

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Fakulta humanitních studií**

**Genderový přístup nejmladší generace učitelek  
mateřských škol**

**Bakalářská práce**

**Petra Zemanová**

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

**Praha 2016**

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

Podpis autorky

V Praze dne 3. 5. 2016

.....

Petra Zemanová

## Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí této práce, PhDr. Haně Havelkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky, které jsem od ní získala. Dále bych pak velmi ráda poděkovala všem respondentkám, díky kterým jsem mohla svůj výzkum uskutečnit. V neposlední řadě také děkuji své rodině a přátelům za jejich trpělivost a podporu.

ÚVOD .....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. GENDER.....	9
1.1. Feministická sociologie genderu .....	11
1.2. Genderová role .....	12
1.3. Genderová identita.....	12
1.4. Genderové stereotypy .....	13
2. GENDEROVÁ SOCIALIZACE.....	14
2.2. Kognitivně vývojové teorie .....	15
2.3. Optická skla kultury .....	16
2.4. Teorie sociálního učení.....	16
3. GENDEROVÁ SOCIALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	18
3.1. Formální kurikulum.....	18
3.2. Skryté kurikulum .....	19
3.3. Role pedagoga v socializaci .....	20
3.3.1. Komunikace ze strany pedagoga.....	20
3.3.2. Hra .....	22
3.3.3. Hračky .....	22
EMPIRICKÁ ČÁST .....	24
METODOLOGIE.....	25
1. Výzkumná otázka .....	25
2. Feministické paradigma.....	25
3. Výzkumná strategie, techniky sběru dat.....	25
4. Výběr vzorku .....	26
5. Rozhovory .....	27
6. Analytické postupy.....	28
7. Etické otázky .....	29
ANALYTICKÁ ČÁST.....	30
1. HRAČKY .....	31
2. PROSTORY .....	40
2.1. Kuchyňka a krámk .....	42
3. ŠATY.....	44
4. ROZDĚLOVÁNÍ .....	47
4.1. Holčičky k holčičkám.....	50

4.2.	Spojování.....	51
5.	BAREVNÁ SYMBOLIKA.....	53
6.	VERBÁLNÍ PROJEVY UČITELEK.....	56
6.1.	„Správná holčička“.....	56
6.1.1.	...nemluví sprostě.....	56
6.1.2.	...se nepere.....	58
6.1.3.	...je upravená.....	60
6.2.	Kluci nebrečej.....	61
7.	GENDEOVÉ ÚVAHY.....	64
7.1.	Z kluka musí být jednou chlap.....	64
7.2.	Kluci mi s tím pomohou.....	65
7.3.	Pasivní x aktivní agresivita.....	66
7.4.	Klidné holky, divocí kluci.....	66
7.5.	Holky se mazlí, kluci mluví.....	67
7.6.	Klučičí třída - ukřičená třída?.....	67
7.7.	Omlouvání kluků.....	68
7.8.	Výjimka.....	68
8.	ČINNOSTI.....	71
8.1.	Sport.....	71
8.2.	Výtvarná činnost.....	72
8.3.	Stavatelství.....	74
9.	ZNALOST GENDERU.....	76
FENOMÉNY OBJEVUJÍCÍ SE V GENDEROVÉM PŘÍSTUPU NEJMLADŠÍ GENERACE UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL.....		80
1.	Genderově asymetrické jevy v mateřské škole.....	80
2.	Rozdílnost přístupů.....	82
3.	Popírání (neuvědomovanost vlastního genderově diferencovaného přístupu k dětem).....	83
4.	Reflexe vlastního genderově diferencovaného přístupu k dětem.....	84
5.	Gender jako vedlejší faktor.....	86
6.	Genderově korektní přístup k dětem.....	87
7.	Snaha o prolamování.....	89
Závěr.....		90
BIBLIOGRAFIE.....		93

## ÚVOD

Ve své práci se budu zabývat tématem genderového přístupu z pohledu nejmladší generace učitelek v mateřských školách. Genderové stereotypy jsou v naší společnosti silně zakořeněné a jsou velice rozšířené ve všech oblastech lidského života. Má práce se bude věnovat pouze jedné z těchto oblastí a tou je oblast předškolního vzdělávání dětí v mateřských školách. Ačkoliv prostředí mateřských škol nebylo zatím v souvislosti s genderovou problematikou zkoumáno tak podrobně jako prostředí škol základních, je více než pravděpodobné, že i zde je genderově nekorektní přístup velmi rozšířen. Tato oblast nabízí hned několik různých úhlů pohledu. Já jsem pro svůj projekt vybrala pohled pedagožky. Pro volbu tohoto tématu i úhlu pohledu mám hned několik důvodů. Prvním a nejdůležitějším z nich je fakt, že jsem vystudovala pedagogické lyceum v Liberci. Součástí studia byla samozřejmě i odborná praxe, kterou jsem vykonávala mimo jiné i v mateřské škole. Tato zkušenost pro mě byla obrovským přínosem a věřím, že jím bude i pro tuto práci. Na vlastní kůži jsem se mnohokrát setkala s genderově nekorektním přístupem, který popisuje odborná literatura. Co víc, dokonce jsem ho ve své praxi sama nevědomě uplatňovala.

Až během studia na FHS jsem se díky přednáškám Petra Pavlíka a Hany Havelkové blíže seznámila s genderovou problematikou a začalo mi docházet, o jak rozšířený jev se jedná. Když jsem si pak zpětně vybavovala prožitky z praxe v mateřské škole, samotnou mě velmi zarazilo, jak často se pedagožky chovají k dětem genderově nekorektním způsobem. A to i v situacích, kdy pro toto chování nemají sebemenší důvod. Toto zjištění mě motivovalo k podrobnějšímu zkoumání této problematiky a nakonec i k napsání bakalářské práce na téma genderový přístup nejmladších učitelek MŠ.

Hned na úvod bych ráda zdůraznila, že cílem této práce není objektivní zjištění toho, zda pedagožky při své práci genderové stereotypy samy podporují nebo nikoli, nýbrž zachycení jejich subjektivního pohledu. Moje výzkumná otázka zní, zda a popřípadě jak vnímají nejmladší učitelky mateřských škol svůj vlastní genderově diferencovaný přístup k dětem. K získání potřebných informací použiji metodu kvalitativního výzkumu, polostrukturovaný rozhovor. Pro svůj výzkum jsem zvolila velice homogenní vzorek s úzkou

věkovou kohortou. Ten se bude skládat z deseti učitelek ve věku od 22 do 26 let, žijících a pracujících v Libereckém kraji.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části představím základní pojmy a teorie vztahující se k tématu genderu, genderové socializace a roli pedagoga v této socializaci. Pozornost věnuji také formálnímu kurikulu, které má v České republice podobu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání i neméně důležitému skrytému kurikulu.

V empirické části čtenáře seznámím s metodologickými postupy a analytickou částí, která je rozdělena do devíti kapitol. Ty mají povahu axiálních kategorií a představují jednotlivé oblasti, k nimž jsem dospěla na základě analýzy přepsaných rozhovorů. Jednotlivé kategorie zpracovávají jednotlivé genderově asymetrické jevy, které se v mateřských školách objevují. Každá z těchto kategorií obsahuje výpovědi respondentek, které jsou doplněny o rozbor a interpretaci. Součástí analytické části je také mnou sestavený přehled fenoménů objevujících se v genderovém přístupu dotazovaných pedagožek. Na závěr uvádím shrnutí poznatků, které jsem získala po provedení analýzy.

# **TEORETICKÁ ČÁST**



# 1. GENDER

Problematika genderu se stává stále aktuálnější, přesto však ani dnes neexistuje zcela jednotná definice, která by pojem gender vysvětlovala. Existuje řada přístupů, které se problematice genderu věnují, jednotlivá pojetí se však mohou v některých aspektech lišit.

Čermáková v předmluvě k Oakley definuje gender jako „sociální konstrukt, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností“<sup>1</sup>. Podle tohoto pojetí v sobě gender nese role, chování a normy vztahující se k ženám a mužům. Čermáková dále uvádí, že „podoba těchto rolí, norem a chování není neměnná a mění se v závislosti na společnosti, čase a sociálních skupinách.“<sup>2</sup> Oakley představuje gender coby pojem psychologicko-kulturní. V jejím pojetí v sobě gender zahrnuje způsob sebe prezentace každého jedince jako je oblečení, gestikulace, chování, způsob řeči a velmi úzce souvisí s genderovou identitou, tedy tím, zda se jedinec cítí být ženou nebo mužem. Oakley dále zdůrazňuje důležitost rozdílu mezi pojmy gender a pohlaví. Pohlaví je pojem biologický. Ačkoliv se tyto dva pojmy mohou zdát provázány, Oakley tvrdí, že tomu tak není. Gender podle ní může být naprosto nezávislý na biologickém pohlaví jedince, což dokazuje na výsledcích výzkumů s intersexuály.<sup>3</sup>

Renzetti a Curran definují gender jakožto společenskou kategorii (maskulinitu nebo femininitu), která je lidmi konstruována na základě biologického pohlaví jedince.<sup>4</sup> Gender tedy ani podle nich není synonymem pro pohlaví, ale v jejich pojetí můžeme, na rozdíl od přístupu Oakley, mezi těmito dvěma pojmy vidět jistou provázanost. K tomuto pojetí se přiklání i český převažující úzus, který gender nahlíží jako analytický pojem označující sociální a kulturní jevy, které se vážou k pohlaví.<sup>5</sup> Ve své práci budu analytický pojem gender chápat v souladu s tímto územ.

---

<sup>1</sup> ČERMÁKOVÁ in OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 176 s. IBSN 80-7178-403-6, s. 11

<sup>2</sup> ČERMÁKOVÁ in OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*, s. 12

<sup>3</sup> OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*

<sup>4</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 642 s. IBSN 80-246-0525-2.

<sup>5</sup> HAVELKOVÁ in NAGL-DOCEKAL, Herta. *Feministická filozofie: výsledky, problémy, perspektivy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007, 316 s. IBSN 978-80-86429-68-7.

Gender podle Renzetti a Currana označuje „společensky utvářené postoje a modely chování, obvykle dichotomicky dělené na mužské a ženské.“<sup>6</sup> Označení „muž“ či „žena“ není podle nich spojováno pouze s biologickým pohlavím jedince, ale zároveň evokuje představu určitého souboru osobních vlastností a vzorců chování, které se k mužům a ženám vztahují. Důležité přitom je, že předpoklady vztahující se k genderu jsou lidmi obecně přijímány jako platné nebo správné a že z nich pramení rozdílný až protikladný přístup k mužům a ženám, přestože nemusí nutně platit pro všechny konkrétní jedince.<sup>7</sup>

Dalo by se tedy tvrdit, že gender ve společnosti funguje jako jakýsi strukturující princip. Tento princip se opírá o předpoklad, že můžeme lidské bytosti rozdělit na muže a ženy, přičemž každá z těchto dvou kategorií je provázena rozdílnými charakteristikami. Toto fungování genderu coby strukturujícího principu ve své práci vystihuje Kimmel, a to na třech různých úrovních.

První z nich je individuální úroveň. Každý z nás má určitou představu o tom, kým se cítí být, zda mužem nebo ženou a na základě této představy konstruuje vlastní identitu. Ta se vždy pojí s konkrétním kulturním a jazykovým kontextem, který spoluutváří ženství nebo mužství a pozici jedince ve společnosti.

Jak ale Kimmel zdůrazňuje: „Spíše než vlastnost jednotlivce je gender produkt interakce s ostatními.“<sup>8</sup> Zde se dostáváme k úrovni interakce neboli vzájemného působení. Jak už název napovídá, zde gender představuje vztahový koncept. Do interakcí s dalšími lidmi vstupujeme s konkrétními představami o podobě ženství a mužství. Tyto představy ovlivňují nejen způsob naší sebereprezentace, ale také vzájemnou interakci s dalšími osobami. Pavlík v této souvislosti uvádí, že „muže a ženy děláme před ostatními, kteří naše výkony hodnotí a legitimují, nebo nás naopak usměřňují, pokud překračujeme kulturně přijatelné genderové hranice, normy. V různých situacích a životních obdobích probíhají genderové interakce různě a genderová »výchova« začíná již v nejútlejším věku (např. prostřednictvím pokynů: chlapci nepláčou, nebuď baba atd.).“<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. s. 58

<sup>7</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.

<sup>8</sup> KIMMEL, Michael S. *The gendered society*. New York: Oxford University Press, 2000. 318 s. ISBN 0-19-512588-6. s. 106

<sup>9</sup> PAVLÍK in SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X. s. 10

Jako poslední zmiňuje Kimmel úroveň institucionální. „Představy o maskulinitě a femininitě strukturují nejen individuální identity a sociální interakce, ale i všechny společenské instituce (rodina, škola, pracovní trh atd.), které produkují a reprodukují genderové rozdíly a nerovnosti.“<sup>10</sup> Jednou z těchto institucí je samozřejmě i mateřská škola. Gender představuje organizační princip, pro který je charakteristické asymetrické nerovné dělení společnosti. Maskulinita je v naší společnosti zvýhodňována oproti femininitě a je považována za hodnotnější. Toto dělení odráží a posiluje genderové vzorce dané společností.<sup>11</sup>

## 1.1.Feministická sociologie genderu

Ve feministickém pojetí gender představuje jeden z ústředních pořadajících principů sociálního světa. Feministické paradigma připouští, že v procesu osvojování genderu hrají roli jak biologické predispozice, tak i učení. Toto učení však začíná ihned po narození, což prakticky znemožňuje určit míru biologického vlivu. Ačkoliv feministické hledisko uznává, že na utváření genderu se spolupodílejí biologické i sociální faktory, svou pozornost zaměřuje především na proces sociálního učení. Prostřednictvím výchovy, nejrůznějších skrytých znaků a kulturních odkazů se učíme, jak být ženami a muži.<sup>12</sup>

Svou práci píší v souladu s tímto paradigmatem. Má práce, stejně jako toto paradigma vychází z předpokladu, že rozdíly mezi muži a ženami jsou především důsledkem kulturně vytvořených schémat.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> PAVLÍK in SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X. s. 10

<sup>11</sup> PAVLÍK in SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*.

<sup>12</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.

<sup>13</sup> Tamtéž.

## 1.2. Gednerová role

Karsten definuje genderovou roli jako „soubor směrnic, předpisů a pravidel chování, určujících pohlavně specifické chování osobnosti“.<sup>14</sup> Společnost dětem předkládá určité šablony, podle kterých děti formují svou vlastní pohlavní roli. Děti se podle přisouzeného pohlaví učí chovat především tím, že je s nimi odlišně zacházeno. V závislosti na pohlaví je dítě svým okolím v některých typech chování podporováno, zatímco od jiných je odrazováno. Od dětí se očekává, že se budou chovat jako „správné holčičky“ a „správní kluci“.<sup>15</sup> Cviková dále uvádí, že navzdory své rozmanitosti v podání různých žen a mužů, není genderová role zcela individuální záležitostí, protože je silně ovlivňována stereotypními představami o mužích a ženách. Mužská role bývá stereotypně spojována s úlohou živitele rodiny, z čehož dále vyplývají i další „typicky mužské“ charakteristiky jako odcházení za prací, autorita v rodině nebo podnikavost. Ženská role je naproti tomu spojována s péčí o domácnost a děti a dále pak s jemností, citlivostí a krásou.<sup>16</sup> Janošová uvádí, že genderová role je jakési vnější vyjádření genderové identity. „Jedinec v této roli vyjadřuje to, kým se cítí být, i to, jak chce být druhými vnímán.“<sup>17</sup>

## 1.3. Genderová identita

Genderová identita představuje podle Janošové vnitřní a privátní složku lidské osobnosti, která je tvořena genderovými atributy, které jedinec prožívá jako jemu vlastní. Na rozdíl od genderové role, která může zahrnovat i vnější projevy, se kterými se člověk neztotožňuje, genderová identita v sobě nese obsahy, které jsou v souladu s vnitřním prožíváním jedince.<sup>18</sup> Pokud význam genderové identity dosti zjednodušíme, můžeme tvrdit, že genderová identita znamená, zda se člověk cítí být mužem nebo ženou. Oakley v této souvislosti uvádí, že genderová identita a biologické pohlaví jsou dvě rozdílné věci, které na sobě nejsou závislé, což dokládá na výsledcích studií prováděnými s intersexuály. To, že

---

<sup>14</sup> KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži, Genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portal, 2006. 164s. ISBN 80-7637-145-X. s. 63

<sup>15</sup> KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži, Genderové role, jejich původ a vývoj*.

