaly o víkendu. Jeden chlapec se přitom chlubil vlastnoručně vyrobenou medailí, kterou dostal od dědečka za to, že mu pomáhal při práci.

Na to se učitelka zvědavě zeptala:

U<sub>1</sub>: „*A tu medaili ti vyrobil dědeček?*“

K<sub>1</sub>: „*Ne, vyráběla ji babička.*“

U<sub>1</sub>: „*Tak to jo, dědeček asi neměl čas, nebo by to nezvládl, vid'? Tak to máš hodnou babičku.*“

Učitelka očekávala, že medaili chlapec vyrobil dědeček. Když se však dozvídá, že ji místo něj vyrobila babička, zkouší to znovu a ptá se, proč to dědeček neudělal. Následně chválí babičku, že je hodná, neboť si udělala čas mezi svými povinnostmi a učinila tak něco, co nemusela.

## 6. OD ČEHO TY MÁMY JSOU?

Následující kategorie vypovídá o tom, co všechno se od žen-matek očekává a s jakými činnostmi jsou především spojovány. Jedná se zejména o domácí práce, kterými ženy tráví většinu svého volného času, a za které nejsou nijak zvlášť oceňovány, a pak také o výchovu dětí, za kterou v naší společnosti převážně zodpovídají. Jak však následně uvidíme, situace neukazují pouze posilování tohoto stereotypu, ale i odstup učitelek.

### *Situace ve třídě „A“, P<sub>3</sub> – 30. 4. 2014*

Děti si šly prohlédnout zvířátka na dvůr k jedné dívce domů, kde jim je její otec ukazoval. Když na jednoho chlapce skákal pes, řekl otci té dívky, že se ho nebojí. Když mu zmíněný pán řekl, že ho ale může umazat, řekl mu: „*Mně to nevadí, máma to doma vypere.*“ Načež učitelka ironicky poznamenala. „*No jistě, od čeho jiného ty mámy jsou.*“

Učitelka dala jasně najevo nesouhlas s chlapcovým výrokem a zároveň projevila soucit s matkami (ženami), od kterých se očekává, že se o vše postarají. Do výroku učitelky, se tak jistě promítla i její vlastní zkušenost s úlohou matky, kterou doma zastává.

Následující příklad je příkladem promítnutí genderových stereotypů do chování učitelky a zároveň dokazuje, co se u matek předpokládá.

### *Situace ve třídě „A“, P<sub>2</sub> – 29. 4. 2014*

Jeden chlapec zametal a uklízel v kuchyňce, načež si toho všimla učitelka a zeptala se.

U<sub>1</sub>: „*Tobě to tak pěkně jde, kdopak u vás doma uklízí?*“

K<sub>1</sub>: „*Máma.*“

U<sub>1</sub>: „*A táta neuklízí?*“

K<sub>1</sub>: „*Taky někdy, ale neuklízí si po sobě svoje věci.*“

U<sub>1</sub>: „*Maminka na něj musí dohlížet co?*“ Na to chlapec přikývl.

Učitelka je zde zřejmě udivena tím, že chlapec uklízí, proto se ho ptá, jaký má doma vzor. Když se dozvídá, že uklízí matka, ptá se ještě na otce. Když jí však chlapec odpoví, že otec se na úklidu příliš nepodílí, vyzdvihuje roli matky, která tak doma zastává dvojí práci – nejenže uklízí, ale ještě dohlíží na ostatní. Je to realita, ale zároveň se to od žen očekává.

Následující situace ukazuje, jak vnímají roli matky samy děti, na co jsou u ní zvyklé a čím se jí snaží zalíbit.

***Situace ve třídě „B“, P<sub>2</sub> – 13. 5. 2014***

Situace se odehrála v momentě, kdy děti seděly v kroužku, navzájem se zdravily a přály si hezký den.

K<sub>1</sub> → H<sub>1</sub>: „*Dobré ráno Lucinko, ať se ti líbí doma i ve školce, a ať tě může maminka za to pochválit.*“

Chlapec vítá ve školce dívku a zmiňuje přitom, že když se bude chovat hezky, maminka ji pochválí. Do jeho věty se tak promítá stereotypní předpoklad, že je to především maminka (žena), kdo chválí a stará se o řádnou výchovu dětí. V naší společnosti přetrvává představa, že za péči a výchovu dítěte zodpovídá výhradně matka, proto chlapec automaticky vnímá maminku jako tu, které je třeba se zavděčit.

Tuto situaci jsem si také dovolila zařadit do kategorie „*Od čeho ty mámy jsou*“, protože se týká činností, které jsou pro matky považovány za typické.

***Situace ve třídě „B“, P<sub>6</sub> – 7. 5. 2014***

Děti seděly v kroužku a bavily se s učitelkou o nadcházejícím Dni matek, načež chtěla učitelka od dětí vědět, co všechno maminka dělá. Děti pak postupně říkaly, že vaří, uklízí, zalívá, žehlí, pere, myje okna, hraje si s nimi, pracuje na zahrádce atd.

Děti vyjmenovaly všechny činnosti, které se od matek očekávají. Také mluvily z vlastní zkušenosti, tedy z hlediska toho, na co jsou zvyklí z domova. Situaci zmiňuji, protože mi přišla zajímavá, nicméně ji nemohu nijak zvlášť interpretovat, protože nevím, co by například děti odpovídaly, kdyby se učitelka ptala na to, co dělá tatínek.

## 6.1 Přejímání role ženské autority – učitelky (případně matky)

Následující podkategorie se týká situací, kdy měly dívky tendenci svým chováním napodobovat roli učitelky či matky. Ať už se jednalo o chválení chlapců dívkami či rady ohledně toho, jak se mají chlapci chovat, vždy šlo o přejímání role ženské autority, což souvisí s předchozí kategorií, ve které bylo popsáno, co se od matek očekává.

Tato situace je právě příkladem, kdy dívka odměňuje chlapce za jeho dobré chování a dává mu tak najevo, co je správné.