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9. s. 41

<sup>18</sup> JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita*.

jedinec nemá penis, ještě nemusí nutně znamenat, že se nemůže cítit jako muž. Oakley dodává, že genderová identita se vytváří přibližně během prvních dvou let života a poté ji už obvykle není možné změnit.<sup>19</sup>

## 1.4. Genderové stereotypy

Kassin definuje stereotyp jako „přesvědčení, na jehož základě jsou konkrétní skupině jedinců připisovány určité vlastnosti.“<sup>20</sup> Tyto vlastnosti mohou být pozitivní i negativní. Člověk má přirozenou tendenci rozdělovat si lidi do skupin podle věku, národnosti, pohlaví, náboženského vyznání, etnické příslušnosti a dalších vlastností. Lidský mozek kategorizuje ve snaze ulehčit si čas a práci, což může být na jednu stranu prospěšné a často také správné, ale pokud dochází k nadměrné generalizaci, můžeme přehlédnout rozdíly a dospět tak k mylným závěrům.<sup>21</sup> Více než často se díky tomuto „ulehčení“ stává, že jednotlivci připisujeme vlastnosti, které mu nejsou vlastní. Pro mou práci je velice důležité zmínit, že vznik a funkce stereotypů probíhají na nevědomé rovině, to znamená, že si jejich přítomnost a používání člověk vůbec nemusí uvědomovat. Neméně důležitý je také fakt, že se stereotypy lze pracovat a některé studie dokonce nasvědčují tomu, že se jich lze zbavit.<sup>22</sup>

Genderové stereotypy jsou „zjednodušující popisy toho, jak má vypadat »maskulinní muž« či »femininní žena«“. <sup>23</sup> Jsou to „předsudečné představy o tom, jací/jaké mají muži a ženy být a jak se mají chovat“.<sup>24</sup> Na základě těchto stereotypů očekáváme u žen a mužů vlastnosti, které většinová společnost považuje za „typicky mužské“ a „typicky ženské“. U žen to bývá například pečovatelský přístup, smysl pro romantiku, jemnost, schopnost postarat se o domácnost, starost o vlastní zevnějšek nebo nepříliš velká technická zdatnost. U mužů může být typickým příkladem nezávislost, tendence prosazovat se, schopnost ovládat své city,

---

<sup>19</sup> OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*

<sup>20</sup> KASSIN, Saul. *Psychologie*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 771 s. IBSN 978-80-251-1716-3. s. 522

<sup>21</sup> KASSIN, Saul. *Psychologie*.

<sup>22</sup> KASSIN, Saul. *Psychologie*.

<sup>23</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. s. 20

<sup>24</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Prohlédněme genderové stereotypy*. In FORMÁNKOVÁ, Lenka.

RYTÍŘOVÁ, Kristýna. eds. *Abc feminismu*. Brno: Nesehnutí, 2004. 232 s. IBSN 80-903228-3-2. S. 20

fyzická síla, technická zdatnost nebo samostatné rozhodování.<sup>25</sup> Příkladem velmi rozšířeného stereotypu týkajícího se sociálních rolí je představa ženy jako matky a muže jako živitele rodiny.<sup>26</sup> Pokud se jedinec všeobecným představám vymyká, většinou se na něj pohlíží negativně a může být označován jako deviantní, abnormální nebo zkažený.<sup>27</sup> Genderové stereotypy mohou mít taktéž velmi negativní dopad na sebehodnocení jedince. Z výzkumů vyplývá, že pokud je nějaký úkol označován jako maskulinní, ženy si při jeho řešení věří podstatně méně než muži. To samé platí i obráceně. Pokud se jedná o řešení úkolu, který je považován za femininní, podceňují své schopnosti muži.<sup>28</sup>

## 2. GENDEROVÁ SOCIALIZACE

Tato genderově podmíněná očekávání se na děti přenáší skrze socializaci. Renzetti a Curran definují socializaci jako „celoživotní proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy“. <sup>29</sup> V nejširším slova smyslu se jedná o začleňování jedince do společnosti.<sup>30</sup>

Z výzkumů vyplývá, že genderová socializace začíná v okamžiku, kdy se dozvíme pohlaví dítěte. Existují teorie, které předpokládají, že genderová socializace může probíhat i v prenatálním období a to za předpokladu, že rodiče znají pohlaví dítěte ještě před jeho narozením. Tyto teorie jsou však takřka neověřitelné. Jisté však je, že genderová socializace začíná nejpozději v okamžiku narození dítěte. To, jestli se narodil chlapec nebo dívka dále ovlivňuje naše uvažování a chování směrem k dítěti. Řada výzkumů dokazuje, že lidé se chovají k chlapcům a dívkám jinak, a to i pokud se jedná o novorozence. Jinak je oblékají, jinak na ně mluví, vybírají jim jiné hračky. „Genderová socializace může mít podobu vědomého úsilí, které posiluje genderová očekávání explicitními odměnami či tresty. (...)“

---

<sup>25</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.

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.

<sup>26</sup> JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita*.

<sup>27</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.

<sup>28</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009, 432 s. ISBN 978-80-200-1719-2.

<sup>29</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. s. 93

<sup>30</sup> JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-749-3.

Genderová socializace však může probíhat i prostřednictvím jemnějších signálů, skrytě přenášených způsoby, jimiž dospělí jednájí spolu navzájem i s dětmi, dětským oblečením nebo třeba dětskými knížkami a hračkami. Také samy děti se vzájemně socializují, a to jak explicitní, tak i implicitní formou – vzájemnou interakcí v dětských kolektivech.“<sup>31</sup> Z výzkumů vyplývá, že již dvouleté děti si jsou vědomy vlastního genderu i genderu ostatních lidí a kolem třetího roku života začínají hodnotit určité vlastnosti a typy chování genderově stereotypním způsobem.<sup>32</sup> Jak je možné tuto skutečnost vysvětlit, na to se nám snaží odpovědět hned několik rozdílných teorií.

Pro potřeby své práce považuji za vhodné představit některé ze základních teorií genderové socializace, pro tuto práci je však stěžejní především jedna z nich, a to teorie sociálního učení.

## 2.2. Kognitivně vývojové teorie

Základ těchto teorií tvoří díla J. Piageta a L. Kohlberga, kteří shodně zkoumali mentální procesy, prostřednictvím kterých si děti vysvětlují své prožitky a pozorování. V tomto pojetí je dítě aktivním účastníkem, který se různými způsoby snaží najít v pro něj chaotickém světě určitý řád, určité pravidelnosti. Okolí mu předkládá vzorce, které však dítě jen slepě nepřebírá. Uchopuje je, snaží se je chápat, interpretovat, zkrátka s nimi pracuje. Na základě těchto aktivních snah si dítě vytváří tzv. schémata neboli kategorie. V souladu s těmito kategoriemi si dítě vytváří i představu o vlastním já a soubor sociálních rolí.<sup>33</sup>

Jednou z těchto kategorií je i pohlaví. Ve většině společností vypadají ženy a muži odlišně, rozdílně se oblékají, upravují apod. Děti tyto rozdíly reflektují a v důsledku toho si vytvářejí poměrně stabilní a snadno rozpoznatelnou kategorii. Tu nejprve vztahují na sebe, vymezují se podle ní a uspořádávají podle ní svou identitu. V dalším stádiu ji začínají vztahovat i na další osoby ve snaze roztřídit lidské vlastnosti a typy chování do dvou skupin na mužské a ženské. Na základě těchto dvou skupin potom hodnotí pozorované lidské chování jako „správné“ (tedy v souladu s daným genderem) nebo „špatné“ (v nesouladu s

---

<sup>31</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. s. 93

<sup>32</sup> GOLOMBOK, Susan; FIVUSH, Robyn. *Gender development*. New York: Cambridge University Press, 1994. ISBN 0521408628.

<sup>33</sup> BEM in RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*

daným genderem).<sup>34</sup> Oakley shrnuje uvažování dítěte v souladu s kognitivně vývojovými teoriemi následovně: „Jsem chlapec (dívka), proto chci dělat chlapecké (dívčí) věci a proto za ně budu odměněn.“<sup>35</sup>

Kritika těchto teorií spočívá především v tom, že bagatelizují vliv okolí, když uvádějí děti jakožto jediné aktéry genderové socializace, kteří přirozeně rozeznávají rozdíly mezi muži a ženami.<sup>36</sup>

### 2.3. Optická skla kultury

Významným obohacením kognitivně vývojových teorií je teorie optických skel kultury, jejíž autorkou je psycholožka Sandra Bem. Ta ve svém díle zohlednila tzv. „optická skla“, což jsou skryté předpoklady každé společnosti ohledně toho, jak by měli její členové vypadat, uvažovat, cítit a jednat. Tyto předpoklady jsou součástí kulturních diskursů, společenských institucí i duševního uspořádání každého jednotlivce, čímž se systematicky reprodukuje určité vzorce myšlení a chování. Jako děti během procesu enkulturace a socializace přirozeně vyhledáváme určitá schémata a vstřebáváme určité „nastavení“ dané společnosti a následně vše posuzujeme v souladu s tímto „nastavením“. Nazíráme svět přes optická skla dané kultury. Tato optická skla získáváme podle Bem jako prostřednictvím institucionalizovaných sociálních praktik, tak i skrytými signály či metasděleními.<sup>37 38</sup>

### 2.4. Teorie sociálního učení

Tyto teorie předpokládají, že rozdíly mezi muži a ženami jsou naučené a dají se vysvětlit klasickým podmiňováním, operantním podmiňováním a napodobováním.<sup>39</sup> Genderová socializace podle těchto teorií probíhá pomocí posilování, kdy je dítě odměňováno za genderově přiměřené chování a trestáno za chování genderově nepřiměřené a dále pomocí

---

<sup>34</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*

<sup>35</sup> OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost. s. 135*

<sup>36</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*

<sup>37</sup> Ponaučení o tom, co je důležité, co je oceňováno a jaké rozdíly mezi lidmi jsou z hlediska dané kultury významné

<sup>38</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*

<sup>39</sup> LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova.*



modelování, kdy dítě napodobuje osoby ve svém okolí.<sup>40</sup> Oakley charakterizuje uvažování dítěte v souladu s teorií sociálního učení takto: „Chci odměnu a vždycky mě odmění, když dělám chlapecké (dívčí) věci. Takže chci být chlapec (dívka)“.<sup>41</sup>

Dítě přichází do předem strukturovaného světa očekávání, nadějí a omezení.<sup>42</sup> Karsten uvádí, že „od chlapců a dívek se již v dětství očekává rozdílné chování“.<sup>43</sup> Chlapci i dívky jsou od nejtútlejšího dětství pozitivně odměňováni/odměňovány za ty způsoby chování, které jsou společností považovány za přiměřené jejich pohlaví. Takovou odměnou může být například pochvala, uznání nebo souhlas. Pokud je však jejich projev v rozporu s očekáváním vztahujícím se k jejich biologickému pohlaví, je tento projev ignorován nebo negativně sankcionován. Trestem bývá nesouhlas, kritika, upírání privilegií nebo dokonce odpírání lásky. Dívky bývají odměňovány za poslušnost, ochotu, krásu, citlivost, předpokládá se u nich poddajnost, ústupnost a přizpůsobivost. Naproti tomu u chlapců podporujeme aktivitu, tvrdost, prosazování vlastní vůle a skrývání slabosti.<sup>44</sup>

Tyto teorie bývají kritizovány především za pojetí dítěte jakožto pasivního příjemce socializačních signálů a chápání socializace coby jednostranného procesu, ve kterém jsou děti utvářeny především dospělými.<sup>45</sup>

---

<sup>40</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*

<sup>41</sup> OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. s. 135

<sup>42</sup> CVIKOVÁ, Jana; JURÁŇOVÁ, Jana (edd.). *Ružový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dosledky*.

<sup>43</sup> KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži, Genderové role, jejich původ a vývoj*. s. 17

<sup>44</sup> KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži, Genderové role, jejich původ a vývoj*

<sup>45</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*

### 3. GENDEROVÁ SOCIALIZACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Jak už bylo zmíněno výše, socializace je procesem celoživotním. V prvních letech života hrají největší roli v socializaci dítěte jeho rodiče, jedná se o tzv. primární socializaci. Postupem času se proces socializace rozrůstá o sekundární úroveň, ve které hraje velkou roli mimo jiné i mateřská škola.

Mateřská škola je vzdělávací instituce, která má za úkol „doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“.<sup>46</sup> Prostor mateřské školy je pro dítě v mnohých ohledech něčím novým. Dítě zde poznává nové autority v podobě učitelů i dalších dospělých, seznamuje se se svými vrstevníky a poprvé se setkává s výchovným institucionálním působením. Předškolní vzdělávání si klade za cíl „rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, 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>47</sup> Tyto cíle jsou společně s obsahem, metodami a výsledky součástí rámcového vzdělávacího programu, který představuje tzv. formální kurikulum.

#### 3.1. Formální kurikulum

Předškolní kurikulum na státní úrovni je u nás formulováno v podobě RVP PV, neboli Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání. Ten „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“.<sup>48</sup> RVP PV je společným základem, který stanovuje určitá pravidla, která je potřeba zachovávat. Za předpokladu, že jsou tato pravidla respektována, poskytuje zároveň i prostor pro školu, učitele i děti, protože jim umožňuje vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program. Podle těchto školních vzdělávacích programů potom probíhá výuka v jednotlivých školských zařízeních. (RVP PV, 2004)

---

<sup>46</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2004. s. 7

<sup>47</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2004. s. 7

<sup>48</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2004. s. 6

RVP PV usiluje o to, aby prostřednictvím vhodných postupů, aktivit, forem a metod vzdělávání děti získávaly klíčové kompetence, tolik důležité pro jejich další rozvoj. Těmito klíčovými kompetencemi je myšlen „soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“.<sup>49</sup> Důraz je tak kladen především na rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojování hodnot a formování samostatné osobnosti dítěte. Na konci předškolního vzdělávání by dítě mělo být „jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají“.<sup>50</sup>

### 3.2. Skryté kurikulum

Vedle formálního kurikula existuje ještě neméně důležité skryté kurikulum. To na rozdíl od toho formálního není součástí žádného oficiálního dokumentu. Tato kurikula působí současně. Skryté kurikulum je jakýmsi školním „zákulisím“, obsahuje normy a postoje, které žáci přebírají od svých učitelů a vrstevníků, ovlivňuje způsob, jakým nazírají na svět a jeho působením se také učí, co mohou od tohoto světa očekávat.<sup>51</sup> „K obsahu skrytého kurikula patří např. schopnosti studentů sdružovat se, vytvářet a měnit vztahy mezi sebou i pedagogy, obsah učebnic, způsob odměn a trestů, charakteristika a přidělení mužských a ženských rolí včetně rozdílných způsobů, obsahů a účelů komunikace.“<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2004. s. 11

<sup>50</sup> Tamtéž.

<sup>51</sup> HACKL, Bernd a Sandra HUMMEL. Velikonoční prázdniny: Co se lze ve škole naučit z řeči těla. *Studia paedagogica* [online]. 2011, 16(1), 23 [cit. 2016-05-04]. ISSN 2336-4521.

RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.

<sup>52</sup> DOLEŽALOVÁ, Lucie. *Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole: magisterská diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2009. 122 s. Vedoucí magisterské diplomové práce Klára Šedřová

### 3.3. Role pedagoga v socializaci

Pro mou práci je v souvislosti s genderovou socializací a předáváním genderových stereotypů stěžejní role pedagožky v mateřské škole. Podle Renzetti a Currana děti napodobují osoby, které se jim nejvíce podobají. Takovými osobami bývají především rodiče, starší sourozenci, vrstevníci, pedagogové nebo mediální osobnosti.<sup>53</sup> Pedagog či pedagožka jsou pro dítě předškolního věku důležitým vzorem a autoritou. Učitel má tedy do jisté míry možnost předávat dítěti své názory a ovlivňovat jeho přemýšlení, protože dítě se ochotně podrobuje jeho autoritě a snadno se s ním identifikuje. Přejímá jeho hodnoty a touží se mu podobat.<sup>54</sup> Z hlediska šíření a podpory genderových stereotypů, ale také jejich mýcení tedy učitel hraje nezanedbatelnou roli. V RVP PV je pedagog upozorňován na fakt, že „nejen při činnostech plánovaných, ale při nejrůznějších činnostech, situacích a za různých okolností, působí pedagog na dítě (...), a že svým chováním, jednáním i svými postoji dítě ovlivňuje. Měl by mít na zřeteli, že tak může záměrné naplňování cílů RVP PV podporovat a zároveň také, že tomu může – třeba i bezděčně – naopak bránit“.<sup>55</sup>

#### 3.3.1. Komunikace ze strany pedagoga

Ačkoliv si vyučující většinou myslí, že mezi dívkami a chlapci nedělají žádné rozdíly, výzkumy ukazují, že to není pravda.<sup>56</sup> Bylo dokázáno, že při komunikaci s dívkami používají učitelé větší množství emocionálně zabarvených slov a zdrobnělin, zatímco

---

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

<sup>54</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990, 435 s. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-078-0.

<sup>55</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2004. s. 11

<sup>56</sup> JARKOVSKÁ, Lucie. *Dívky a chlapci mezi sebou*. In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2007. 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.