### *Situace ve třídě „A“, P<sub>3</sub> – 30. 4. 2014*

Jde o situaci, kdy si dívka hrála se dvěma chlapci a pomáhala jim stavět koleje pro mašinky. Chlapci spolu po chvíli začali závodit a dívka se na ně dívala. Když závod skončil, přinesla jednomu chlapci hračku, protože vyhrál a navíc se u toho choval lépe, zatímco druhý chlapec zběsile jezdil mašinkou a zbořil most.

Dívka zde nejspíš přejímá roli učitelky možná i matky – identifikuje se s ženou – napodobuje ji. Od dívek se čeká, že budou hodné, identifikují se s tím a sdílí to silněji než chlapci. Jak uvádí Giddens, podle Chodorow se dívky identifikují s matkou, ke které si v dětství utvářejí intenzivní vztah, čímž také získávají predispozici pro mateřskou péči a více se soustředí na vztahy a pouta k jiným lidem než chlapci, kteří blízký vztah k matce ztrácejí, protože se identifikují s otcem.<sup>71</sup> Daný poznatek také koreluje s teorií sociálního učení, o které se zmiňují Renzetti a Curran, a která říká, že děti nejvíce napodobují osoby, které se jim podobají, mezi něž patří rodiče, vrstevníci i pedagogové. Důležitějším faktorem podporujícím modelování je však více než shodnost pohlaví například moc, která je napodobované osobě připisována – v tomto případě autorita učitelky. „Navíc děti obvykle napodobují vzory stejného pohlaví jen tehdy, pokud se tyto vzory drží modelů chování odpovídajících danému genderu.“<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. s. 119. IBSN 80-7203-124-4.

<sup>72</sup> RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 100.

„Matky mají skutečně nezastupitelný význam jako model role (nebo model chování) pro své dcery.“<sup>73</sup> Další příklad je toho důkazem. Situace se odehrává v prostředí kuchyňky, kde je jedna dívka přímo označena za matku a napodobuje tak její úlohu vedení domácnosti.

#### **Situace ve třídě „B“, P<sub>3</sub> – 14. 5. 201**

H<sub>1</sub> si stěžuje H<sub>2</sub>: „Mami, když kluci začali mačkat ty tlačítka na mikrovlnce, tak se rozbila.“ H<sub>2</sub> (matka) se rozčiluje, „zase to musím jít opravit.“ Po chvíli se vrací a napomíná chlapce, „doufám, že tam nebudu muset jít znovu, do té opravy.“

Opět se zde, jako v předchozím případě projevuje nápodoba, v tomto případě je jasné, že dívka, která hraje matku, přejímá i její roli hospodyně, která doma vše řídí. Napodobuje tak pravděpodobně svoji vlastní matku, která se takto chová doma. Jak uvádí Smetáčková, v souvislosti s teorií sociálního učení, „kromě přímého posilování (...) se děti učí také nepřímým posilováním tj. pozorováním důsledků určitého chování u druhých osob.“ Dívky se učí nápodobou žen-matek ve svém okolí péči o děti či starosti o domácnost – dívky pozorují ženy, jak to dělají, a samy to předvádějí.<sup>74</sup>

Následující situace se opět odehrává v kuchyňce, kde jedna dívka vaří a zastává tak nejspíš znovu roli matky (ačkoli to v tomto případě není přesně vymezené) a druhá dívka sedí u stolu a čeká na jídlo.

#### **Situace ve třídě „B“, P<sub>3</sub> – 14. 5. 2014**

Po chvíli H<sub>1</sub> dává H<sub>2</sub> jídlo: „Tady máš mrkvovou polévku.“ Načež přichází chlapec a říká, že si dá taky. Dívka mu tedy pokyne, „tak si tu sedni.“ Zároveň svolává ostatní chlapce: „Kluci, pojd'te ke stolu, pojd'te jíst hranolky.“

Dívka, která zde vystupuje, tak nejspíš přejímá roli ženy-matky a ujímá se vaření pro ostatní (možná) členy rodiny. Děti tak pravděpodobně reprodukuje známou situaci z domova, kde matka nejspíš vaří pro celou rodinu.

Jak uvádí Archer a Lloyd „chlapci a dievčatá nenapodobujú činnosti iba preto, lebo ich vykonáva príslušník/príslušníčka ich vlastného rodu. Často sa predpokláda, že

<sup>73</sup> OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*, s. 148.

<sup>74</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender a osobnost člověka*, s. 020.

*napodobovanie funguje tak, že chlapci a dievčatá sa „stotožňujú“ s osobami vlastného rodu.“* Záleží na tom, zda je určitá činnost považována za vhodnou pro dané pohlaví. Dívky tak zpravidla napodobují chování, které je považováno za typicky „ženské“.<sup>75</sup>

### **6.1.2 Agresivní chlapci – umravňující dívky (učitelky)**

Tuto podkategorii jsem si dovolila přiřadit k předchozí podkategorii Přejímání role ženské autority – učitelky (případně matky), neboť se v ní mluvilo o tom, jak dívky často umravňují chlapce nebo se o ně dokonce starají. Častější pochvaly dívek se totiž netýkaly jen jejich pečlivosti a pořádnosti, jako tomu bylo v kategorii Nedbalí chlapci – šikovné dívky, ale často byly dívky vybírány také jako ty poslušnější a hodnější, co se týče kázně a pořádku. Učitelky při všech aktivitách, ať už se jednalo o volnou hru, řízenou činnost, cvičení, uklízení nebo jídlo, napomínaly častěji chlapce, kteří více zlobili a věnovali se agresivnějším hrám než dívky, čemuž je následně věnována větší část této podkategorie.

Zde se přímo nabízí jeden příklad, který je typickým dokladem toho, že byly dívky vybrány jako ty zodpovědnější, ty, které mají na chlapce dohlížet.

#### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>1</sub> – 28. 4. 2014***

Děti se chystaly jít ven na vycházku, přičemž učitelka přidělila každému chlapci do dvojice jednu dívku, se slovy: „*Holčičky, postaráte se mi tady o ty rošťáky, aby nezlobili.*“

Od dívek se očekává větší submisivita a sklon ke konformitě, jsou brány jako ty hodné, ty, které mají být vzorem slušného chování a mají případně umravňovat. „*Kromě toho se ukazuje, že i učitelky mají tendenci podporovat u dětí obého pohlaví femininní, tj. konformní a submisivní chování, i když tak zřejmě činí především proto, aby udržely kázeň.*“<sup>76</sup> Dívky tak mají vzor v učitelkách, které učí děti, jak se správně chovat. Z toho důvodu jsou dívky často dávány za příklad a mají být těmi, kdo na chlapce dohlíží a postará se o to, aby nezlobili. Přičemž je to nespravedlivé jednání – jak k tomu dívky přijdou a proč zrovna ony se musí starat o chlapce?

Na tomto místě si vypomohu koncepty ze základní školy. Renzetti a Curran uvádí, že z četných výzkumů je známo, že učitelé ve škole věnují více pozornosti chlapcům. Chlapci

<sup>75</sup> LLOYD, Barbara – ARCHER, John. *Výchova chlapcův a dievčat*, s. 52.

<sup>76</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*, s. 231, 234.



častěji během vyučování vykřikují, aby na sebe upoutali pozornost, přičemž je jim toto chování na rozdíl od dívek tolerováno. Učitelé se jim více věnují, protože chlapci si to umí vynutit.<sup>77</sup> „Chlapci jsou považováni za tvořivější, připisuje se jim tendence k asertivitě, resp. až k agresivitě, k nepokoji, impulzivnosti, nepozornosti a lajdáctví. Na základě této představy učitelé a učitelky považují agresivní chování chlapců za „přirozené“, biologicky podmíněné.“<sup>78</sup> Díky tomu tak dochází již v raném věku k určitému zacyklení, chlapcům se povoluje zlobit – vynucování pozornosti, ačkoli nevíme, zda je to vrozené. Chlapci tak vlastně dostávají dvojaké sdělení – říká se jim, že nemají zlobit, ale zároveň se jim naznačuje, že správný chlapec zlobí.

Další dva příklady dokazují, jak jsou chlapci skutečně zvyklí vynucovat si svou pozornost hlučností. V obou případech se přitom jedná o to, kdy děti hrály divadlo.

#### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>2</sub> – 29. 4. 2014***

Děti venku hrály divadlo, v tomto případě si však hráli dívky a chlapci zvlášť. Dvě dívky něco předváděly, zpívaly písničku, zatímco ostatní dívky je pozorovaly. Později se chlapci snažili dívky napodobit – rozhodli se, že také sehrají divadlo, nicméně jejich hra neměla žádný smysl, chlapci byli hluční a snažili se upoutat pozornost pouze svým křikem.

#### ***Situace ve třídě „B“, P<sub>3</sub> – 14. 5. 2014***

Chlapci si hráli ve třídě v divadélku s maňásky, ale vzájemně s nimi na sebe útočili a překřikovali se u toho. Na to k nim přišla učitelka a řekla: „*Nekřičte tak, něco si spolu povídejte.*“ Následně si sama vzala maňáska a sehrála s chlapci divadlo.

U prvního příkladu v případě třídy „A“, je vidět, že se hra dívek a chlapců liší. Zatímco dívky si klidně a spořádaně hrály, jak je u nich zvykem – očekává se od nich totiž i větší sebekontrola a ohleduplnost k ostatním, chlapci se spíše snažili předvést a upoutat na sebe pozornost. Archer a Lloyd zmiňují, že „*pre socialne interakcie chlapcov je typický boj o postavenie v skupine, pričom reč používajú na dosiahnutie postavenia, na úputanie a udržanie*

---

<sup>77</sup> RENZETTI, Claire M. – CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*, s. 132.

<sup>78</sup> CVIKOVÁ, Jana – JURÁŇOVÁ, Jana (edd.). *Ružový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dosledky*, s. 248, 261.

*si pozornosti a na presadzovanie vlastnej osoby, keď hovoria ostatní. Úspešný chlapec bude schopný správne používať tieto formy prejavu.*<sup>79</sup>

V prípade třídy „B“ se pak projevila agresivnější hra, která je chlapcům vlastní, kdy se opět snažili upoutat na sebe pozornost křikem, což se jim posléze podařilo. Učitelka k nim přišla a začala se jim věnovat – sehrála divadlo s nimi.

Další příklad ještě výrazněji ilustruje agresivní hru chlapců, tentokrát se však jednalo o hru, která probíhala venku.

#### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>2</sub> – 22. 5. 2014***

Chlapci si na písku hráli s vojáčky, létali s letadýlky, dělali, že po sobě střílí, další předstírali, že ze stíhaček vyskakují vojáci s padáky, atd. Chlapci postupně zabrali půl pískoviště a vytlačili tak i jiné dívky a chlapce, kteří se poté posunuli nebo si šli hrát jinam. Když však jeden chlapec prohlašoval, že tam musí dát minu (mínil tím část pískoviště), zarazila ho učitelka se slovy: „*Tady se žádné miny nikam dávat nebudou.*“

Pro chlapce jsou často typické agresivní a akční hry, přičemž nejsou doklady o tom, co je k tomu vede. Důležité však je, že učitelka tomu zamezuje, usměrňuje chlapce a snaží se tak zarazit zjevně nebezpečnou hru. Také se potvrzuje, že chlapci ke své hře využívají více prostoru, jak se uvádí v mnohé literatuře, nicméně nutno podotknout, že k tomu dochází spíše venku, neboť ve třídě často ani tolik místa nemají, protože se musí přizpůsobit ostatním. Chlapci si navíc s vojáčky ve třídě nehráli, tam je nahradili spíše roboti.

Dalším příkladem agresivní hry je hra na policajty a zloděje.

#### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>3</sub> – 23. 5. 2014***

Chlapci si hrají na policajty a zloděje, jeden z nich volá telefonem, aby přijela policie, protože „*zloděj vykradl komerční banku.*“ Spolu s dalším chlapcem potom střílejí po zloději (třetím chlapci), fotí ho a točí na mobil (hračka), s tím, že to pak pošlou policii.

Jedná se opět o typickou akční hru, která je údajně chlapcům vlastní, jak se lze také dočíst v literatuře. Jody Mace uvádí, že chlapecké hry jsou drsnější a nebezpečnější a obsahují

---

<sup>79</sup> LLOYD, Barbara – ARCHER, John. *Výchova chlapců a dívek*, s. 56.

více pohybu než ty dívčí.<sup>80</sup> Chlapci zde zřejmě reprodukují situaci, kterou znají z televizních zpráv nebo z nějakého filmu či možná z počítačové hry.