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.

komunikace s chlapci je méně emotivní.<sup>57</sup> Častým jevem v komunikaci se žáky je používání genderových jazykových stereotypů, které Valdřová definuje jako „šablony, které nasazujeme na jazyk a popisujeme jimi skutečnost, přestože může být zcela jiná.“<sup>58</sup> Děti se tak z úst pedagoga dozvídají, že „chlapi nepláčou“, „holky se neperou“, „chlap si musí umět poradit“, „správná holka má nějak vypadat“ apod. Jistý rozdíl můžeme najít i v tom, za co jsou dívky a chlapci chváleni, přičemž tyto rozdíly opět vycházejí z genderově stereotypních představ o mužích a ženách. Dívčám se častěji dostává pochvaly za kázeň, upravenost projevu, svědomitost, píli, ochotu pomoci, laskavost, vzhled a jsou vedeny k poslušnosti a přizpůsobivosti. Chlapci bývají zase chváleni za odvahu, fantazii, originalitu řešení, aktivitu, tvrdost a je u nich podporována schopnost se prosadit.<sup>59</sup>

Výzkumy dále dokládají, že pedagogický personál prostřednictvím výchovy zvýhodňuje chlapce. Chlapcům je věnováno více pozornosti, mají více volnosti a jsou považováni za zvědavější.<sup>60</sup> Jsou jim zadávány těžší akademické úkoly a jsou častěji vyvoláváni a povzbuzováni k aktivitě. Některé výzkumy dokonce nasvědčují tomu, že učitelé odpovídají na otázky chlapců přesněji než na otázky kladené dívkami.<sup>61</sup> Jarkovská k této skutečnosti dodává, že větší množství pozornosti směřované k chlapcům učitelé často vysvětlují tím, že chlapci více zlobí, a proto je potřeba je více zaměstnat a nedat jim tak ke zlobení prostor.<sup>62</sup>

---

<sup>57</sup> PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled*. In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, 2007. 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.

<sup>58</sup> VALDŘOVÁ in SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X. s. 43

<sup>59</sup> VALDŘOVÁ in SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*.

KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži, Genderové role, jejich původ a vývoj*.

<sup>60</sup> KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži, Genderové role, jejich původ a vývoj*.

RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.

JARKOVSKÁ in SMETÁČKOVÁ, Irena. (Ed.). *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*.

<sup>61</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.

JARKOVSKÁ in SMETÁČKOVÁ, Irena. (Ed.). *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*.

<sup>62</sup> JARKOVSKÁ in SMETÁČKOVÁ, Irena. (Ed.). *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*.

### 3.3.2. Hra

Karsten tvrdí, že chlapecká hra je v předškolním věku více kontrolována, a pokud se v některých aspektech liší od chování, které je od chlapce očekáváno, bývají tyto odchylky tolerovány méně než v obdobných případech u dívek. U dívek snáze přehlédneme, pokud si hrají s nějakou hračkou stereotypně přiřazovanou chlapcům, než když si chlapci hrají s typicky „dívčím“ hračkami. Tlak vyvíjený na chlapce v souvislosti s genderovou rolí je celkově větší než tlak vyvíjený na děvčata. Chlapecká výchova je vedena tak, aby z chlapce vyrostl „správný kluk“, což vlastně znamená, že jsou potlačovány projevy, které jsou společností považovány za femininní. To se samozřejmě odráží i na způsobu dívčí a chlapecké hry. Ta se přirozeně liší a tyto odlišnosti jsou společností dále podporovány a prohlubovány. Chlapecká hra bývá často označována za agresivnější, tvrdší, energičtější a hlučnější, zatímco dívčí bývá zpravidla klidnější a často v sobě nese pečovatelské prvky. Dívky jsou dospělými vedeny ke hře na hudební nástroje, k malování a k výtvarným činnostem, u chlapců to bývají hry podporující technické dovednosti nebo fyzickou aktivitu.<sup>63</sup>

### 3.3.3. Hračky

Už od narození kupují rodiče svým dětem hračky, které jsou společností považovány za „vhodné“ pro dané pohlaví. Děti si už poměrně brzy samy vybírají, s jakou hračkou si chtějí hrát, záleží však také na tom, jaký výběr je jim nabídnut.<sup>64</sup> Z výzkumů vyplývá, že už ve věku jednoho roku volí děti ke hře genderově stereotypní hračky. Renzetti a Curran upozorňují na to, že tato skutečnost může být dána výchovou ještě v útlejším věku.<sup>65</sup> Dospělí, včetně pedagogů, často přiřazují dívkám „holčičí“ hračky jako například panenky nebo kuchyňky a vedou je k péči o druhé. Chlapcům jsou zase kupovány hračky podporující především technické dovednosti a zaměření na věci, nikoli na lidi.<sup>66</sup> To ostatně dokazují i výzkumy prováděné v rámci několika bakalářských a magisterských prací vztahujících se k tématu genderové problematiky v mateřských školách. Velmi nápadně se zde opakují

<sup>63</sup> KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži, Genderové role, jejich původ a vývoj.*

<sup>64</sup> CVIKOVÁ, Jana; JURÁŇOVÁ, Jana (edd.). *Ružový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dosledky.*

<sup>65</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost.*

<sup>66</sup> PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled.* In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství.* Praha: Otevřená společnost, 2007. 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.

situace, kdy učitelka posílá dívky hrát si do kuchyňky, do kosmetického salonu nebo s panenkami, případně je posílá kreslit. Chlapci bývají učitelkami vybízeni ke hře s auty, náradím nebo stavebnicemi.<sup>67</sup>

S tímto jevem velmi úzce souvisí organizace prostoru v mateřských školách, která je této dichotomii často uzpůsobena. Herna, ve které děti obvykle tráví většinu času, bývá rozdělena na několik částí, přičemž zde velmi často můžeme nalézt prostor vyhrazený pro výše zmiňované „dívčí hračky“ a prostor vyhrazený pro „hračky chlapecké“. Rozdílné hračky v dětech rozvíjejí rozdílné vlastnosti a dovednosti. Hračky určené chlapcům zpravidla podporují zvědavost, vynalézavost, manipulační a konstrukční schopnosti, soutěživost a agresivitu. Dívčí hračky naproti tomu kladou důraz na tvořivost, pečovatelský přístup a atraktivitu. Miller uvádí, že „hra s hračkami považovanými za dívčí, respektive chlapecké, má vliv na odlišný vývoj kognitivních schopností a sociálních dovedností u děvčat a chlapců“.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce*. Praha: Karlova univerzita, Fakulta humanitních studií, 2012. 64 s. Vedoucí bakalářské práce Hana Havelková.

DOLEŽALOVÁ, Lucie. *Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole: magisterská diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2009. 122 s. Vedoucí magisterské diplomové práce Klára Šedřová

DRYEOVÁ, Lenka. *Gender v mateřské škole: bakalářská práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2011. 51 s. Vedoucí bakalářské práce Eva Svobodová

ŠINFELTOVÁ, Jitka. *Genderová socializace v mateřské škole – analýza tří věkově odlišných tříd: bakalářská práce*. Praha: Karlova univerzita, Fakulta humanitních studií, 2015. 73.s. Vedoucí bakalářské práce Hana Havelková

<sup>68</sup> MILLER in RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. s. 116

# **EMPIRICKÁ ČÁST**



# METODOLOGIE

## 1. Výzkumná otázka

Cílem mé práce je zachycení subjektivního pohledu nejmladší generace učitelek v mateřských školách na jejich vlastní genderový přístup k dětem. Moje výzkumná otázka zní: *Jak nejmladší učitelky mateřských škol (ne)vnímají svůj vlastní genderově diferencovaný přístup k dětem?* Ve své práci se tedy nesnažím objektivně zjistit, zda pedagožky při své práci genderové stereotypy samy podporují či nikoli.

## 2. Feministické paradigma

Feministické paradigma připouští, že v procesu osvojování genderu hrají roli jak biologické predispozice, tak i učení. Vychází však z předpokladu, že gender je především společensky utvářený. Svou pozornost tak zaměřuje především na proces sociálního učení.<sup>69</sup>

Svou práci píši v souladu s tímto paradigmatem. Má práce, stejně jako toto paradigma vychází z předpokladu, že rozdíly mezi muži a ženami jsou především důsledkem kulturně vytvořených schémat.

## 3. Výzkumná strategie, techniky sběru dat

Jelikož cílem mého projektu je získat detailní informace od malého počtu lidí, pro získání požadovaných dat jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu, polostrukturovaný rozhovor. Tuto metodu jsem vybrala, protože umožňuje získat detailní a komplexní informace o mnou studovaném jevu. Zároveň mi vyhovuje její pružnost, díky které mohu reagovat na odpovědi dotazovaných a rozhovor se tak může ubírat různými směry. Tato metoda je podle mého názoru díky své flexibilitě vhodná pro účel tohoto výzkumu, tedy k zachycení názorů a postojů mladých učitelek. Dává informátorkám prostor vyjádřit se a poskytuje také možnost vybočit z předem stanoveného konceptu, což může být žádoucí a přínosné. Na rozdíl od narativního rozhovoru zde však existuje určitá, i když variabilní

---

<sup>69</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.

struktura, podle které budu postupovat a díky které mohu informátorky navést na témata, která jsou pro můj výzkum důležitá a která by jinak mohla zůstat opomenuta.

#### 4. Výběr vzorku

Výzkumný vzorek, který jsem pro svou práci zvolila, se skládá z deseti učitelek ve věku od 22 do 26 let, žijících a pracujících v Libereckém kraji. Záměrně jsem vybrala velmi homogenní vzorek s úzkou věkovou kohortou. Velmi důležitý je pro můj výzkum věk informátorek, který je velmi nízký. Předpokládám, že nejmladší generace učitelek by mohla mít o genderu a problematice s ním spojenou určité povědomí, protože se jedná o velmi aktuální téma. Výzkumy, které byly prováděny, většinou shodně prokazují (neuvědomovanou) podporu genderových stereotypů ze strany učitelek v mateřských školách. Ve většině případů se však jednalo o starší učitelky, často dokonce o více než celou jednu generaci.<sup>70</sup> Vycházím z předpokladu, že věk informátorek může mít souvislost s jejich informovaností o genderové problematice, která se dále může projevat v přístupu a chování učitelek k dětem v mateřských školách.

---

<sup>70</sup> BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce.*

DOLEŽALOVÁ, Lucie. *Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole: magisterská diplomová práce.*

DRYEOVÁ, Lenka. *Gender v mateřské škole: bakalářská práce.*

## 5. Rozhovory

Jak už jsem uvedla výše, pro získání potřebných dat jsem zvolila metodu polostrukturovaných rozhovorů. Struktura rozhovoru byla tvořena základními otázkami a to:

- Jak je ve vaší školce organizován prostor?
- Podle čeho rozdělujete děti, když pro ně pořádáte nějakou hru nebo soutěž?
- Za co děti nejčastěji chválíte?
- Za co děti nejčastěji káráte?
- Jak byste zareagovala, kdyby ve vaší třídě nastala tato situace?

Do třídy přišla nová dívka a ještě nikoho nezná a neví, s čím si má hrát.

- Zabývala jste se někdy otázkou, jak přistupujete k dívkám a chlapcům?
- Setkala jste se někdy s pojmem gender?

Sběr dat jsem provedla na deseti jednotlivých setkáních, vždy pouze s jednou z informátorek. Každé setkání bylo realizováno v prostředí, které vyhovovalo oběma stranám a také potřebám výzkumu (klidné, nehlukné prostředí). Před začátkem rozhovoru jsem nechala každou z pedagožek přečíst a podepsat informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a provedením rozhovoru. Každý z rozhovorů byl se souhlasem jednotlivých respondentek nahráván na diktafon. Učitelky byly informovány o tom, že se jedná o výzkum s genderovou tematikou. Otázky jsem se však snažila koncipovat tak, aby nebylo na první pohled patrné, co chci danou otázkou zjistit. Zároveň jsem při formulaci otázek kladla důraz na to, abych jejich prostřednictvím dala učitelkám co největší prostor k vyjádření. Pokud respondentky ve svých odpovědích váhaly nebo odpovídaly pouze několika málo slovy, ve většině případů jsem jim položila doplňující otázky, abych docílila komplexnějších odpovědí. Naopak když se některá z respondentek rozmluvila, snažila jsem se nenarušovat tok jejího vyprávění.

## 6. Analytické postupy

Nahrané rozhovory jsem nejprve převedla do písemné podoby. Pro přepis rozhovorů jsem použila doslovnou transkripci.<sup>71</sup> Dalším krokem byla segmentace neboli „rozdělení dat do analytických jednotek“.<sup>72</sup> Při tomto procesu bylo mým úkolem vyhledat v textu segmenty, jejichž obsah je pro můj výzkum nějakým způsobem významný. Velmi důležité bylo také vzájemné porovnávání jednotlivých částí textu a nalezení případných odlišností mezi nimi.<sup>73</sup>

Poté jsem přešla ke kódování. Princip kódování spočívá v tom, že k jednotlivým úsekům dat přiřazujeme kódy, které tento úsek klasifikují nebo kategorizují. Jedná se o „rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci“.<sup>74</sup> Nejprve jsem použila otevřené kódování, které mi usnadnilo orientaci v textu a umožnilo mi nalézt podobnosti a souvislosti v získaných datech. Tímto typem kódování jsem dospěla ke dvěma druhům kódů. Kódům totožným s výroky respondentek a kódům konstruovaným, jejichž formulaci jsem sama provedla na základě obsahu jednotlivých výpovědí. Následně jsem přešla k hledání závislosti mezi kódy a začala jsem vytvářet zatím velmi hrubé tematické okruhy neboli pracovní kategorie.

Po provedení otevřeného kódování jsem použila techniku axiálního kódování. Bylo nutné provést selekci materiálu tak, aby odpovídal potřebám mnou zvolené výzkumné otázky. V souladu s provedenou selekcí jsem upravila i stávající kategorie, některé jsem sloučila, jiné vyřadila a některé nově vytvořila. Každá z kategorií představovala jednotlivé tematické okruhy, které jsem vyhodnotila jako relevantní v souvislosti s mou výzkumnou otázkou. Během axiálního kódování jsem se soustředila na pochopení jednotlivých vztahů mezi různými kategoriemi.

Po konzultaci se svou vedoucí práce jsem dospěla k závěru, že konečný počet kategorií ustanovím na devět, přičemž tyto kategorie budou mít povahu axiálních kategorií. Jednotlivé kategorie představují jednotlivé oblasti, ve kterých se genderově asymetrické jevy v mateřských školách objevují. Každá z těchto kategorií obsahuje výpovědi respondentek,

---

<sup>71</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2

<sup>72</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. s. 228

<sup>73</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*.

<sup>74</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. s. 246

kteře jsou doplněny o rozbor a interpretaci. Součástí analytické části je také mnou sestavený přehled fenoménů objevujících se v genderovém přístupu dotazovaných pedagožek.

## **7. Etické otázky**

Výzkum byl samozřejmě prováděn ve shodě s etickými zásadami. Účast ve výzkumu byla dobrovolná. Všechny informátorky byly předem seznámeny s povahou výzkumu a také se způsobem zveřejnění získaných dat. Před započatím rozhovoru byl informátorkám předložen písemný informovaný souhlas, který obsahoval všechny potřebné informace. Všem informátorkám jsem samozřejmě zajistila anonymitu a obeznámila je s možností spolupráci kdykoliv ukončit, popřípadě odmítnout odpovědět na otázky, ke kterým se nebudou chtít vyjadřovat. Dále jsem je upozornila na fakt, že celý rozhovor bude nahráván na diktafon a poté přepsán do písemné formy.

Pro zachování anonymity byla jména informátorek zcela vynechána a nahrazena označením R1-R10. Se získanými daty jsem pracovala výhradně já, nikdo jiný k nim neměl přístup, aby nedošlo k jejich zneužití. Z téhož důvodu jsou nahrávky i přepisy rozhovorů archivovány odděleně od osobních dat informátorek.

# **ANALYTICKÁ ČÁST**

# ANALYTICKÁ ČÁST

Analytická část mé práce se skládá z devíti tematických oblastí, které mají povahu axiálních kategorií. Jednotlivé kategorie představují jednotlivé oblasti, ve kterých se v mateřských školách objevují genderově asymetrické jevy. Každá z těchto kategorií obsahuje výpovědi respondentek, které jsou doplněny o rozbor a interpretaci. Součástí analytické části je také mnou sestavený přehled fenoménů objevujících se v genderovém přístupu dotazovaných pedagožek.

## 1. HRAČKY

### 1.1. Chlapecké, dívčí a genderově neutrální

Jak upozorňují Krejčířová a Langmeier<sup>75</sup>, hra připadá v socializačním procesu dítěte významná úloha. Nejvíce času z celého dne stráví děti v mateřských školách právě hrou. Ta tedy zcela určitě může být (a také je) nástrojem pro předávání ale také rozbíjení genderových stereotypů. K jejímu uskutečňování bývají často využívány hračky, které jsou ovšem v mnoha případech velmi silně genderově diferencovány. Hra s takovými hračkami může reprodukovat předsudečné představy o jednotlivých pohlavích a navíc, jak už jsem zmiňovala v teoretické části, může vést k rozvíjení rozdílných schopností a dovedností. Jak uvádí Cviková, „rozhodnutie bábika, alebo autíčko nevyplýva z biologického pohlavia dieťaťa, ale ze spoločenského hodnotenia hračky ako vhodnej či nevhodnej, dievčenskej či chlapčenskej“.<sup>76</sup> Z rozhovorů, které jsem provedla, vyplývá, že i učitelky v mateřských školách vnímají některé hračky jako dívčí, některé jako chlapecké a některé jako genderově neutrální. K tomuto zjištění jsem nedošla položením explicitní otázky, ale dobrala jsem se k němu na základě výpovědí, které se v rozhovorech objevily. Boumová sestavila na základě informací z odborné literatury tabulku s přehledem hraček stereotypně považovaných za dívčí, chlapecké a genderově neutrální.<sup>77</sup> Tuto zmíněnou tabulku příkládám a dále připojuji i tabulku vlastní, kterou jsem sestavila z výpovědí mnou dotazovaných respondentek.

---

<sup>75</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 366 s. ISBN 80-247-1284-9.

<sup>76</sup> CVIKOVÁ, Jana; JURÁŇOVÁ, Jana (edd.). *Ružový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dosledky*.s 18

<sup>77</sup> BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce*.

GENDEROVÉ ROZDĚLENÍ HRAČEK DLE ODBORNÉ LITERATURY		
Chlapecké	Dívčí	Neutrální
vojenské hračky, sportovní náčiní, akční postavy, vědecké hračky, dopravní hračky (letadlo, auto), pracovní nářadí	Panenky (a doplňky k nim – domečky, oblečení, příslušenství), úklidové soupravy, nádobíčko, kosmetická taštička, kočárek	Medvídek, tabule, telefon, míč, stavebnice

Tabulku genderového rozdělení hraček podle odborné literatury sestavila Petra Boumová.<sup>78</sup>

GENDEROVÉ ROZDĚLENÍ HRAČEK VYCHÁZEJÍCÍ Z MÉHO VÝZKUMU		
Chlapecké	Dívčí	Neutrální
auto, autodráha, garáže, mašinky, dřevěné koleje, kostky, stavebnice, šroubky, matičky, šroubováky	kočárek, panenka, oblečení pro panenky, zvířátka, kuchyňka, věci na vaření, doktorský set	lego, převleky, krátek, kasa, ovoce, stavebnice, míč, telefon, omalovánky, puzzle, didaktické hry, vědecké hračky, flaušovi hadi, molitanové kostky, papírové cihly, kuchyňka

Tabulku genderového rozdělení hraček jsem sestavila já, Petra Zemanová, na základě vlastního výzkumu.<sup>79</sup>

Jak můžeme vidět, mezi oběma tabulkami lze najít mnoho podobností. Co se týče chlapeckých hraček, shodují se tabulky v mnoha bodech. Za chlapecké jsou v obou případech považovány dopravní hračky (v případě mého výzkumu auto, autodráha, garáže, mašinky a dřevěné koleje) a pracovní nářadí (šroubky, matičky, šroubováky). V některých mnou získaných výpovědích označují učitelky jako chlapecké také kostky a stavebnice. Co se týče stavebnic, není jejich zařazení na základě mnou provedeného výzkumu jednoznačné. Některé učitelky je považují za chlapecké, jiné za neutrální. První tabulka dále jako chlapecké uvádí

<sup>78</sup> BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce*. s. 21

<sup>79</sup> ZEMANOVÁ, Petra



vojenské hračky, sportovní náčiní a akční postavy. Tyto hračky však učitelky ve svých výrociích vůbec nezmiňovaly, což na základě mnou získaných informací nejsem schopna interpretovat. Odborné zdroje uvádějí jako chlapecké také vědecké hračky, ty však dle mého výzkumu učitelky zařazují do kategorie hraček neutrálních.

Mnoho podobností s odbornou literaturou najdeme i v případě dívčích hraček. Zde se tabulky shodují v případě kočárku, panenky (a doplňků k nim) a nádobička. Úklidové soupravy ani kosmetická taštička ve výpovědích mnou dotazovaných učitelek nezazněly. Mezi dívčí hračky učitelky řadily ještě kuchyňku, zvířátka a doktorský set.

Nejvíce rozdílů mezi odbornou literaturou a mým výzkumem najdeme v kategorii genderově neutrálních hraček. Ta je v mém případě mnohem obsáhlejší. Odborné zdroje uvádějí jako neutrální hračky medvídko, tabuli, telefon, míč a stavebnice. Medvídko ani tabuli opět žádná z učitelek nezmínila. V případě telefonu, míče a stavebnic se obě tabulky shodují. Z výpovědí však vyplývá, že učitelky hodnotí jako genderově neutrální ještě celou řadu dalších hraček. Těmi jsou kráček, kasa, ovoce, omalovánky, puzzle, didaktické hry, vědecké hračky, flaušovi hadi, molitanové kostky, papírové cihly a částečně i stavebnice a kuchyňka. U stavebnic a kuchyňky se názory jednotlivých učitelek liší. Některé považují stavebnice za chlapecké, jiné za neutrální, v případě kuchyňky pak za dívčí nebo neutrální. Tyto rozdíly mohou být způsobeny například odlišnostmi mezi jednotlivými školkami, roli také ale může hrát genderový přístup každé z učitelek.

## **1.2. „Holkám nabídnu panenku, klukům autíčko“**

Mnou získané odpovědi potvrzují, že i učitelky v mateřských školách přemýšlejí o hračkách genderově stereotypním způsobem. Tyto genderově stereotypní představy se ovšem dále promítají do jejich jednání a jsou tak dále přenášeny na děti. Příkladem mohou být některé odpovědi na mnou položenou otázku: „Jak byste se zachovala, kdyby k vám do třídy přišla nová holčička? Nikoho ve třídě nezná a neví, s čím si má hrát.“ Ještě než přeju k odpovědím, ráda bych vysvětlila, proč jsem v otázce zvolila holčičku a ne dítě. Ačkoliv jsem si vědoma toho, že jsem otázku genderově zbarvila, činila jsem tak zcela úmyslně. Bylo to z toho důvodu, protože se domnívám (a v některých jiných otázkách se mi to potvrdilo), že kdybych použila slovo dítě, odpovědi by byly mnohem neutrálnější.

- *R3: Začneme si hrát třeba s těma panenkami, protože většinou ty holčičky na tu panenku...*
- *R1: Tak většinou je to ta kuchyňka, na kterou se holčičky utáhnou, anebo pak patshopáci\*.*
- *R9: Jo...no tak je jasný, že když přijde chlapeček, tak kouká a neví, s čím si má hrát, tak mu řeknu: „Hele tak tady máme autíčko nebo stavebnici.“ Nebo... Tak a když přijde holčička, tak zase vytáhnu panenky. Protože to je prostě tak nějak v tom povědomí, prostě takový ten stereotyp, že holky si prostě hrají s panenkami, i když to pak v realu třeba vůbec nemusí být. Ale automaticky mě teda napadne, že holce nabídnu kočárek a panenku a klukům autíčko.*

Z výše uvedených výroků vyplývá, že pokud do třídy přijde nová dívka, jsou jí učitelkami často nabídnuty hračky stereotypně považované za vhodné pro její gender, v tomto případě panenky, kuchyňka, postavičky zvířátek a kočárek. Chlapci zase dostávají na výběr auto nebo stavebnici. Důvody pro toto jednání mohou být různé, samy učitelky zde hned dva nastínily. Jedním z důvodů, který se objevuje v prvních dvou výrocích, je zkušenost. Zkušenost s tím, že když tyto hračky učitelky v minulosti dívkám nabídly, uspěly. Renzetti a Curran<sup>80</sup> uvádějí, že děti už ve věku pouhého jednoho roku upřednostňují genderově stereotypní hračky, takže je možné, že kdyby se dívky mohly samy rozhodovat, zvolily by právě některou z těchto hraček. Zde ale dívky přicházejí o možnost svobodného výběru, nanejvýš je jim poskytnut výběr z několika „vhodných“ variant. Kdyby je učitelky při výběru neomezovaly, možná by se dívky rozhodly zcela jinak. Otázkou však také zůstává, do jaké míry opravdu hraje roli zkušenost a nakolik učitelky do svého návrhu projikují vlastní předsudečné představy. Je totiž také možné, že dětem nabízejí genderově stereotypní hračky stejně automaticky, jako autorka třetího výroku, akorát si to na rozdíl od ní neuvědomují. Tento výrok bych ráda ještě blíže rozebrala. Vzhledem ke své výzkumné otázce považuji za velmi důležité, že učitelka si je naprosto vědoma toho, že její jednání ovlivňuje stereotypy a že se tyto stereotypy nemusí zakládat na pravdě. Přesto však, jak sama uvádí, dívkám nabídne kočárek a panenku, klukům autíčko. Toto jednání považuje za automatické. To podle mého názoru dokládá obrovskou moc stereotypů, které ovlivňují naše uvažování a jednání i přesto, že o nich víme.

---

<sup>80</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.



### 1.3. Kluci a kočárky

Na druhou stranu, z výpovědí vyplývá, že samy děti se z těchto stereotypních vzorců snaží často vymanit a vzdorovat jim a učitelky tuto snahu reflektují. Samostatným tématem by mohli být „kluci a kočárky“. Ačkoliv je kočárek obecně považován na dívčí hračku, výroky jednotlivých respondentek dokládají, že si s ním rádi hrají i někteří chlapci.

- *R2: někdy i kluci mě překvapí, že si vezmou kočárek*
- *R7: Kluci si berou kočárky, protože je doma nemají.*
- *R9: Nakonec si pak kluci vozí rádi kočárky a závodí s nimi.*

Autorka prvního výroku nijak neskrývá, že ji volba takovéto hračky u chlapce překvapuje. Chlapci touto svou volbou porušují zažitá stereotypy a učitelka na to určitým způsobem reaguje. Ve druhé výpovědi se učitelka snaží vysvětlit, proč k této volbě u chlapců dochází. Argumentuje slovy „protože je doma nemají“. Tato odpověď je ale opět spjatá s genderovými stereotypy. Učitelka tímto výrokiem dává jasně najevo, že kočárek nepovažuje za hračku pro kluky, tudíž předpokládá, že ho žádný z chlapců nemá doma. Realita však může být úplně jiná a důvodů může být samozřejmě velké množství. Z posledního výroku vyplývá, že hra s kočárkem může mít různé podoby a i do ní se mohou promítat prvky chlapecké hry, jako je například energičnost. Kočárek je tedy pouze nástrojem ke hře, může sloužit stejně tak dobře dívkám jako chlapcům.

Z uvedených výpovědí se můžeme dozvědět, že učitelky hru s kočárkem u chlapců reflektují, nevíme však, zda ji nechávají zcela bez reakce, nebo na ni nějakým způsobem reagují, např. zda ji podporují nebo v ní naopak chlapcům brání. Učitelky ale také samozřejmě nejsou jediným faktorem, který podobné hry ovlivňuje. Jak uvidíme na následujících příkladech, vliv mají v mateřské škole mimo jiné samozřejmě i rodiče a vrstevníci.

- *R2: Já to neřeším, ale řeší to rodiče. Minule mi přišla jedna maminka a říká: „Ježiši kriste, on si hraje s kočárem a s panenkou?!“ Říkám: „No jo, tak si hraje...“*

Na příkladu můžeme vidět, že učitelce hra chlapce s kočárkem a panenkou nevadí. Jak sama uvádí, takovou hru neřeší. Velmi důležitý je zde výstup maminky daného chlapce, která na rozdíl od učitelky nejspíš považuje takovou hru za nevhodnou. V jejím výstupu jsou použita slova, která odrážejí její překvapení, ne-li zděšení. Ačkoliv takové vyjádření vyvíjí na

učitelku velký tlak, protože to ona je v mateřské škole zodpovědná za to, jakým způsobem si děti hrají, její odpověď je klidná a vyjadřuje, že učitelce hry daného typu nevadí. Zde bych ráda poznamenala, že považuji za správné, že si učitelka stojí za svým názorem i přes tlak, který na ni maminka vyvíjí a svým jednáním pomáhá alespoň zmírnit tlak genderových stereotypů. Z hlediska genderové problematiky považuji za velmi dobré také řešení následující situace:

- *R2: Já spíš třeba říkám, když třeba holčičky začnou: „A to je náš kočárek!“ tak říkám: „Ale co takhle tatínek třeba? Přece ten kočárek může vozit s váma.“*

V příkladu se objevuje situace, kdy si chlapec chce hrát s kočárkem, ale brání mu v tom dívky, které kočárek prohlašují za svůj. Důvod tohoto jednání ze strany dívek není jasný a nemusí jednoznačně souviset s genderovými stereotypy. Dívky si s kočárkem například mohly hrát jako první, proto ho teď označují jako svůj. V tom ale zakročí učitelka a navrhne řešení, které považuji z genderového hlediska za správné. Upozorní dívky, že chlapec může zastávat roli otce a vozit kočárek společně s nimi. Svou reakcí rozptyluje genderové představy o tom, že kočárek je pouze dívčí hračka, podporuje chlapce v jeho volbě, přestože není úplně v souladu se společensky nastaveným genderovým standardem a navíc vyzývá děti ke společné hře, nijak je nerozděluje.

#### **1.4. "Netradiční" holky**

Karsten uvádí, že chlapecká hra je v předškolním věku více kontrolována a pokud se v některých aspektech liší od chování, které je od chlapce očekáváno, bývají tyto odchylky tolerovány méně než v obdobných případech u dívek. U dívek prý snáze přehlédneme, pokud si hrají s nějakou hračkou stereotypně přiřazovanou chlapcům, než když si chlapci hrají s typicky „dívčími“ hračkami.<sup>81</sup> Toto tvrzení nemohu na základě svého výzkumu jednoznačně potvrdit. Jak jsem výše ukázala na příkladu chlapce hrajícího si s kočárkem, z výpovědí není patrné, že by učitelky přistupovaly k této hře jakýmkoliv způsobem netolerantně. Je ale pravda, že četnost výpovědí obsahujících prvek dívčí hry s „chlapeckou“ hračkou je vyšší, než chlapecké hry s „dívčí“ hračkou. Zvláštní kategorií, která mi přijde z hlediska genderové problematiky v mateřských školách zajímavá, jsou třídy, ve kterých se vyskytuje výrazná převaha jednoho pohlaví. Při kódování rozhovorů jsem přišla na skutečnost, že několik z

---

<sup>81</sup> KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži, Genderové role, jejich původ a vývoj.*

mnou dotazovaných učitelek učí ve třídách, ve kterých počet chlapců výrazně převyšuje počet dívek. Tyto učitelky často uváděly příklady, ve kterých „jejich holky“ vystupují genderově nestandardním způsobem.

- *R5: Moje holky si hrají hodně i s vlaky a s auty totiž. Já mám totiž ve třídě málo holčiček a oni fakt hodně jedou ty klučičí hry.*
- *R5: Ale jinak že bych ty holky... No možná je to taky tím, že já mám ty holky takové dost od rány. Že jsou takové, že se s tím moc nemažou.*
- *R3: Teda můžu říct, že ty moje dvě holčičky ty kočárky absolutně nezajímají.*

Na základě uvedených výroků soudím, že by bylo jistě velmi zajímavé sledovat, zda a popřípadě jakým způsobem ovlivňuje převaha dětí jednoho pohlaví ve třídě děti druhého pohlaví. Ačkoliv by se mohlo zdát, že se dívky v převaze chlapců chovají více chlapeckým způsobem, jedná se pouze o domněnku, kterou nemohu nijak podložit. Z mnou získaných výpovědí nelze určit, zda má převaha chlapců na dívky nějaký konkrétní vliv. Z výpovědí ostatních učitelek, u kterých je poměr dětí ve třídě více méně vyrovnaný, totiž vyplývá, že i v těchto třídách si dívky často hrají s hračkami stereotypně přiřazovanými chlapcům a učitelky u nich zmiňují vlastnosti, které jsou stereotypně považovány spíše za chlapecké.

- *R8: Vzhledem k tomu, že u nás jsou holky spíš k těm aktivitám co se týče toho lega, ke dřevěným kostičkám, k autům, tak ani u nás nic takového neřeším.*
- *R4: Protože v naší třídě je to tak, že my máme dravější holky.*

Za velmi zajímavé považuji, že ve všech příkladech se shodně objevuje přivlastňovací zájmeno nebo jiný gramatický jev, který označuje, že se jedná pouze o tyto konkrétní dívky. Žádná učitelka nevedla, že by si dívky obecně hrály s chlapeckými hračkami, že by byly celkově dravější a podobně. Z toho vyvozují, že se učitelky domnívají, že se jedná pouze o jev vyskytující se „zrovna tady u nás, v naší školce“, ale že to není něco, co by bylo zcela běžné a pro dívky obecně typické. Podobně jako při hře chlapce s kočárkem, ani v případě hry dívek s „chlapeckými“ hračkami jsem nezaznamenala žádnou netolerantní reakci, žádný náznak toho, že by učitelky takové hry neschvalovaly nebo jim jakkoliv bránily. Na následujícím příkladu bych ale chtěla ukázat, že ani zde se nevyhneme stereotypům.

- *R2: Já mám zrovna ve třídě holčičky, který vůbec jako nejsou holčičky. Ony si prostě nosí auta, vlaky a letadla a furt s klukama směňují: „Pujč mi tohle autíčko!“ Takže já*

*mám i takovýhle holčičky. Ne všechny, asi čtyři. Ale i takovýhle holčičky tam máme. A ta jedna je jako i nakrátko ostríhaná, taková prostě klučičí. Fakt jako že se tak i chová jako kluk spíš než holka.*

Tento výrok opět dokládá sílu stereotypů. Renzetti a Curran píší, že pokud se jedinec vymyká všeobecným představám, většinou se na něj pohlíží negativně a může být označován jako deviantní, abnormální nebo zkažený.<sup>82</sup> To jsou možná v tomto případě trochu silná slova, ale jak můžeme vidět výše, dívky, které nějakým způsobem vybočují z genderových standardů, jsou učitelkou opravdu považovány za abnormální. Dokonce je označuje jako „holčičky, který vůbec jako nejsou holčičky“, což nejspíš můžeme chápat tak, že tyto dívky nenaplnují její představy ohledně femininity. Učitelka má zkrátka určitou stereotypní představu o tom, jaká by holčička měla být, jak by se měla chovat, s čím by si měla hrát, dokonce i jak by měla vypadat. Pokud se dívky této představě vymykají, přijde jí to zvláštní. U jedné z dívek je tato „odlišnost“ ještě podpořena vzhledem, krátkými vlasy, které učitelka opět považuje za chlapecké.