Opět se zde v následujících dvou případech objevuje agresivní hra. Učitelky znovu správně zasahují a omezují bojové hry chlapců, přičemž je nabádají k tomu, aby si hráli v klidu a smysluplně.

#### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>5</sub> – 27. 5. 2014***

Tři chlapci si hrají s roboty a dinosaury, přičemž s nimi na sebe útočí. Přichází učitelka a usměrňuje je. *„Tomáši, víš, že ty hračky ničíte, když s nimi proti sobě bojujete? A víš, že já nerada vidím nějaké bojování. Postavte radši těm zvířátkům ohrady nebo jeskyně.“*

#### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>1</sub> – 28. 4. 2014***

Učitelka napomínala chlapce, kteří šermovali s košťaty na hraní: *„Když nevíte, jak se s tím hraje, tak to uklidte a budete si hrát u stolečku s puzzlemi.“*

Další dvě situace spíše než na agresivitu poukazují na neposlušnost chlapců, která se ale v určitých chvílích také pojí s agresí, zejména je-li motivována vzdorem, jako je tomu v prvním případě, kdy chlapci odmítají jít do příslušného prostoru, kam je učitelka posílá a dál „svačí“ na zemi. V tomto případě zde zastupuje umravňující roli učitelka. Ve druhém případě je však hra přeci jen agresivnější, neboť si chlapci později hrají na psy.

#### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>6</sub> – 28. 5. 2014***

Chlapci si vzali z kuchyňky plastové jídlo a plastové nádoby a rozprostřeli ho na zemi, kde si právě hráli. Když si jich všimla učitelka, přišla k nim a řekla: *„Kluci, proč tu máte všechno jídlo na zemi, támhle máte obchod, můžete ho tam prodávat nebo si běžte hrát do kuchyňky, máme tady kuchyňku a tam něco uvařte.“* K: *„Ale my tu jen svačíme.“*

---

<sup>80</sup> MACE, Jody. *Gender in Preschoolers: How to Make the Preschool Experience Better for Both Boys and Girls*. EarlyChildhood NEWS [online]. [cit. 2. dubna 2014]. Dostupné na [www: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=712](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=712).

Učitelka nabádá chlapce, aby se s jídlem odebrali do příslušného prostoru, který je k tomu určený. Vybízí je přitom, aby něco uvařili. Nelíbí se jí, že si chlapci s jídlem hrají na zemi, neboť na zemi by se jídlo vyskytovat nemělo. Učitelce přitom nevádí poslat chlapce do kuchyňky, nevymezuje tedy tento prostor jenom dívkám, což je dobře. Chlapci však nemají o vaření zájem, zjevně proto, že k tomu ani z domova nejsou vedeni a jsou zvyklí jídlo pouze konzumovat, jako v tomto případě. Možná se tím také chtějí odlišit od dívek, které jedí a připravují jídlo pouze v kuchyňce.

### ***Situace ve třídě „B“, P<sub>2</sub> – 13. 5. 2014***

Dva chlapci si hráli v kuchyňce, ale nevařili. Když si jich všimla učitelka, přišla k nim a zeptala se jich: „*Tak co budete vařit?*“ Chlapci jí však na to neodpověděli a později si v kuchyňce hráli na psy – štěkali na sebe a pošťuchovali se.

Učitelka předpokládala, že když jsou chlapci v kuchyňce, budou zde také automaticky vařit, jak by odpovídalo typické činnosti v tomto prostoru. Chlapci však o vaření nejevili zájem, využili prostor pouze pro svou hru, nikoli k původnímu účelu. Je ovšem pozoruhodné, že je prostor vůbec nezmátl a zároveň, že učitelce nevádí, že jsou v kuchyňce a neposlala je odtamtud pryč.

## 7. HRA NA NĚCO

„*Tematická hra na něco slouží jako procvičování budoucích rolí, vhodných k řešení určitých situací, prožití různých sociálních rolí, i těch negativních (např. agresora), které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly dovoleny atd.*“<sup>81</sup> Příkladem takových her, které jsem měla možnost během mého výzkumu pozorovat, je hra na rodinu, hra na doktora či hra na království, které budou následně rozebrány níže. Vyskytovaly se však i takové situace, kdy si děti, zejména chlapci, chtěly vyzkoušet i negativní role, jak jsme viděli v předchozí kategorii, jako byla například hra na policajty a zloděje, bojová hra (s vojáčky či roboty) apod.

### 7.1 Hra na rodinu

Párkrát se také vyskytly situace, kdy si děti hrály na tradiční rodinu, ačkoli jak už jsem zmiňovala výše, nebyly zase tak časté. V četných hrách se sice vykytovaly případy, kdy dívka představovala roli matky, mnohdy však scházela komplementární úloha otce, jako například u kategorie Přejímání role ženské autority – učitelky (případně matky).

#### ***Situace ve třídě „A“, P<sub>3</sub> – 30. 4. 2014***

Dívka s chlapcem si hráli v obýváku na matku a otce, chlapec držel panenku, dívka naproti němu seděla v křesle.

K<sub>1</sub>: „*Mami, on brečí.*“ Hovořil tak o panence, kterou držel na klíně a dívku oslovoval „*mami*“, jak je u rodičů doma obvyklé.

H<sub>1</sub>: „*Tak ho pochovej.*“

K<sub>1</sub>: „*Neplakej, máma je tady. Mámo, on se nám počůral, musím mu vyprat deku.*“ Poté popadl deku a strčil ji do dětské pračky. Na to přišla dívka a řekla – H<sub>1</sub>: „*Musím to vyprat znovu.*“

K<sub>1</sub>: „*A proč?*“

H<sub>1</sub>: „*Nedal jsi tam prášek.*“ Ovšem, když dívka deku vyndala a pověsila, chlapec ji vzal a dal ji prát ještě jednou.

---

<sup>81</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*, s. 186.