---

<sup>82</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.

## 2. PROSTORY

V předchozí kapitole jsem se snažila ukázat, jakým způsobem jsou v mateřských školách rozdělené hračky. V této kapitole bych na tu předchozí ráda navázala a ukázala, že s rozdělením hraček často úzce souvisí také rozdělení prostoru. Herna, ve které děti obvykle tráví většinu času, bývá rozdělena na několik částí, přičemž zde velmi často můžeme nalézt prostor vyhrazený pro výše zmiňované „dívčí hračky“ a prostor vyhrazený pro „hračky chlapecké“. Toto rozdělení prostoru podporuje rozdělování dětí dvě skupiny podle pohlaví a zároveň může reprodukovat stereotypní představy.

- *R4: Máme tam kuchyňku a to je zvlášť koutek. A tam jsou kočárky u tohohle.*
- *R10: Je to rozdělený na koutky, že jako samozřejmě kuchyňka, krámk, kadeřnictví, pak tam jsou takový ty didaktický hry, knížky. Je to rozdělený. No, autíčka...je to rozdělený podle toho, kdo si s tím jak hraje. No ale není to...my to tak neděláme schválně. Oni si to tak sami vybíraj. A není možný je mít na jedný hromadě takže...*

Ve druhém případě je třída stereotypně rozdělena na jakýsi holčičí koutek, ve kterém se nacházejí „holčičí“ hračky jako je kuchyňka, krámk a kadeřnictví, klučičí koutek s auty a společný koutek, ve kterém jsou didaktické hry a knížky. Učitelka se toto uspořádání snaží hájit tím, že je prostor rozdělený podle toho, kdo si s čím hraje, a děti si hračky samy vybírají. Tvrdí, že učitelky nerozdělují děti schválně, že je to jejich vlastní iniciativa. Můžeme ovšem předpokládat, že velkou zásluhu na tom, že se děti ve třídě rozdělují na dívky a chlapce nese právě rozdělení prostoru a hraček na dívčí a chlapecké.

- *R7: No rozdělené jsme to měli. Holky měly svojí půlku a kluci svojí půlku. Ale oni si to namíchali sami. A je to zbytečné to takhle rozdělovat zase. (...) Holčičky tam měly věci na vaření, jakoby kuchyňku, oblečení pro panenky, pak tam měly doktorský set a kluci měli autíčka, kostičky, garáže a auta a měli společnou bednu s telefonama.*

Na tomto případě se ukazuje, že stereotypní rozdělení hraček a prostoru na holčičí a klučičí nemusí dětem vyhovovat. V tomto případě učitelka rozdělila prostor na dvě poloviny, klučičí a holčičí, a na ty potom umístila klučičí a holčičí hračky. Jak z výpovědi ale vyplývá, dětem toto uspořádání nevyhovovalo a hračky si namíchaly. Učitelka sama přiznává, že by bylo zbytečné, opět takto hračky rozdělovat. Na tomto případě se opět ukazuje, že se učitelka při vymýšlení rozvržení prostoru nechala ovlivnit stereotypními představami a rozdělila



prostor i hračky podle genderu. Za velmi přínosný ale považuji fakt, že na tomto rozvržení netrvala a byla ochotna ho změnit, když viděla, že dětem nevyhovuje. To je podle mě velmi neobvyklé. Z výpovědí většinou vyplývá, že děti se musí přizpůsobit prostoru, nikoliv prostor dětem. I když děti hračku během hry přemístí, na konci ji musí opět vrátit na původní místo. V tomto případě učitelka upravila rozvržení prostoru podle požadavků dětí. Ačkoliv nemohu toto jednání blíže interpretovat, z hlediska genderové problematiky je nové rozdělení mnohem vhodnější než to původní.

Jako přínosné hodnotím, že z výpovědí několika učitelek vyplývá, že prostor v jejich školkách není genderově rozdělen. Prostory školek jsem osobně neviděla, opírám se pouze o výpovědi respondentek.

- *R8: To máme obchůdek s kuchyňkou dohromady, pak máme legokoutek pro kluky - pro holky taky samozřejmě a tam máme koberec - já bych chtěla dopravní, ale zatím ho nemáme. Ale prostě máme tam koberec, aby si to na něm mohly stavět. Pak tam máme koutek jako kadeřnictví a ještě tam máme výtvarný koutek, kde si děti mohou v průběhu dne samy přijít k vodovkám, k temperám, mohou si klidně cokoli vytvořit. Potom tam máme, v tomto školním roce nově, vědecký koutek, kde mají k dispozici encyklopedie, knížky, kde si prostě mohou sednout na mazlíka, tam si otevřou knížky, koukají se, k čemu to je, máme tam dokonce i mozek - ten jsem teď koupila. Prostě vyloženě vědecký koutek. Počítadla, je tam tabule, kde máme i angličtinu. Tam mají prostě prostor, aby si tam oni sami zvolili tu hru.*

V uvedené výpovědi můžeme zaznamenat snahu o genderově neutrální organizaci prostoru. Prostor je zde organizován do několika různých koutků rozdělených spíše podle zaměření hraček než podle pohlaví. Ačkoliv učitelka u většiny z nich nezmiňuje, pro jaké pohlaví je koutek určen, u legokoutku z vítězů stereotypní uvažování a učitelka ho označí jako klučičí. Vzápětí si tento stereotyp ale sama uvědomí a pokouší se ho napravit slovy „pro holky taky samozřejmě“. Zde je patrné, že ačkoliv je prostor organizován zdánlivě genderově neutrálně, některé jeho části jsou učitelkou stejně stereotypně vnímány jako holčičí nebo klučičí. Zároveň bych ale ráda vyzdvihla snahu učitelky svůj genderově stereotypní výrok opravit.

- *R6: To ne, nejsou tam třeba žádné koutky... Všechno mají společně. A každý si hraje se vším.*

- *R9: Hračky máme rozdělené podle druhu. V jednom šuplíku jsou panenky, vedle jsou autíčka, v jednom šuplíku jsou stavebnice. Prostor není rozdělen na klučičí a holčičí, není to tak, že by v jednom rohu byly kuchyňky, panenky, kočárky. Není to nijak dělené. Je jedno, kdo si s jakou hračkou hraje.*
- *R5: No, já mám obdélníkovou hernu, takže po jedné straně mám vysoké regály s policemi a tam mají hračky a všechno a na druhé straně je právě to vyvýšené podium, kde spinkají.*

Ze všech těchto výpovědí vyplývá, že prostor v daných školkách není rozdělen na holčičí a klučičí. Z prvních dvou výpovědí můžeme vycítit jistou snahu vědomě potlačit jakékoliv rozdělení prostoru podle genderu. Ve druhém příkladu je tato snaha vyjádřena explicitně a učitelka zdůrazňuje absenci jakýchkoliv rozdílů. Otázkou však zůstává, nakolik jsou dané odpovědi objektivní a do jaké míry pouze odrážejí představy svých autorek.

## 2.1. Kuchyňka a krámk

Jak jsem uváděla v předchozí kapitole, kuchyňka je většinou stereotypně považována za dívčí hračku. Ve školkách je často součástí „dívčího koutku“, ve kterém se nacházejí holčičí hračky, nebo vytváří jakýsi samostatný prostor, stereotypně taktéž považovaný za dívčí. Z řady předchozích výzkumů, prováděných v rámci bakalářských prací, vyplývá, že učitelky často posílají dívky hrát si právě do kuchyňky.<sup>83</sup> Z mnou prováděných rozhovorů ovšem nevyplývá, že by byla kuchyňka učitelkami považována za ryze dívčí prostor. Ještě neutrálnějším prostorem je potom krámk. Ačkoliv některé výpovědi nasvědčují stereotypnímu obrazu kuchyňky jako dívčího prostoru (*R2: V té kuchyňce jsou spíš holčičky.;* *R1: Tak většinou je to ta kuchyňka, na kterou se holčičky utáhnou.*), jiné toto pojetí naprosto vyvracejí (*R1: Kluci si nejvíce hrají v kuchyňce. Vaří, uklízí, myjí nádobí.*) Výpovědi často dokládají případy společných her, které mezi dívkami a chlapci v těchto prostorech probíhají.

- *R10: No tak nejčastěji si hrajou holky v krámk a pár kluků.*

---

<sup>83</sup> BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce.*

DOLEŽALOVÁ, Lucie. *Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole: magisterská diplomová práce.*

ŠINFELTOVÁ, Jitka. *Genderová socializace v mateřské škole – analýza tří věkově odlišných tříd: bakalářská práce.*

- *R10: Jako u nás naši kluci když neroztahují zrovna auta a ty velký kostky molitanový, tak si třeba hrajou s holkama v tom krámku a v té kuchyňce takový velikánský království a to je fakt tak pěkný...na rodinu, kluci jsou většinou nějaký zvířátka, holky jim kralují...*
- *R2: V tom obchůdku, oni si furt spíš vytvářejí takové jako domečky, oni si to tam zastaví kostkami třeba v tom obchůdku, aby tam ti ostatní nemohli. Vždycky ta skupinka těch určitých dětí si tam zaleze, teď si tam jako pořád něco šeptají jo, hrají si s tím ovocem...*

Ačkoliv uvedené příklady zobrazují situace, kdy si v daných prostorech hrají děti obou pohlaví, v prvních dvou můžeme vypočítat náznaky, které mluví ve prospěch názoru, že se jedná o spíše dívčí prostory. Z prvního příkladu vyplývá, že ačkoliv si v krámku hrají i chlapci, je zde patrná převaha děvčat. Ve druhé výpovědi zase učitelka uvádí příklad, kdy si jdou do kuchyňky a krámku hrát chlapci, předtím ale zmiňuje, že se jedná o činnost, kterou chlapci dělají tehdy, pokud „neroztahují zrovna auta a ty velký kostky molitanový“. Z tohoto výroku můžeme usuzovat, že těmito činnostem se chlapci věnují častěji.

### 3. ŠATY

- *R2: Ale musím říct, že jsem se zarazila jednou a to bylo, když si jeden chlapec oblékl ty růžové princeznovské šaty. To už jsem si říkala: „Ty jo“. No on je teda za chvíli jako svlékl. Tak jsem to tak jako okomentovala: „No asi, Tomí, to asi není úplně pro tebe, vid’?“ To už mi prostě jako nesedělo, no. Jako že si hrají na kadeřníky, to nic, to nekomentuju . Vůbec, ani ty panenky. Když si chlapec staví puzzle s barbinkama, to jako neřeším, to bych ani nekomentovala, nic. Ale že si oblékl ty šaty, to musím říct, že to mě zarazilo. On si v nich hrál chvíli, ale asi jako vycítil trošku, že ty holky na něj tak koukaly, tak se v tom asi necítil moc dobře...No protože ty holčičky na něj tak jako koukaly... Já si nemyslím, že by v tom bylo něco divného, prostě viděl, že si je všechny a on tam měl i ségru dvojčátka, která si je navlékla, tak on prostě říkal: „Já je chci taky“. Já říkám: „Tomí opravdu?“ „Jo, opravdu.“ Tak jsem mu je dala, když je teda chtěl a za chvíli se v tom asi sám necítil dobře, tak je sundal.*

Tato výpověď obsahuje tak obrovské množství jevů zajímavých z hlediska genderové problematiky, že jsem se rozhodla pro ni vytvořit samostatnou kategorii s názvem Šaty. Jedná se o situaci, kdy se chlapec předškolního věku oblékne do růžových princeznovských šatů. V celé pasáži bych chtěla zdůraznit jazyk, který je sám o sobě velmi zajímavý. Učitelka se dle mého názoru nesnaží nijak přetvářovat ani stylizovat do určitého postoje, což považuji za velký přínos. Hned na začátku výpovědi bez okolků přiznává, že když si chlapec tyto šaty oblékl, tak se, cituji, „zarazila“. Už z tohoto pouhého jednoho slova můžeme soudit, že to pro učitelku bylo něco nečekaného, něco co ji překvapilo, což dokládá i věta: „To už jsem si říkala ty jo...“ Z uvedených vět usuzuji, že chlapec v růžových princeznovských šatech představuje pro tuto učitelku jakýsi hraniční bod, který, ačkoliv by možná chtěla, už není schopná bez reakce tolerovat.

Dle mého názoru by se chlapecké hry daly pro potřebu interpretace operativně rozdělit do třech kategorií. Kategorie první - hry, které učitelka nevnímá ani o nich nemluví. Do této kategorie bych zařadila hry, které jsou v souladu se společenskými představami o chlapeckých hrách, hry s chlapeckými nebo genderově neutrálními hračkami. Takové hry nebudí v učitelce žádný zvláštní zájem, protože odpovídají obecným představám. Druhou kategorií tvoří hry, které nějakým způsobem vybočují ze zajetých genderových představ, ale toto vybočení je učitelka schopna tolerovat. Takové hry vnímá, ale nekomentuje je. Skupina

těchto her se samozřejmě může u každé z učitelek značně lišit. Pro tuto učitelku to je například když si chlapci hrají na kadeřníky, s panenkami nebo si staví puzzle s barbínami. Jak sama říká, takové hry nekomentuje ani neřeší, tím že je zmínila, však přiznává, že je registruje a že jí z nějakého důvodu zaujaly (a jelikož společným jmenovatelem je odchylka od genderově stereotypní představy hry, předpokládám, že se jedná právě o tento důvod). Třetí kategorií jsou potom hry, které pro danou učitelku vybočují ze zajetých genderových představ natolik, že si jich nejenom všimne, ale zároveň není schopná přejít je bez reakce. Pro tuto učitelku je to právě chlapec v růžových princeznovských šatech. Jak sama říká, to ji zarazilo, to už jí nesedělo.

Ještě než se chlapec do šatů oblékl, oblékaly se do nich holčičky, včetně jeho sestry - dvojčátka. Chlapec si chtěl šaty také vyzkoušet, proto požádal učitelku, aby mu je pomohla obléci. Ona sama uvádí, že si nemyslí, že by na tom bylo něco divného. Jak ale vyplývá z jejích předchozích výroků, to není úplně pravda. Zde bych ráda zmínila, že si vůbec nemyslím, že by se mi učitelka snažila jakkoliv lhát. Dle mého názoru se v ní odehrává vnitřní boj, který svádí její logický rozum s genderovými stereotypy. Když se na situaci podívá racionálně, dochází jí, že chlapeček si chtěl šaty vyzkoušet stejně jako holčičky a chápe to. Zároveň je však natolik ovlivněna genderovými stereotypy, že prostě není možné se od nich úplně oprostít. Ačkoli je zde patrná snaha o toleranci, genderové stereotypy jsou silnější. Chlapec tedy slovy „já je chci taky“ požádal učitelku, aby mu do šatů pomohla. „Tomí opravdu?“ Tímto zdánlivě nevinným výrokem učitelka naprosto zpochybnila chlapcovu volbu a zároveň ho znejistila. Pokud si do té doby myslel, že je to dobrý nápad, dala mu důvod o tom pochybovat. Svou reakcí jasně vyjádřila, že ona to za moc dobrý nápad nepovažuje a nabídla chlapci, aby svou volbu ještě přehodnotil. Ten ale trval na svém a učitelka mu proto do šatů opravdu pomohla, „když je teda chtěl“.

Dále učitelka uvádí, že si chlapec v šatech chvíli hrál, „pak ale asi jako vycítil trošku, že ty holky na něj tak koukaly, tak se v tom asi necítil moc dobře...No protože ty holčičky na něj tak jako koukaly“. Zde učitelka interpretuje hned několik jevů, které jednotlivě rozeberu. Na této výpovědi je jasně vidět, nakolik je učitelka při svých interpretacích ovlivněna vlastními stereotypními představami. Z věty: „No protože ty holčičky na něj tak jako koukaly“ můžeme soudit, že je učitelka přesvědčena o tom, že se dívky na chlapce v šatech dívaly proto, že jim to (stejně jako jí) přišlo divné. Učitelka tak do dívek projikuje vlastní pohled na věc. Vůbec nepřipouští možnost, že se dívky na chlapce dívaly, protože je to zajímavé nebo protože se jim třeba líbil. Stejně tak druhá interpretace je založená na

stereotypních představách učitelky. Ta uvádí, že chlapec „pak ale asi jako vycítil trošku, že ty holky na něj tak koukaly, tak se v tom asi necítil moc dobře...za chvíli se v tom asi sám necítil dobře, tak je sundal“. Opět ten samý případ. Aniž by chlapec cokoliv řekl, učitelka přichází s interpretací, že se v šatech necítil dobře, popřípadě že mu vadilo, jak se na něj dívky dívaly. To ovšem opět může být pouhá projekce jejích vlastních představ do chlapcova uvažování. Důvodů, proč šaty sundal, opět může být celá řada a vůbec nemusí mít genderový podtext. Poté, co chlapec šaty sundal, zakončuje učitelka celou situaci komentářem: „No asi, Tomí, to asi není úplně pro tebe, vid’?“ Tento komentář je bohužel znovu volen velmi nešťastně. Učitelka jeho prostřednictvím chlapci sděluje, že si nemyslí, že by pro něj byly šaty vhodné a chce tento názor potvrdit i od něj. Pronesením této věty dochází k reprodukci genderových stereotypů a to nejen směrem k chlapci, ale také směrem k ostatním dětem, které ji slyšely.

## 4. ROZDĚLOVÁNÍ

Jak ukázaly některé výzkumy, učitelky v mateřských školách děti poměrně často segregují na základě pohlaví. Tuto segregaci dále provází přiřazení rozdílných aktivit, barev nebo například prostoru. Šinfeltová v této souvislosti uvádí několik příkladů. Jedním z nich je například situace, kdy učitelka rozdělí děti na chlapce a dívky a vybízí je, aby každá skupina sbírala míčky odlišné barvy. Když chlapec sáhne po „dívčím“ míčku, je učitelkou napomenut a vyzván k nápravě.<sup>84</sup> Boumová ve své bakalářské práci upozorňuje na fakt, že už „samotná skutečnost, že k rozdělení do skupin na základě pohlaví ve třídách stále dochází, může vést k rozdílným představám o charakteristikách dívčích a chlapeckých kolektivů a nakonec i k genderovým rozdílům“.<sup>85</sup>

I já jsem ve výpovědích zaznamenala několik příkladů segregace dětí na základě pohlaví. Zjistila jsem, že děti bývají učitelkami rozdělovány na dívky a chlapce během soutěží, sportovních aktivit, popřípadě nacvičování nějakého tanečního čísla, přičemž v případě nacvičování nějakého čísla může být segregace důsledkem rozdílnosti jednotlivých čísel. Za zajímavé považuji, že výpovědi často začínají tím, že učitelky popírají, že by děti nějakým způsobem rozdělovaly. Vzápětí však samy uvádějí příklady, kdy děti rozdělují. Dle mého názoru toto popírání probíhá automaticky a promítá se do něj jejich vlastní přesvědčení o tom, že mezi dětmi nedělají žádné rozdíly.

- *R2: Jako nedělám holky kluci třeba. Jako taky někdy...jasně...někdy třeba řeknu, že budeme soutěžit holky proti klukům.*
- *R4: Když třeba máme nějaké sportovní aktivity, tak uděláme skupinky, zástup kluků, zástup holek, dáme kužely, ty oběhnou a tak třeba.*
- *R10: Já to moc nedělám tadyty rozdělovací hry, a když už potřebuju jenom menší část, tak to dělám na kluky a holky. To je nejrychlejší. Velmi vzácně když je třeba potřebuju naučit nějakou složitější tanec, tak si je беру po skupinkách právě takhle.*
- *R1: Já bych řekla, že my je jakoby nerozdělujeme. (...) Občas se stane, že jdou třeba první holčičky a pak jdou chlapečci. To je třeba když se třeba nacvičuje něco na*

---

<sup>84</sup> ŠINFELTOVÁ, Jitka. *Genderová socializace v mateřské škole – analýza tří věkově odlišných tříd: bakalářská práce.*

<sup>85</sup> BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce. s. 55*

*besídku a mají jakoby holčičky nějaké vystoupení a chlapečci, tak jediné v tom případě. (...) Holčičky měly vystoupení čertí taneček a kluci měli taneček s kruhama na písničku sněhulák.*

V některých výpovědích můžeme pozorovat jistou provázanost s etiketou, která je nespíš motivací tohoto rozdělení. Rozdělení dětí na dívky a chlapce je v těchto případech spojeno se společenskými pravidly jako například že chlapci coby gentlemani drží dívkám dveře nebo je nechají nandat si jídlo jako první. V jednom z případů jsou tato pravidla trvalá, ve druhém se střídají.

- *R8: Tohle ani neděláme. Jediné, kdy je rozdělujeme podle pohlaví, je když si jdou připravit jídlo. To jdou vždycky první dámy, protože mají přednost.*
- *R10: Když takhle rozděluju, tak jenom na holky a kluky a jenom kvůli tomu, že je to nejrychlejší. Jako někdy, když je potřebuju rozdělit, tak řeknu "a dneska půjdou první dámy a gentlemani podrží dveře" a to jako jo. Ale příště řeknu "tak minule šly první holky, tak dneska pustíme kluky".*

Několikrát jsem také narazila na případ, kdy učitelky rozdělují děti podle pohlaví při běžných aktivitách jako například když se jdou umýt, jdou na toaletu apod. Obvykle argumentují tím, že když děti potřebují rozdělit na dvě skupiny, je takové rozdělení nejrychlejší a nejjednodušší možností. Za rozdělováním dětí na dívky a chlapce tak učitelky většinou vidí především praktické důvody.

- *R2: Tak to občas dělám, že udělám dvě řady, řadu kluků, řadu holek a vždycky říkám "tak kluci teď budou poslouchat holčičky a ty se jdou umýt" a hrozně jako potichu a pak zase jdou kluci.*
- *R2: A občas teda dělám třeba to, že je pro mě jednodušší, když potřebuju, aby se seřadili, tak řeknu "tak tady na tu čáru si stoupnou kluci a holky za ně. Třeba. Než bych je tam jako narovnála, tak takhle to občas dělám.*

Zajímavým protikladem k těmto výpovědím je výrok, ve kterém pedagožka naopak uvádí, že děti podle pohlaví nerozděluje, „protože na to není čas“. Tímto výrokem popírá, že by rozdělování dětí usnadňovalo práci a šetřilo čas, naopak z něj vyplývá, že segregace čas zbytečně zabírá.



- *R8: Ale jinak je podle pohlaví nerozdělujeme. Není na to čas. Většinou máme hry, i co se týče pohybových her v rámci tělesné výchovy, dohromady.*

Z výpovědí vyplývá, že i v tomto chování se u učitelek může vyskytovat jistý automatismus. Pokud děti potřebují rozdělit na dvě skupiny, automaticky volí rozdělení na dívky a chlapce. V následující výpovědi učitelka uvádí, že má takové chování „prostě zažitě“, proto děti rozděluje právě tímto způsobem. Jak sama uvádí, nikdy nepřemýšlela nad tím, proč děti takto rozděluje. A to ani, když jiná učitelka přišla s otázkou, proč toto rozdělení učitelky stále používají. To dokládá právě automaticnost tohoto jednání. Přestože jiná učitelka svým výrokem upozornila na často nesmyslnou segregaci dětí ze strany učitelek, tato učitelka se nad jejím výrokem nezamýšlí a pokračuje dál v rozdělování, protože je na něj zvyklá. Sama význam rozdělování podle pohlaví vidí v tom, aby se děti v umývárně „nepobily“ a rychleji se vystřídalaly.

- *R4: Protože já jsem byla u malých dětí s jednou učitelkou a ta říkala: „Proč furt dělej kluky a holky?“ Ale já to tam mám prostě zažitý. Já jsem nad tím nikdy nepřemýšlela a mám to tak prostě zažitý, že když jdem před tou svačinou, děti se jdou vyčůrat, jsou se umýt, tak čekají u dveří a tady čekají holky, tady čekají kluci a pak si jdou pro svačinku. Aby se asi nepobili po té umývárně, tak třeba po tom tělocviku třeba ráno před tou svačinkou: „Hele tak teď se jdou vyčůrat kluci.“ Kluci se vyčůrají, umyjí a čekají. „Tak, teď jdou holčičky,“ aby se nepobili a aby se rychleji vystřídalali.*

Přístupy jednotlivých učitelek se však mohou velmi lišit. Ačkoliv výpovědi dokládají, že většina učitelek děti v některých situacích rozděluje, tyto situace se v závislosti na učitelce mohou lišit. Rozhovory dokonce ukázaly, že se může stát, že jedna a ta samá učitelka děti v některých situacích rozděluje a v jiných situacích se tomuto rozdělování snaží vědomě vyhýbat.

- *R10: To jako moc nedělám. To se snažím jako třeba když po svačině se mají jít vyčůrat, umýt ruce atd., tak to dělám tak jakože kdo dojedl, tak ten jde, aby se tam jako prostrídali.(...) No, praktický to úplně není, protože v tu chvíli máš...jako že ti tam couraj. Ale přijde mi to miň takový robotický. Já to nesnáším takový to tyhlety teďka jdou a pak támhlety...tak se to snažím nedělat moc.*

Na tomto případě můžeme vidět, že rozdělování podle pohlaví není nutností a pokud učitelka chce, může děti samozřejmě dělit jiným způsobem, v tomto případě tak, že děti posílá

do umývárny v tom pořadí, ve kterém dojí. Zde považuji za zajímavé, že učitelka postupuje uvedeným způsobem, i když sama uznává, že se nejedná o nejpraktičtější řešení. I přes jeho nepraktičnost ho však učitelka volí, protože „jí přijde méně robotické“. Tato výpověď nahrává tvrzení, že rozdělování podle pohlaví je nejrychlejší a nejpraktičtější možností. Na druhou stranu však ukazuje, že se bez něj lze obejít a jedná se o pouhou otázku priorit.

#### 4.1. Holčičky k holčičkám

Velmi zajímavý jev se mi podařilo objevit v odpovědích na otázku: „Jak byste se zachovala, kdyby k vám do třídy přišla nová holčička? Nikoho ve třídě nezná a neví, s čím si má hrát.“ Z výpovědi totiž vyplývá, že by se učitelky v mnoha případech snažily dívku připojit k dalším dívkám.

- *R2: A pak většinou už jsem třeba oslovila nějaké děti, o kterých vím, že jsou přátelské a asi bych třeba řekla: „Koukejte, máme tady Elišku, holčičky, pojďte, vezměte ji mezi sebe a ukažte jí, kde máme panenky a tak.“*

V tomto případě učitelka říká, že by se dívku snažila do kolektivu zapojit tak, že by oslovila přátelské děti a vybídla je ke hře s novou žákyní. Z další věty však vyplývá, že by se jednalo pouze o dívky. Ty učitelka nabádá, aby vzaly dívku mezi sebe a ukázaly jí, kde se ve třídě nacházejí panenky. Do učitelčina jednání se promítá řada stereotypních představ. Nejspíše předpokládá, že dívka se v dívčím kolektivu bude cítit lépe a tím pádem také lépe zapadne. K tomuto účelu navíc učitelka zvolila hru s panenkami, protože opět stereotypně předpokládá, že nová žákyně jakožto dívka si s panenkami hraje ráda.

- *R5. A když by nechtěla nebo se třeba styděla, tak bych si s ní šla hrát třeba tu hru, kterou ona má ráda a přizvala bych k tomu ty další děti. Když by to byla holčička, tak asi nejdříve ty další holčičky, když by byla hodně klidná, tak třeba i nějaké ty klidnější děti, takové ty podobně povahové.*

Opět podobný případ. Učitelka se dívku pokouší začlenit do kolektivu pomocí hry, v tomto případě však nechá výběr hry zcela na dívce. K vybrané hře opět přizve další dívky, popřípadě děti, které se dívce podobají povahově. V tomto případě se zdá, že si učitelka myslí, že důležitým faktorem pro začlenění dívky do kolektivu je podobnost mezi ní a dalšími

děťmi. Je možné, že učitelka předpokládá, že právě gender může být předpokladem pro určitou podobnost mezi dětmi.

- *R10: Tak vyberu jí zaprvé místo, kde vím, že jsou nějaký holky se kterejma by mohla...i kvůli tomu třeba přesadím některý děti, aby seděla v nějakým kolektivu, kde si myslím, že to nejlíp padne. A ještě si vytáhnu zvlášť jednu nebo dvě holky a nenápadně jim řeknu, jako budu se jim snažit nastínit tu situaci, když přijde nový člověk, jak se vlastně stydí a nikoho nezná.*

V tomto případě se učitelka opět snaží podpořit začlenění nové dívky tím, že ji dá dohromady s dalšími dívkami. Dokonce kvůli tomu i změní zasedací pořádek. Zajímavé také je, že ještě navíc osloví jednu či dvě dívky a seznámí je s nastalou situací, přičemž klade důraz to, aby se dívky do dané situace vcítily. Zde narážíme na stereotypní představu vysoké emotivity a empatie u dívek. Učitelka nejspíše předpokládá, že se dívky do holčičky dokáží vcítit a to je motivuje k tomu, aby ji přijaly mezi sebe.

## 4.2. Spojování

Jak už jsem psala výše, přístup jednotlivých učitelek se může v mnohém lišit, stejně tak i přístup jedné a té samé učitelky v závislosti na situaci. Ačkoliv mezi učitelkami obecně převládá tendence děti podle pohlaví spíše rozdělovat, najdou se i příklady, kdy se učitelky naopak aktivně snaží děti rozdílného pohlaví spojovat. Velmi hezká mi v této souvislosti přijde myšlenka jedné z respondentek, která říká, že vytváří smíšené skupiny děvčat a chlapců, protože se navzájem doplňují. (R3)

- *R2: Já spíš třeba říkám, když třeba holčičky začnou: „A to je náš kočárek!“ Tak říkám: „Ale co takhle tatínek třeba? Přece ten kočárek může vozit s váma.“*

Na tomto příkladu můžeme vidět snahu učitelky o jakési prolomení zažitých stereotypů. Příklad zobrazuje situaci, kdy si chlapec chce hrát s kočárkem, ale brání mu v tom dívky, které kočárek prohlašují za svůj. Důvod tohoto jednání ze strany dívek není jasný a nemusí jednoznačně souviset s genderovými stereotypy. Dívky si s kočárkem např. mohly hrát jako první, proto ho teď označují jako svůj. V tom ale zakročí učitelka a navrhne řešení, které považují z genderového hlediska za správné. Upozorní dívky, že chlapec může zastávat roli otce a vozit kočárek společně s nimi, čímž děti vlastně vybízí ke společné hře. Svou

reakcí zároveň rozptyluje genderové představy o tom, že kočárek je pouze dívčí hračka a podporuje chlapce v jeho volbě, přestože není úplně v souladu se společensky nastaveným genderovým standardem.

- *R2: A když chodíme na vycházku tak často říkáme „seřadíme se holka kluk“, protože potřebuju, aby se ti kluci trošku rozházeli. Takže chodí holka s klukem. Aby spolu trošku jako nezlobili a tak, tak občas řeknem, že holky si najdou kluka a seřadí se takhle.*

Zde je situace poněkud jiná. I zde dochází ke spojování dívek a chlapců, ale z jiných důvodů. Zatímco v předchozím případě se učitelka snažila stereotypy prolamovat, zde je jimi její jednání vedeno. Tím, že děti seřadí do dvojic odlišného pohlaví, se snaží docílit toho, aby spolu chlapci nezlobili. Dívky v tomto případě představují jakýsi „uklidňující“ faktor. Toto rozdělení dětí nejspíš vychází ze stereotypní představy toho, že jsou dívky klidnější, ukázněnější a poslušnější. Učitelka tedy předpokládá, že když dá do dvojice vždy dívku a chlapce, zabrání tím nechtěnému zlobení.

## 5. BAREVNÁ SYMBOLIKA

Jedním z nejpoužívanějších prostředků na rozdělení věcí na dívčí a chlapecké jsou barvy. Barevná dichotomie provází děti téměř na každém kroku a to už od nejtěplejšího dětství. Renzetti a Curran přitom upozorňují na fakt, že samotné barvy nic neznamenaají.<sup>86</sup> Důležité jsou vlastnosti, které mají tyto barvy představovat. Barevná symbolika například určuje, v jaké barvě koupí rodiče dětskou výbavu nebo v jakých barvách budou děti chodit oblékané. Nejtypičtějším zástupcem chlapeckých barev je modrá, dívčích pak růžová. Následující výpovědi ukazují, jakou podobu může mít toto barevné rozdělování v mateřských školách.

- *R9: A v jídelně je běžné, že se jídlo nachystá na velký stůl a děti si pro něj chodí. A tam jsou namixované modré a růžové talíře nebo mističky a holky si mají vzít ty růžové. To je učíme. Holčičky si berou růžové a kluci modré. Máme to přesně spočítané. Vždycky ten den víme, kolik přijde do školky dětí. Podle toho to připravíme. Třeba víme, že přijde pět holek, tak nachystáme pět růžových talířků. Někdy se ale stane, že třeba přijde poslední holčička, ale zbyde na ní modrý talíř. Tak je hned jasné, že to někdo popletl. Tak se musí zjistit, který chlapec má růžový talířek. Já: A jak se taková situace řeší? Učitelka: Zeptáme se ho, proč má růžový, když je kluk. Kluci mají mít prostě modrý. A jde ho vrátit zpátky, aby si to vyměnili.*

Na uvedené výpovědi můžeme vidět, jak může barevné rozdělení ovlivňovat například stravování v mateřské škole. Jak učitelka uvádí, děti si během oběda chodí pro jídlo k velkému stolu. Předtím je ale každé dítě povinno vzít si talíř barevně odpovídající jeho genderu. Pro dívky jsou určeny růžové talíře, pro chlapce modré. Jak učitelka sama říká, to je učí. Talíře jsou předem spočítané a barevný počet odpovídá počtu chlapců a dívek, kteří jsou ten den ve školce. Dle mého názoru je zde naprosto očividná zbytečnost tohoto rozdělení. Učitelky nemají sebemenší důvod rozdělovat během oběda děti na dívky a chlapce. Naopak si nesmyslným rozdělováním talířů ještě přidělávají práci. Přesto děti nutí rozřazovat se do dvou kategorií a toto jednání je provázáno značnou direktivitou. Tím, že děti učí vybírat si talíře určité barvy na základě vlastního pohlaví, v dětech podporují základní myšlenku planetárních teorií genderu, totiž že muži a ženy jsou naprosto odlišní. Proč by jinak nemohli jíst ze stejných talířů?