Chlapec, který představoval otce, se zjevně snažil dívce – matce zavděčit, staral se o panenku (dítě), když brečela, i přestože se na dívku stále odkazoval, jakoby měl pocit, že na to sám nestačí, a že přítomnost matky je z hlediska péče o dítě nezbytná. Snažil se dívce pomoci, choval dítě, pral deku, nicméně dívka nepovažovala jeho práci za dostatečnou a opravovala ho. Nejspíš měla dojem, že domácí práce zvládne lépe, možná na to také byla zvyklá z domova. Je to díky tomu, že dívky jsou odmala podporovány ve hře na maminku a považují tak roli maminek a hospodyněk za přirozenou, za roli, která jim přísluší. Situace je genderově relevantní, neboť děti nepochybně reprodukovaly modely z domova.

#### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>6</sub> – 28. 5. 2014***

Chlapec s dívkou si hráli na rodinu v kuchyňce. Chlapec si vzal panenku, svlékl ji a uložil do postýlky, přičemž dívka se ho zeptala.

H<sub>1</sub>: „*Chceš uvařit kafe?*“

K<sub>1</sub>: „*Jo, dám si.*“

H<sub>1</sub>: „*Ještě je potřeba vyluxovat.*“ Chlapec vzal po těch slovech vysavač a začal luxovat. Dívka se na něj chvíli dívala a poté mu vysavač vzala se slovy: „*Tondo, prosím tě, já vyluxuju.*“ Chlapec jí tedy vysavač přenechal a staral se mezitím o panenku, která se podle jeho slov právě probudila. Vyndal ji z kolébky a šel ji umýt.

Chlapec a dívka napodobovali role otce a matky, spravedlivě se přitom dělili o úkoly v domácnosti, když však chlapec začal luxovat, dívka mu vysavač vzala, neboť měla zjevně dojem, že to chlapec neudělá pořádně. Raději to tedy udělala za něj, neboť byla zřejmě navyklá z domova, že luxování je ženská práce. Odehrála se tu tak opět reprodukce rodičovských rolí, které děti znají z domova, kde maminka nejspíš organizuje domácí práce.

Následující hra na rodinu neprobíhala tak, jak jsme měli možnost vidět u předchozích dvou případů, kdy role rodičů zastupovaly samy děti. Nyní roli otce a matky znázorňovali postavičky z lega. Hra přitom probíhala v režii dvou chlapců, kdy jeden si hrál s postavičkou muže, druhý s postavičkou ženy.

### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>5</sub> – 27. 5. 2014***

Dva chlapci si hráli s domečkem z lega, přičemž hra probíhala tak, že „žena“ byla pořád doma, zatímco „muž“ chodil do práce a žena ho vždy vypravovala a pak vítala.

Chlapci tak sehráli typickou situaci, kdy je žena - matka doma a stará se o děti, zatímco muž chodí do práce a vydělává peníze. Žena se o něj stará, vaří mu, vyprovází ho a opět vítá. Chlapci tak reprodukovali model, který zřejmě znali z domova.

## **7.2 Hra na doktora**

Zmíněná hra na doktora byla zvlášť oblíbená ve třídě „C“, kde se odehrála během mého výzkumu celkem třikrát, přičemž pokaždé probíhala trochu jinak. Ve všech případech byl však, až na výjimky, doktorem chlapec, kterému pomáhal buď jeho asistent, nebo zdravotní sestřička.

### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>4</sub> – 26. 5. 2014***

Jedna dívka si s třemi chlapci hrála na doktora. K<sub>1</sub> byl doktor, H<sub>1</sub> představovala maminku, která právě porodila, a další dva chlapci byli pacienti.

K<sub>1</sub> → H<sub>1</sub>: „*Tak maminko, teď musíte ležet a odpočívat, já se podívám, zda jsou vaše miminka v pořádku.*“ Poté prohlédl dvě panenky a ošetřil ještě další chlapce, kteří předstírali, že mají něco zlomeného. K<sub>1</sub>: „*Tady si lehněte, pár dní tu zůstanete.*“

Roli doktora, zde tradičně zaujímá chlapec (muž), kdežto dívka v této hře vystupuje v roli matky. Je tu tak přesně reprodukována úloha ženy, která je především matkou a rodí děti. Je zde patrné modelování, děti přesně napodobují role lékaře či matky, které znají ze svého okolí.

### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>5</sub> – 27. 5. 2014***

Dívky si hrají v kuchyňce, najednou jedna předstírá, že omdlela, a druhá dívka rychle volá doktora. „*Haló, prosím, rychle přijedte, pane doktore, moje dcera omdlela.*“ Přičemž za chvíli přichází dva chlapci – jeden je doktor, druhý mu dělá asistenta. Doktor pokládá dívku do postele, dělá jako, že jí něco dává a ona se po chvíli probírá.

Opět se zde projevuje případ modelování. Je zde typicky zastoupená úloha doktora jako muže, přičemž ho navíc doprovází asistent, zastupující opět mužskou roli, namísto obvyklé ženské role sestřičky.

### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>6</sub> – 28. 5. 2014***

Děti si v kuchyňce hrají na doktory.<sup>82</sup> Jelikož je tam rušno a děti se nemohou dohodnout, kdo bude kdo, zasahuje učitelka.

U<sub>1</sub>: „*V ordinaci bude jen jeden doktor a jedna sestřička, nikdo víc. Tady bude čekárna a v ordinaci bude vždy jeden pacient.*“ Po chvíli si děti střídají role, U<sub>1</sub>: „*Tak a teď bude doktor Pepa a Míša bude sestřička.*“ Děti si však později hrály i na to, že dívka byla lékařka a chlapec pacient.

Opět se zde projevuje modelování rolí. V tomto případě však učitelka podporuje stereotyp tím, že vybírá pro roli lékaře chlapce a pro roli sestřičky dívku. Poukazuje tak na zjevný vztah mezi dívkami a chlapci a jim odpovídající mužsko-ženské protějšky. Jak uvádí Scheu, je zde také vidět služebná funkce ženské role vůči mužským spoluhráčům.<sup>83</sup> Dívkám jsou často přisuzovány role, kdy hrají matku, dceru, zdravotní sestřičku apod., tedy role, které od nich společnost očekává, že budou v budoucnu vykonávat.