---

<sup>86</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.

Ještě nesmyslnější je potom řešení situace, kdy na dítě zbyde „špatný“ talíř. Zde je vidět, jakou důležitost tomuto rozdělení učitelky přikládají. Místo toho, aby nad tím mávly rukou a nandaly dívce jídlo na modrý talíř, celá situace se musí prošetřit a musí se najít viník. Chlapec, který si vzal růžový talíř, je poučen o tom, že růžový talíř není pro něj, že „on je kluk a kluci mají mít prostě modrý“. Z této věty je patrné, že jediným důvodem, proč má mít dítě danou barvu je jeho pohlaví. Chlapec musí talíř vrátit, aby na něj učitelky mohly nandat jídlo dívce. On sám pak dostane jídlo na modrém talíři.

Tento příklad podle mě demonstuje naprostou absurditu genderových stereotypů a ukazuje, jak dalece mohou ovlivňovat naše uvažování. Samotná volba koupit do školky takto barevně odlišné talíře musela být od prvopočátku motivována genderovými stereotypy a veškeré zacházení s těmito talíři je jimi dále ovlivňováno. Dětem je odpírána svobodná volba a jsou úplně zbytečně rozdělovány do dvou odlišných skupin na základě pohlaví. Jak už jsem psala výše, to v dětech může podporovat myšlenku, že muži a ženy jsou úplně odlišné bytosti. Tato myšlenka pak samozřejmě vytváří živnou půdu pro přijímání a reprodukci genderových stereotypů.

Snahu rozdělovat věci na dívčí a chlapecké pomocí barev jsem zaznamenala ještě v další mateřské škole. Zde se konkrétně jednalo o ručníky, matrace a peřiny.

- *R7: Jo, mají každý svůj ručník. Holčičky mají holčičí barvy, růžovou a bílou a kluci klučičí, modrou a žlutou. (...) No jako my se snažíme, i madračky...ale oni si to někdy vybíraj...že někdy i holčičky leží na modrý...dáváme jim možnost si zvolit. Protože pak se perou jako že „ta je moje“, tak at' si vyberou.*

Na tomto příkladu mi přijde hned na úvod zajímavé, jaké barvy učitelka označuje za dívčí a jaké za klučičí. Podle dané učitelky jsou růžová a bílá holčičí barvy, zatímco modrá a žlutá jsou klučičí. To podle mě dokazuje tvrzení, že barvy samy o sobě nic neznamenají. Přemýšlení o barvách se může u různých lidí lišit. Cviková například uvádí, že žlutá je barvou, která „nie je jednoznačne rodovo kódovaná“.<sup>87</sup> Navzdory tomuto tvrzení označuje tato učitelka žlutou barvu jako chlapeckou. Podobně je tomu i u bílé. Ačkoliv je bílá barva většinou považována za genderově neutrální, tato učitelka ji považuje za dívčí. Vnímání barev jako chlapeckých a dívčích je tedy u barev, které nejsou tak silně genderově diferencovány

---

<sup>87</sup> CVIKOVÁ, Jana; JURÁŇOVÁ, Jana (edd.). *Ružový a modrý svet: rodové stereotypy a ich dosledky*. s. 19

jako například modrá nebo růžová, nejspíš do určité míry subjektivní a opravdu záleží na tom, co pro nás ta či ona barva symbolizuje.

Jak učitelka říká, ve školce se snaží dětem přiřazovat jednotlivé věci podle těchto barev. Je tedy vidět, že stereotypní uvažování o jednotlivých barvách její chování ovlivňuje. Jak ale sama dále uvádí, děti těmto snahám vzdorují a chtějí si věci vybírat samy podle vlastního uvážení. Na rozdíl od předchozího příkladu s talíři je učitelka v tomto případě ochotná od barevného dělení upustit a ponechat dětem ve výběru volnou ruku, aby předešla nechtěným hádkám.

Na uvedených příkladech jsem se snažila demonstrovat, že pro barevné dělení v mateřských školách neexistuje žádný logický důvod. Když jsem se učitelky ptala, z jakých důvodů mají ručníky ve školce takto barevně rozdělené, odpověď byla následující:

- *R7: No z hygienických, aby měl každý jakoby svůj. Mají tam svoji značku a podle toho si to už poznají. A právě každý má svojí barvičku jinou.*

Tato odpověď však úplně neodpovídá na mou otázku. Děti si podle barvy sice opravdu poznají svůj vlastní ručník, ale to nevysvětluje, proč mají chlapci „klučičí“ barvy a dívky „holčičí“. To je opět důsledek stereotypního uvažování, podle kterého učitelka dané věci mezi dětmi rozdělila.

## 6. VERBÁLNÍ PROJEVY UČITELEK

Jedním z důležitých prostředků socializace v mateřských školách je komunikace. Ta v mateřských školách probíhá na několika různých úrovních. Já se pro potřeby své práce zaměřím především na komunikaci pedagožky směrem k dětem. Ta může být (a rozhovory dokládají, že často také je) nástrojem pro reprodukci genderových stereotypů. Z rozhovorů je patrné, že do komunikace pedagožek s dětmi se v mnoha případech promítají jejich vlastní genderově stereotypní představy o tom, jací by chlapci a dívky měli být, jak by se měli chovat a jak by měli vypadat. Učitelky ve svých výrocích často používají genderově stereotypní sousloví, prostřednictvím kterých dětem sdělují, zda jejich chování je či není v souladu s jejich genderem. Tato sousloví jsou jedním z nástrojů genderové „výchovy“ dětí ve „správné“ holčičky a kluky.

### 6.1. „Správná holčička“

#### 6.1.1. ...nemluví sprostě

Pro většinu učitelek je nepřijatelné, aby dívky mluvily sprostě. Neslučuje se to se stereotypním obrazem holčičky, která má být hodná, milá, slušná.

- *R6: Holky by měly být takové...né maminkovské, jsou to děti, ale takové milejší. Nebýt sprosté.*

Pokud taková situace nastane, je potřeba vyjádřit nesouhlas s tímto chováním. Zajímavý je ale způsob, jakým to učitelky dělají. Obecně platí, že toto chování není žádoucí ani u chlapců, proto by byl vhodný výrok typu: „sprostě se nemluví“ nebo „mluvit sprostě není správné“. Učitelky do svého komentáře ale často zakomponují genderově stereotypní prvek, který dívkám sděluje, že „holčičky takhle nemluví“, že toto chování se neslučuje s jejich genderem. Dá se říci, že tato sdělení dívkám říkají, že nesmí mluvit sprostě právě z toho důvodu, že jsou dívkami, nikoliv kvůli tomu, že je to špatné.

- *R2: I když je možné, že někdy řeknu: „Holčičky takovýchle slova neříkaj.“ Je to možný no, že někdy řeknu: „Jseš přece holčička, ty takovýchle slova nepoužívaj“, to je možný.*
- *R6: Určitě ode mě uslyší větu: „Takhle mluví holčičky? Takhle mluví holčička? Fuj, že se nestydíš.“*



- *R10: Jako je pravda, že někdy třeba, když holky mluvěj ošklivě, řeknu: „Tak a budeme se chovat jako dámy.“*

Ve druhém komentáři bych ráda vyzdvihla větu „Fuj, že se nestydíš“. Učitelka dává svým komentářem dívce jasně najevo, že je její chování v rozporu s jejím genderem a že ona s tímto chováním nesouhlasí. Navíc se však snaží větou „Fuj, že se nestydíš“ vyvolat v dívce pocit studu.

- *R6: Když to řeknu té holčičce, tak ta holčička sklopí hlavu a stydí se za to.*

Tato strategie nejspíš pracuje se stereotypem vysoké emotivity, která je dívkám a obecně ženám často přisuzována. Učitelka nejspíš spoléhá na to, že pokud v dívce vyvolá pocit studu, který se může projevovat například zmíněným sklopením hlavy, dostane dívku do natolik nepříjemné situace, že ve snaze vyhnout se této hanbě už holčička příště nebude mluvit sprostě. Tato strategie může být účinná, určitě ale není zcela v pořádku. Dívce by mělo být jasně vysvětleno, proč není vhodné používat sprostá slova a proč s tímto chováním učitelka nesouhlasí.

Z některých výpovědí vyplývá, že řešení problému se sprostými slovy se může zásadně lišit v závislosti na pohlaví dítěte. Zatímco u dívky řešila učitelka problém vyvinutím tlaku na její povědomí o vlastním genderu a ještě navíc přidala větu „Fuj, že se nestydíš“, postup, který ta samá učitelka používá při řešení stejného problému u chlapců je zcela jiný.

- *R6: U kluka třeba, když mi řekne sprosté slovo, tak já nereaguji. Když je to opravdu hodně sprosté slovo, což se mi jednou stalo, tak si ho vezmu stranou a vysvětlím mu to. Že i přesto, že je kluk, tak takhle prostě mluvit nesmí. Že je to ošklivé a že hlavně holčičkám se tohle vůbec nesmí říkat.*

Tento příklad dokazuje, že se učitelčina reakce na sprosté slovo vyslovené dívkou a chlapcem může zásadně lišit. Zatímco u dívky byla reakce této učitelky na sprosté slovo velmi silná, u chlapce se mohou vulgarismy obejít zcela bez reakce. Ta přichází pouze v případě, kdy se dle učitelčiných slov jedná o hodně sprosté slovo. Z uvedeného výroku můžeme usuzovat, že na vulgarismy, které učitelka vyhodnotí jako „méně sprosté“ u chlapců nereaguje. I tím však dochází k reprodukci genderových stereotypů. Pokud učitelka za vyslovení vulgarismu dívky trestá a chlapce ne, podporuje tím v dětech představu toho, že u chlapců je toto chování v pořádku, zatímco u děvčat ne, a že dívky nesmí mluvit sprostě právě proto, že jsou dívky.

Jak pedagožka uvádí, reaguje pouze v případě, pokud chlapec vysloví hodně sprosté slovo. Tato reakce se však v mnohém liší od reakce na sprosté slovo vyslovené dívkou. Zatímco u dívky reagovala učitelka slovy „Takhle mluví holčičky? Takhle mluví holčička? Fuj, že se nestydíš.“, u chlapce spočívá reakce v tom, že si ho učitelka vezme stranou a vysvětlí mu, proč nesmí mluvit sprostě. Jak můžeme vidět, přístup k dívkám a chlapcům se v tomto případě velmi liší. Dívka je upozorněna na nevhodnost svého chování ve vztahu k vlastnímu genderu. Chlapec je odveden stranou a tam je mu vysvětleno, proč nesmí mluvit sprostě. I do tohoto vysvětlování se však velmi promítají učitelčiny genderově stereotypní představy. Učitelka uvádí, že chlapci sdělí „že i přesto, že je kluk, tak takhle prostě mluvit nesmí“. I v tomto případě je tedy chlapcovo chování dáváno do souvislosti s jeho genderem, avšak poněkud jiným způsobem než u dívky. Zatímco dívka od učitelky uslyší, že nesmí mluvit sprostě, **PROTOŽE** je dívka, chlapec se dozví, že nesmí mluvit sprostě **I PŘESTO, ŽE** je chlapec. Učitelka těmito výroky jasně reprodukuje své vlastní genderově stereotypní uvažování o mužích a ženách a dětem nepřímo sděluje, že používání sprostých slov u mužů je akceptovatelnější, než u žen.

Ráda bych také rozebrala poslední větu, ve které učitelka chlapci vysvětluje, že „mluvit sprostě je ošklivé a že hlavně holčičkám se tohle vůbec nesmí říkat.“ V této větě můžeme opět zaznamenat genderově stereotypní uvažování dané učitelky. Učitelka určitým způsobem rozděluje závažnost sprostého vyjadřování v závislosti na tom, proti komu jsou sprostá slova použita. Svým výrokiem vlastně říká, že když chlapec mluví sprostě s jiným chlapcem, je to méně závažné, než když stejným způsobem mluví s dívkou.

### **6.1.2. ...se nepere**

Ke stereotypnímu obrazu dívky patří vlastnosti, jako je ukázněnost, klidnost a bezbrannost. Pokud se dívky chovají způsobem, který tomuto stereotypnímu obrazu neodpovídá, bývají za to opět určitým způsobem sankcionovány. I v tomto případě kladou výroky důraz na nesoulad daného chování s genderem. V následujícím výroku učitelka uvádí, že když se pere dívka, napomene ji slovy: „No přece holky se takhle neperou.“ Stejně jako v případě vulgarismů, i zde učitelka opět klade důraz na gender a ne na nesprávnost chování. Obsahem jejího sdělení není to, že by se dívka neměla prát, protože to není správné, nebo protože by mohla sobě nebo někomu jinému ublížit, ale to, že by se neměla prát, protože je dívka. Tímto sdělením tak opět dochází k reprodukci genderových stereotypů.

- *R2: A je pravda, že asi když se pere holka, tak asi taky řeknu třeba: „No přece holky se takhle neperou!“, to je pravda.*

V následující výpovědi učitelka uvádí, že se v určitých situacích zamýšlí nad tím, proč je zlá nebo agresivní dívka. Z toho můžeme usuzovat, že tyto vlastnosti nepovažuje u dívek za běžné a proto se nad nimi zamýšlí, když je u nějaké dívky zpozoruje. Učitelka neuvádí, že by se nad těmito vlastnostmi zamýšlela i u chlapců. Z jejího výroku je patrné, že se nepozastavuje nad tím, když se zle nebo agresivně chová kterékoli z dětí, ale pouze nad tím, když se tímto způsobem chová dívka. Můžeme tedy předpokládat, že toto chování je v rozporu s učitelčinou představou „správné dívky“ a proto mu věnuje pozornost. Jelikož síla a agresivita jsou obvykle spojovány s maskulinitou, přítomnost těchto vlastností u chlapců učitelku nepřekvapí a nemusí se nad ní zamýšlet.

- *R8: Jediné co mě napadá je, že v nějakých situacích - např. řešení nějakého problému - je pravda, že se trochu dívám proč asi, proč je zlá nebo agresivní holka. Nad tímhle se možná zamýšlím, když nastane tato situace.*

Toto tvrzení podporuje i další výpověď, ve které jiná respondentka uvádí, že občas vědomě přehlédne, když se u ní ve třídě kluci perou, protože si myslí, že to patří do života. Nejen že ji takové chování u chlapců nepřekvapí, ale dokonce je ochotná ho u chlapců tolerovat. To může být opět zapříčiněno stereotypními představami, které učitelka má ve vztahu k maskulinitě. Ta je obvykle stereotypně spojována s vlastnostmi jako je aktivita, agresivita, síla, soutěživost, nezávislost, útočnost nebo průbojnost<sup>88</sup> Z tohoto důvodu je praní pro společnost snáze akceptovatelné u chlapců než u děvčat. Oakley uvádí, že chlapcům se ve vztahu k jiným dětem povoluje agresivnější chování, zatímco u dívek se útočnost toleruje mnohem méně.<sup>89</sup> Jak učitelka sama uvádí, myslí si, že praní do mužského života patří.

- *R10: Jakože to i беру tak, že když se kluci perou občas, tak to občas i jako přehlídnu, protože si myslím, že to do toho života patří.*

<sup>88</sup> RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost.*

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

<sup>89</sup> OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost.*

### 6.1.3. ...je upravená

Jak už jsem upozorňovala v úvodu kapitoly, stereotypní uvažování se nemusí týkat pouze chování a vlastností dívek a chlapců, ale také jejich vzhledu. Zvláště u dívek klade společnost velký důraz na vzhled a na jeho upravenost. Smetáčková uvádí, že učitelky často dívky chválí právě za upravený vzhled.<sup>90</sup> Pokud ale jejich vzhled neodpovídá stereotypním představám, jsou na to dívky upozorňovány a káravé komentáře k jejich vzhledu v sobě opět často nesou genderový aspekt.

- *R2: I venku třeba, když přišla holčička úplně špinavá, tak: „Ty jseš holčička, podívej se, jak vypadáš, kolena zelený!“*
- *R9: Třeba: „Podívej, jak vypadáš, snad jako holčička bys měla nějak vypadat.“ A kluci jsou zas špindíry, rozcuchaný, odřený kolena a je to v pohodě.*
- *R2: Třeba když holčička jí jako čuňátko, tak třeba řeknu: „Taková krásná holka a takhle teda jí!“*

V těchto výpovědích je stejně jako v mnoha výše uvedených příkladech kladen důraz na nevhodnost daného jevu v souvislosti s genderem. V tomto případě se jedná o „zelená kolena“, nevhodný vzhled a nevhodný způsob jezení u dívek. Ve všech případech dívka nějakým způsobem narušuje upravenost svého vzhledu a je za to učitelkou kárána. „Zelená kolena“, která si dívka nejspíš ušpinila, když si hrála na trávě, narušují upravenost jejího vzhledu a učitelka ji na to upozorňuje. Větou „ty jseš holčička, podívej se, jak vypadáš, kolena zelený!“ dívce sděluje, že tento vzhled není pro dívku vhodný, a že by jí mělo na vlastním vzhledu záležet a měla by si na něj dávat pozor.