### **7.3 Hra na království**

Posledním příkladem hry na něco je hra na království, která probíhala podle tradičně definovaných rolí, a ve které se projevuje jeden z principů teorie sociálního učení – modelování.

### ***Situace ve třídě „C“, P<sub>3</sub> – 23. 5. 2014***

Dva chlapci si s dívkou hráli na království, ohradili si svůj prostor (království) z cihel, dívka představovala královnu, jeden chlapec byl král a druhý mu dělal stráž. Král udílel svému strážci neustále nějaké rozkazy. Když odjížděl pryč, řekl strážci, ať ho zastoupí a následně mu předal svůj plášť a korunu. Později, když se k nim chtěly přidat další dívky, řekl jim chlapec,

---

<sup>82</sup> Často se vyskytla situace, kdy děti využili příslušný prostor pro jinou hru, než ke které byl původně určený.

<sup>83</sup> SCHEU, Ursula: Predskolský vek – význam rodovo špecifických hier. *Aspekt*, 2000, č. 1, s. 45.



který představoval krále, že můžou být jen princezny, jejich dcery. Dívky si poté hrály stranou, předstíraly, že jsou v zahradě a jezdí na koních.

Děti zde měly jasně vymezené role, chlapcům připadli důležitější role, jak to ovšem můžeme vidět i v naší společnosti, kde muži zaujímají vyšší postavení. Kdežto dívky zde byly zastoupeny v podřízených rolích královny (matky) či dcer, což je opět odrazem rolí v běžném životě. Když král odjížděl, předal hrad svému strážci, nikoli královně (své manželce). Je zde tedy jasně vidět, že i sám chlapec vnímá roli muže jako důležitější a nejspíš se také domnívá, že muž se lépe dokáže postarat o pořádek a bezpečí. Odehrává se zde tak reprodukce genderového řádu ve hře. Děti reprodukují role, které znají nejen z pohádek, ale i z běžného života.

## SHRnutí ANALYTICKÉ ČÁSTI

Nakonec bych ráda shrnula nejdůležitější poznatky, které jsem během svého výzkumu zjistila a případně je srovnala s výsledky předchozího výzkumu kolegyně Boumové.

Stěžejním poznatkem, zejména z hlediska zaměření mé práce, je fakt, že genderová disciplinace skutečně vzrůstá spolu s věkem, a to mnohem výrazněji, než se uvádí v mnohé literatuře. V jistém smyslu se však mé zjištění liší od závěru Boumové, která uvedla, že mladší děti mají větší volnost ve výběru činností než starší děti, které jsou z hlediska volby genderově „vhodných“ hraček pod přísnějším dohledem, neboť v případě mého výzkumu byla volba hraček tolerována všem dětem bez rozdílu věku. Nicméně se zde objevila jistá věková hranice, co se týče výběru „*dívčích*“ a „*chlapeckých*“ hraček.

Zatímco si děti ve věku od 2,5 do 4 let hrály převážně ve smíšených skupinách (dohromady chlapani s dívkami), od 5 let se začaly více separovat do skupin podle odlišného pohlaví. Jednotlivé skupiny dívek či chlapců pak většinou hrály hry, či volily hračky, které se tradičně pojí buď s „*mužskou*,” či „*ženskou*“ rolí. Dívky si nejvíce hrály s panenkami či barbínami v domečku pro panenky, stavěly si domky z lega, hrály si v kuchyňce či obchůdku, a rády také malovaly nebo skládaly puzzle. Chlapani hodně stavěli z kostek – věže, silnice a různé budovy, jako například elektrárnu či garáž, hráli si s auty, ať už velkými, do nichž nakládali kostky a jezdili s nimi po třídě nebo malými autíčky, se kterými jezdili po silnici. Častá byla také hra s roboty či dinosaury. Společné hry dívek a chlapců se pak týkaly her, ve kterých děti napodobovaly různé společenské role, jako byla hra na rodinu, na doktora či na království, které se přitom odehrávaly v tradičním duchu. Děti v nich reprodukovaly role, které znají ze svého okolí či z televize. Dívky a chlapani si pak ještě společně hráli s legem či u stolečků se stavebnicemi nebo stolními hrami.

Co se týče modelování rolí, děti jakéhokoliv věku často napodobovaly své vrstevníky a přejímaly od nich stejné chování, díky čemuž se vzájemně socializovaly. Určitým vzorem pro ně byly také učitelky a rodiče, které děti mnohdy napodobovaly i z hlediska jejich mocenské pozice. Nešlo přitom pouze o napodobování rolí stejného pohlaví, někdy si děti chtěly vyzkoušet i roli opačného pohlaví, jako tomu bylo v případě pohádky O třech kůzlátkách, kdy chtěl být chlapeček maminkou kozou či v případě dívky, která se vžila do role opraváře, tedy role tradičně pojímané jako mužské.

S tím úzce souvisí tzv. přeshraniční aktivity, kterým se často věnovaly převážně děti ze tříd „A“ a „B“. Jednalo se o hry, při kterých děti aktivně odmítaly rolová omezení a účastnily se her tradičně vymezovaných opačnému pohlaví. Vyskytly se tak situace, kdy si

chlapci hráli s panenkami nebo v kuchyňce a dívky si hrály s autíčky či, jak už jsem dříve zmínila, na opraváře. Důležité však je, že tyto hry probíhaly volně, neboť v nich dětem nikdo nebránil. Neprojevoval se zde tedy žádný genderový tlak, ať již ze strany učitelek či ze strany vrstevníků, čímž se tento poznatek opět liší od zjištění mé kolegyně, v jejímž výzkumu vyšlo najevo, že byly děti často směřovány či odrazovány od určitých her, a jejich pokusy o vymanění se z genderových rolí, byly často sraženy zpět.

V případě mého výzkumu byly učitelky v tomto směru k dětem velmi tolerantní, nutno však podotknout, že se jednalo o volné hry, tedy takové, při kterých si děti volily hračky samy. Jakmile šlo o řízenou činnost, nebo když děti nevěděly, co mají dělat, segregovaly je učitelky na základě rozdílného genderu či jim určily hru typickou pro dané pohlaví – dívky tak posílaly malovat či do kuchyňky něco uvařit (jak uvedla i kolegyně Boumová, v jejímž výzkumu bylo vaření častou činností, ke které učitelky dívky směřovaly), chlapci si měli hrát s auty nebo stavět město.

Jak je vidět, učitelky tedy vymezovaly dětem i různé prostory, ve kterých si měly hrát (jak ve své práci zmínila Boumová, prostorové rozdělení je také jedním z faktorů genderové socializace). Koutek s auty byl nejednou označen jako „*klučičí*“, což zde kontrastuje s kuchyňkou, která byla naopak vnímána jako dívčí prostor. Na tomto místě je však důležité poznamenat, že děti se takto vymezenými teritorii nedaly zmást a mnohdy si tak hrály dívky v „*klučičím*“ koutku a chlapci v „*dívčím*“. Objevily se navíc i takové situace, kdy si děti hrály v určitém prostoru, přičemž zcela ignorovaly jeho původní účel. Tak se například v kuchyňce odehrála hra na doktora či na psy, v „*klučičím*“ koutku hra na království nebo v obchůdku hra s panenkami, na hostinu či na divadlo.

Jak již bylo řečeno, učitelky děti často rozdělovaly pouze na základě jejich odlišného genderu. Mnohdy se však lišilo hodnocení chlapců a dívek z hlediska jejich schopností či šikovnosti. Ve všech třídách byly dívky ze strany učitelek často chváleny za pečlivost, spolehlivost a svědomitost, ať už se jednalo o vyřízení vzkazu rodičům či úklid hraček. Učitelky jim také dávaly najevo, že se od nich toto chování očekává, a že je součástí jejich budoucí role. Chlapci byli naopak častěji káráni nebo byla připomínána jejich nešikovnost, nepořádnost či lajdáctví, nicméně jim bylo naznačeno, že se u nich toto chování toleruje.

Segregace však neprobíhala jen ze strany učitelek, ale také ze strany dětí samotných. Ačkoli se tedy, na rozdíl od výsledků mé kolegyně, vyskytlo málo případů, kdy by došlo k segregaci ze strany samotných dětí, přeci jen za zmínku stojí. Objevily se dvě situace, kdy děti vylučovali ze svého středu vrstevníka opačného pohlaví (jednou se jednalo o jednu dívku, kterou chlapci posílali pryč – příklad ze třídy „C“, podruhé o chlapce, se kterými si dívky

nechtěli hrát – případ ze třídy „B“). S tím také souvisí to, jak děti odlišně vnímaly různé barvy. Mám tím na mysli situaci ze třídy „B“, kdy si dívka s chlapcem hráli v kuchyňce a oba sáhli po nočníku příslušné barvy – dívka si vzala růžový a chlapec modrý. Děti tak reprodukovaly stereotypní představu ohledně genderově rozdílných barev, kterou pravděpodobně znali ze svého okolí. Jinou situací, týkající se ještě samovolné segregace, která se odehrála ve třídě „A“, byl chlapec, který tvrdil, že ještě nikdy nebrečel. Vymezil se tak vůči dívce, kterou viděl plakat. Zároveň se v jeho chování opět projevil genderový stereotyp, představa, která je chlapcům od malička vštěpována – chlapci prostě nepláčou.

Genderové stereotypy se však nepromítaly jen do chování dětí, často jimi byly ovlivněny samy učitelky. V tomto případě se tedy mé poznatky opět liší od závěrů Boumové, která vyzkoumala, že silnější socializační vliv měli v tomto směru vrstevníci, kteří měli mnohdy vyhraněnější představy o náplni genderových rolí a stereotypů, než učitelky. V mém případě to naopak byly častěji učitelky, kdo děti segregoval na základě rozdílného genderu či reprodukoval v určitých situacích či hrách genderové stereotypy. Ať už se jednalo o přidělování konkrétních barev danému pohlaví, či odlišně nazývané kouty na hraní, rozdílné činnosti či role, které učitelky dětem přidělovaly, vždy se jednalo o reprodukci genderových stereotypů. Co se týče činností, typickou dívčí aktivitou bylo malování, u chlapců pak hra s auty. V případě rozdílných rolí se pak objevila tradiční dichotomie doktor-sestřička, přičemž pro roli lékaře učitelka určila chlapce, pro roli sestřičky vybrala dívku. Stereotypní názory a představy se často pojily i s úlohou matek – od čeho jsou, co nejčastěji dělají, na co dohlížejí apod. Jak jsem již zmínila, dívky jakéhokoliv věku je ve svých hrách často napodobovaly, což se projevovalo odměňováním či káráním chlapců, dohledem nad nimi či přejímáním role matky v různých hrách (např. na rodinu, kde dívky zaujímaly dominantní roli, ve snaze napodobit matku, která doma vše řídí – poučovaly chlapce ohledně vykonávání domácích prací, které při hře reprodukovaly).

Dívky byly všeobecně považovány nejen za šikovné a svědomité, ale také byly často dávány za příklad zlobivým, agresivním chlapcům, které měly umravňovat, případně na ně dohlížet. Na což mnohdy doplácely, neboť zatímco od dívek se očekávalo, že jsou vzorem slušného chování, u chlapců se očekávalo, že budou zlobit. Dívky však nenapodobovaly jen matky, ale i učitelky, které se často snažily ve třídách zjednat pořádek. Nicméně, jak již víme, děti napodobují vzory stejného pohlaví zejména tehdy, když tyto vzory odpovídají jejich představě daného genderu. Podle kognitivně vývojové teorie, si tak děti vytvářejí vlastní genderová schémata, zcela nezávislá na těch, která získávají modelováním, na základě kterých vyhledávají a interpretují informace ze svého okolí. Jako tomu bylo v případě dívky,

kteřá se sama od sebe rozhodla odměnit hračkou chlapce za to, že vyhrál závod a choval se u toho hezky nebo v jiném případě, kdy dívka napomínala chlapce, kteří údajně rozbili mikrovlnku, aby se příště chovali lépe. Situací, kdy dívky či učitelky chlapce umravňovaly, bylo však více. Týkaly se zejména četných agresivních her chlapců, jako byla hra s vojáčky, roboty, košťaty, či mnohé další, při kterých byli chlapci hluční a vynucovali si svou pozornost křikem, jako například v případě, kdy chlapci chtěli hrát divadlo.

## ZÁVĚR

Na závěr bych ráda shrnula to nejpodstatnější z mého výzkumu.

Jak jsem měla možnost zjistit, genderová socializace v mateřské škole probíhá různými způsoby. Jednak napodobováním, kdy děti ve svých hrách přejímají a reprodukuje chování učitelek, rodičů či vrstevníků, nebo také v důsledku segregace ze strany samotných učitelek, které svým jednáním často nevědomky posilují genderové stereotypy tím, že při různých aktivitách rozdělují děti na základě odlišného genderu, vymezují chlapcům a dívkám různé herní prostory či jim určují odlišné činnosti.

Modelování však neprobíhalo vždy pouze stereotypním způsobem. Zvláště když se nejednalo o řízenou činnost a děti si mohly samy vybrat, s čím si budou hrát, se často vyskytly situace, kdy děti odmítaly rolová omezení a věnovaly se přeshraničním aktivitám. To se projevovalo tím, že chlapci si někdy hráli s hračkami typicky považovanými za dívčí a dívky si naopak hrály s „*chlapeckými*“ hračkami. Podstatné však je, že těmto aktivitám nikdo nebránil, učitelky i vrstevníci byli v tomto ohledu velmi tolerantní a děti si tak mohly hrát, s čím chtěly.

Objevily se zde však rozdíly, co se týče věku. Převážně se totiž přeshraniční aktivity týkaly mladších dětí ve věku od 2,5 do 4 let, které si rovněž často hrály ve smíšených skupinkách, zatímco předškolní děti ve věku 5-6 let se již více separovaly do skupinek na základě odlišného genderu a většinou si také hrály s hračkami tradičně prisuzovanými danému pohlaví. Z toho tedy vyplývá, že genderová disciplinace vzrůstá spolu s věkem, a že na ni má nepochybně vliv i genderová socializace, která probíhá v prostředí mateřské školy, kde jsou zejména nejstarší děti již více socializovány podle tradičních rolí muže a ženy.

## BIBLIOGRAFIE

BELOTTI, Elena G. *Hra, hračky a dětská literatura*. Aspekt, 2000, č. 1, s. 22-30.

BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce*. Praha: Karlova univerzita, Fakulta humanitních studií, 2012. 64 s. Vedoucí bakalářské práce Hana Havelková.

BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání II.: doplněk k publikaci interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2005. 169 s. ISBN 80-903510-5-0.

CVIKOVÁ, Jana – JURÁŇOVÁ, Jana (edd.). *Ružový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dosledky*. 1. vyd. Bratislava: Aspekt, 2003. 290 s. ISBN 80-89140-02-5.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

DOLEŽALOVÁ, Lucie. Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole. *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 1, s. 166-177.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

GIVEN, Lisa M. (ed.). *The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods*. 1st ed. Los Angeles: SAGE Publication, 2008. 1014 p. ISBN 978-1-4129-4163-1.

HAVELKOVÁ, Hana. Některé teoretické a praktické aspekty problematiky žen ve vědě. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 2001, č. 4, s. 1-4. ISSN 1213-0028.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. s. 1., [2006], s. 1-13.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání*. 2. vyd. Brno: Nesehnutí, 2005. 25 s. ISBN 80-903-2286-7.

JARKOVSKÁ, Lucie - LIŠKOVÁ, Kateřina (edd.). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis*, 2008, roč. 44, č. 4, s. 683-701.

KASSIN, Saul. *Psychologie*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 771 s. ISBN 978-80-251-1716-3.

KOPPERMANN, Carola. K pojmu rodovo specifická socializácia. *Aspekt*, 2000, č. 1, s. 145-148.

LANGMEIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LLOYD, Barbara – ARCHER, John. *Výchova chlapců a dívek*. *Aspekt*, 2000, č. 1, s. 48-58.

MILLS, Albert J. – DUREPOS, Gabrielle – WIEBE, Elden (eds.). *Encyclopedia Of Case Study Research*. 2nd ed. Los Angeles: SAGE Publication, 2010. 1090 p. ISBN 978-1-4129-5670-3.

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

RENZETTI, Claire M. – CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

SMETÁČKOVÁ, Irena (sest.). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007. 67 s. ISBN 978-80-87110-01-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 522 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

SCHEU, Ursula. *Predškolní věk – význam rodově specifických hier*. *Aspekt*, 2000, č. 1, s. 41-46.

SKÁLOVÁ, Helena (ed.). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, o.p.s., 2008. 55 s. ISBN 978-80-86520-28-5.

SMETÁČKOVÁ, Irena – VLKOVÁ, Klára (sest.). *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. 1. vyd. Praha: Otevřená společnost, 2005. 191 s. ISBN 80-903-3312-5.

YELLAND, Nicola. *Gender in early childhood*. 1st ed. London: Routledge, 1998. 288 p. ISBN 04-151-5409-X.



## INTERNETOVÉ ZDROJE:

HETHERINGTON, Mavis E. – PARKE, Ross D. *Child psychology: a contemporary viewpoint* [online]. 5th ed. Boston: McGraw-Hill Higher Education, 2003 [cit. 2014-04-03]. Dostupný z WWW: <[http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072820144/student\\_view0/](http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072820144/student_view0/)>.

MACE, Jody. *Gender in Preschoolers: How to Make the Preschool Experience Better for Both Boys and Girls*. EarlyChildhood NEWS [online]. [cit. 2. dubna 2014]. Dostupné na www: [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=712](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=712).

SMOLÍKOVÁ, Kateřina (ed.). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT. 1. vyd. Praha: TAURIS, 2006. Dostupné na www: [http://stary.rvp.cz/soubor/RVP\\_PV-2004.pdf](http://stary.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf), 48 s.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Aktivity na téma gender a genderové stereotypy*. [online] Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů, 2013 [cit. 2014-04-24]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/a/16247/16713/AKTIVITY-NA-TEMA-GENDER-A-GENDEROVE-STEREOTYPY.html/>>.