Obdobná situace je vyobrazena ve druhém příkladu. Zde není jasné, co přesně učitelce na dívčině vzhledu vadí, ale z komentáře vyplývá, že neodpovídá představám, které o něm učitelka má. Z druhé věty můžeme usuzovat, že se opět jedná o jeho upravenost, protože pedagožka uvádí příklady, kdy se neupravený vzhled vyskytuje u chlapců a dodává, že „je to v pohodě“. Z této výpovědi vyplývá, že požadavky, které jsou kladeny na vzhled dívek a chlapců se velmi liší. Co nám u chlapců přijde „v pohodě“, to nám u dívek může vadit. Od

---

<sup>90</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena. (Ed.). *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s. , 2007. 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.

této skutečnosti se dále odvíjí i rozdílný přístup k dívkám a chlapcům, který je často právě reakcí na genderově stereotypní představy.

Poslední příklad vyobrazuje situaci, kdy dívka jí nevhodným způsobem. Učitelka blíže nespecifikuje, co myslí tím, že „holčička jí jako čuňátko“, ale na základě zkušeností předpokládám, že dívka nejspíš jí tak, že se během jídla zašpiní. To opět narušuje upravenost jejího vzhledu a je na to učitelkou upozorněna. V komentáři učitelka dívku upozorňuje, že pro tak krásnou dívku se nehodí, aby jedla takovým způsobem.

## 6.2. Kluci nebrečej

Genderová výchova a stereotypní sousloví se ale nevyhýbají ani chlapcům. I směrem k nim učitelky někdy pronesou větu, která jim sděluje, jaký by měl „správný kluk“ být. Jedním příkladem za všechny může být sousloví „kluci nebrečej“.

- *R2: Opravdu, třeba s tím brečením jsem se přistihla, že jsem to určitě někdy řekla. ...třeba hláška: „Nebreč, kluci nebrečej“, „Vždyť jseš velkej chlap ne, proč brečíš?“*
- *R6: Ale třeba když se mi kluk rozbřečí u oběda a je to z toho důvodu, že už to nechce, tak jim opravdu vysvětluji, že jsou to kluci, a že se nemusí rozbřečet.*

Břečí všechny děti, dívky i chlapci. A učitelky to samozřejmě moc dobře vědí. Zde se pouze znovu dostávají ke slovu genderové stereotypy. Do představy muže jakožto nezávislé, racionální a statečné bytosti pláč jednoduše nezapadá. Ten je totiž spojován spíše s vlastnostmi, jako jsou slabost, závislost a emocionalita, které jsou stereotypně považovány za femininní. Z tohoto důvodu u dívek pláč tolerujeme snadněji než u chlapců. Uvedené výpovědi toto tvrzení dokládají, když staví pláč do opozice k mužnosti. Výroky typu „kluci nebrečej“ chlapcům sdělují, že pokud budou brečet, nebudou „správnými kluky, popřípadě muži“. Genderová výchova ve „správného kluka“ probíhá i ve druhém případě, kdy učitelka chlapci vysvětluje, že je chlapec, a proto nemusí brečet kvůli tomu, že nechce jídlo. Zde je opět kladen důraz na gender. Učitelka chlapci sděluje, že nemá brečet právě z toho důvodu, že je chlapec.

I do těchto výroků se často vkrádá automatismus. Učitelky přiznávají, že podobné výroky někdy vyslovily, zároveň ale dodávají, že to bylo „nechtěně“, dle mého názoru spíš automaticky. Právě v takovýchto případech se projevuje zrádnost stereotypů.

- *R2: No asi jako opravdu člověk to někdy řekne, aniž by chtěl.*
- *R9: Proč by chlapi nemohli brečet, že jo? Ale běžně se to říká.*

Ve druhém případě je vidět, že si učitelka uvědomuje absurditu těchto výroků. Sama se ve své výpovědi diví tomu, proč by muži nemohli brečet. Zároveň ale dodává, že výroky typu „chlapi nebrečej“ jsou velmi běžné.

Jak tato kapitola dokládá, stereotypní výroky se v komunikaci pedagožek směrem k dětem vyskytují v poměrně velkém počtu a mohou mít různé podoby. V mnoha případech se jedná o „zažitá“ stereotypní sousloví, prostřednictvím kterých učitelky dětem sdělují, jaké by jako správné holčičky a správní kluci měly být, jak by se měly chovat, popřípadě vypadat. Tyto výroky zrcadlí stereotypní představy, které se obvykle pojí se ženami a muži. Jak se na některých příkladech ukázalo, učitelky se se stereotypními názory na muže a ženy nemusí zcela ztotožňovat, i přesto se však v jejich verbálních projevech mohou podobná sousloví objevit. To opět dokládá obrovskou moc stereotypů, kterými jsou tyto verbální projevy učitelek vedeny. I když si učitelky v některých případech uvědomují, že jsou tato sousloví absurdní, přiznávají, že je samy někdy použily.

Některé učitelky tvrdí, že podobné stereotypní výroky vyslovily, ale dodávají, že to bylo nechtěně. Tuto skutečnost bychom mohli dát za vinu opět stereotypům a s nimi spojeným automatismem. Ty způsobují to, že učitelky mohou podobné výroky použít automaticky, aniž by nad jejich významem hlouběji uvažovaly. Za zajímavé také považují, že řada výpovědí dokládá, že učitelky v některých případech své vlastní stereotypní výroky reflektují. R2 například uvádí, že se „přistihla“ jak sama podobné výroky dětem říká. Tím, že učitelka tvrdí, že se přistihla, dokazuje, že si přítomnost těchto stereotypních výroků ve svém projevu uvědomuje. Zároveň volba slova „přistihla“ nasvědčuje tomu, že podobné výroky nepoužívá záměrně. To opět dokazuje automatismus, s jakým učitelky podobné výroky používají.

Odlišné výroky směřované dívkám a chlapcům jsou známkou genderově diferencovaného přístupu. Jsou součástí „specifické výchovy dívek a chlapců k určité pohlavní roli, která je dále posilována představami dospělých o tom, jak je důležité, aby se příslušníci jednotlivých pohlaví chovali v souladu s tím, co se od jejich pohlaví očekává.“<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. s. 57

Z mnoha výpovědí vyplývá, že učitelky reagují na určité chování odlišně v závislosti na pohlaví dítěte. Co jim vadí u chlapců, mohou u dívek tolerovat a obráceně. Prostřednictvím těchto stereotypních výroků dochází k reprodukci genderových stereotypů a to nejen směrem k dítěti, kterému je výrok věnován, ale také ke všem ostatním dětem, které ho slyší. Když učitelka řekne dívce, že se nesmí prát, protože „holky se neperou“, přijímají tuto informaci i ostatní dívky a chlapci, kteří výrok slyšeli. Dívky tak mohou dojít k názoru, že se nesmí prát, zatímco chlapci naopak mohou výrok pochopit tak, že oni se prát mohou.

## 7. GENDEOVÉ ÚVAHY

Předchozí kapitolu jsem věnovala verbálním projevům učitelek. Zabývala jsem se tím, jak učitelky slovně reagují na určité chování dívek a chlapců, popřípadě na jejich vzhled. Tato kapitola bude jiná v tom, že se nebude jednat o projevy učitelek, tedy o jejich reakce, ale pouze o jejich přemýšlení ve vztahu k genderu. V této kapitole se budu věnovat genderovým úvahám o dívkách a chlapcích, které učitelky v rozhovorech uvedly. Domnívám se, že tyto úvahy se mohou dále promítat do přístupu učitelek k dívkám a chlapcům.

### 7.1. Z kluka musí být jednou chlap

- *R6: Trochu ano, protože z kluka musí být jednou chlap. A já jsem zásadně proti tomu, aby se kluci rozmazlovali a dělali se z nich chudáčkové. Samozřejmě, že když se mu něco stane, upadne nebo si odře koleno nebo cokoliv, tak ho polituju, ošetřím mu to, všechno tohle od ode mě má. Ale třeba když se mi kluk rozbřečí u oběda a je to z toho důvodu, že už to nechce, tak jim opravdu vysvětluji, že jsou to kluci, a že se nemusí rozbřečet. Stačí jenom otevřít pusy a říct: „Paní učitelko, já to prostě už jíst nechci, mě to nechutná“. Já mu na to odpovím úplně normálně. Takže nemám ráda, když se rozmazlují kluci, protože ty chlapi prostě v životě musí udělat víc než ty holky, musí jednou zajistit rodinu a prostě když se těm dětem od začátku, od dětství, prostě ty děti si to s sebou ponosou celý život a budou rozmazlovány...ty maminky kolem nich budou skákat jak kolem horkého bramboru, tak z nich nic takového nebude. A hlavně všechno to té mámě oplatí. Takže k těm holčičkám jsem spíš taková jako...né milejší, to ani nemůžu říct...ani né pozornější...ale ty kluci přece jenom...oni si rádi hrají s autama, třeba u mě ve třídě, takže oni mají nějakou svojí zábavu, oni se zabaví sami. Takže k těm holčičkám přistupuju...učim je kreslit, ukazuji jim, jak se kreslí zvířátka a tak, protože o to mají větší zájem. U těch kluků...ja si myslím, že ti kluci, možná proto, že jsem s tím měla zkušenost i v dospělosti, tak by měli být vedení úplně jinak, než ty holky.*

Z uvedeného příkladu je jasné, že uvažování učitelky ve vztahu k dívkám a chlapcům se v mnoha ohledech zásadně liší. Tato učitelka zastává řadu stereotypních názorů, a jak z její výpovědi vyplývá, ty dále ovlivňují i její přístup k dětem, který je v mnoha bodech genderově diferencovaný, což sama učitelka potvrzuje. Jak sama uvádí, k chlapcům přistupuje s vizí toho, že „z kluka musí být jednou chlap“. Na základě uvedené výpovědi se můžeme



domnívat, že představa muže, kterou učitelka má, v sobě nese řadu stereotypních prvků. Muž je v jejím pojetí stereotypně spojován s rolí živitele rodiny, učitelka dokonce uvádí, že „chlapi prostě v životě musí udělat víc než ty holky“. Učitelka tedy k chlapcům přistupuje s úmyslem vychovat z nich „chlapy“. Uvádí, že je zásadně proti tomu, aby se chlapeci rozmazlovali, protože se domnívá, že tímto způsobem z nich ti „správní muži“ nebudou. Ve výpovědi pedagožka hovoří o situaci, kdy se chlapec rozbřečí u oběda, protože už nechce jíst. Takového chování učitelka u chlapce neakceptuje. Jak jsem uváděla v předchozí kapitole, pláč do představy muže jakožto nezávislé, racionální a statečné bytosti nezapadá. Je spojován spíše s vlastnostmi, jako jsou slabost, závislost a emocionalita, které jsou stereotypně považovány za femininní. Jak je z výpovědi patrné, učitelka chlapce v tomto „emotivním projevu“ nepodporuje a naopak se ho snaží vést k racionálnímu řešení problému. Jak sama uvádí, snaží se chlapci vysvětlit, že „je kluk a nemusí se kvůli tomu rozbřečet“. I co se týče aktivit, přistupuje učitelka k dívkám a chlapcům rozdílně. Dívky „učí kreslit, ukazuje jim, jak se kreslí zvířátka a tak, protože o to mají větší zájem“. Chlapci se dle jejího názoru zabaví sami.

Dle slov učitelky by „kluci měli být vedeni úplně jinak než holky“. Tato úvaha je základním kamenem pro uplatňování genderově diferencovaného přístupu. Z této myšlenky je patrné, že učitelka rozdílný přístup k chlapcům a dívkám reflektuje, dokonce ho považuje za správný a svým jednáním ho vědomě podporuje.

## **7.2. Kluci mi s tím pomohou**

- *R5: Asi spíš třeba když někam jdeme, nebo když třeba něco nesu a když mi chtějí pomoci, tak spíš to dám klukům.*

Ve výpovědi hovoří učitelka o tom, že když něco nese a děti jí s tím chtějí pomoci, tak to nechá nést spíše chlapce. Toto chování ze strany učitelek zmiňuje ve své bakalářské práci i Dryeová, která uvádí, že během svého výzkumu zjistila, že „pokud učitelka žádala o pomoc, kde bylo zapotřebí fyzické síly, obracela se výhradně na chlapce.“<sup>92</sup> Toto chování nejspíš souvisí se stereotypním spojováním maskulinity se silou a fyzickou zdatností.

---

<sup>92</sup> DRYEOVÁ, Lenka. *Gender v mateřské škole: bakalářská práce*. s. 32

### 7.3. Pasivní x aktivní agresivita

- *R2: No holčičky mi přijde, že jsou spíš takové...jako „s tebou se nekamarádím“, takové ty skupinky... a kluci jsou spíš takoví právě...že se hnedka začnou rvát, hned jsou vzteklí, to zas většinou ty holky ne až takhle.*

V uvedené výpovědi učitelka uvádí určité rozdíly mezi dívkami a chlapci ve vztahu k agresivitě. Zatímco dívky se podle učitelky vydávají spíše cestou pasivní agresivity, kdy řeší spory s ostatními dětmi tím, že jim dávají najevo, že s nimi nekamarádí, chlapci podle ní řeší spory aktivně, často použitím síly. Tato úvaha odpovídá poznatkům z odborné literatury. Oakley uvádí, že „u dívek převažuje slovní agresivita, u chlapců fyzická. Dívky častěji projevují »prosociální« agresivitu - tj. stanovují pravidla a hrozí trestem za jejich nedodržení.“<sup>93</sup> Příkladem takového trestu může být právě ono „nekamarádění“, které učitelka uvádí. Jak je z výpovědi patrné, učitelka tyto rozdíly ve vztahu k agresivitě vnímá jako dané. Oakley ale upozorňuje na fakt, že tyto rozdíly mohou být dány právě genderově diferencovaným přístupem. Jak je patrné i z mnou získaných výpovědí, společnost u dívek systematicky potlačuje projevy agresivity. „To je součástí specifické výchovy dívky k určité pohlavní roli, která je dále posilována představami dospělých o tom, jak je důležité, aby se příslušníci jednotlivých pohlaví chovali v souladu s tím, co se od jejich pohlaví očekává.“<sup>94</sup> Tyto rozdíly mezi dívkami a chlapci tedy mohou být právě důsledkem této specifické výchovy.

### 7.4. Klidné holky, divocí kluci

- *R10: Holky jsou zpravidla klidnější, vybírají si klidnější hry. A kluci mají takový divočejší...jako nevím no...jakože to i беру tak, že když se kluci perou občas, tak to občas i jako přehlídnu, protože si myslím, že to do toho života patří. A já bych to přehlídla i u těch holek, ale ony to nedělají.*

V této výpovědi vidí učitelka mezi dívkami a chlapci rozdíl v temperamentu. Uvádí, že dívky jsou klidnější a vybírají si klidnější hry. I tato výpověď se shoduje s odbornou literaturou. Millar uvádí, že dívky opravdu upřednostňují klidnější hry, často v menších a intimnějších skupinách než chlapci.<sup>95</sup> Chlapci zase bývají při hraní hlučnější a energičtější než dívky a ve svých hrách častěji využívají fyzickou sílu. Tyto rozdíly v dívčím a chlapeckém

<sup>93</sup> OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. s. 56

<sup>94</sup> OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. s. 57

<sup>95</sup> MILLAR in RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*.

temperamentu odpovídají představám, které společnost zastává ve vztahu k maskulinitě a femininitě. Maskulinita je stereotypně spojována s aktivitou, agresivitou a silou, zatímco femininita naopak s pasivitou, subtilitou a slabostí. S těmito představami může souviset i přístup učitelky k agresivnímu chování. Jak uvádí, někdy přehlídne, když se kluci perou, protože si myslí, že to do života patří. Toto chování potvrzuje tvrzení, které jsem popisovala výše, a to že chlapcům je ve vztahu k ostatním dětem agresivní chování mnohdy tolerováno. Učitelka však dodává, že by toto chování přehlídla i dívek, ale že ony se tímto způsobem nechovají. Toto tvrzení považuji za velmi zajímavé. Vypovídá o tom, že učitelka věří, že by v této situaci přistupovala k dětem stejně, bez ohledu na to, zda by se jednalo o chlapce nebo dívky. Zároveň však uvádí, že takovou situaci u dívek řešit nemusí, protože dívky se neperou.

### **7.5. Holky se mazlí, kluci mluví**

- *R3: Tak ty holčičky...ty kluci, co jsem třeba vyzorovala, tak ti nepotřebují tolik...vlastně ty holčičky se přijdou třeba pomazlit, obejmout, pochovat...ti kluci většinou potřebují jenom pošoupnout to autíčko a je to takový jiný no. Jsou hodně rozdílní. Oni spíš potřebují mluvit. Oni si rádi povídají, ale nepotřebují pochovat. To se mi nestalo, že by kluci přišli, že chtějí pochovat nebo něco. Holčičky ty přijdou hned po ránu.*

Na této úvaze je vidět, že učitelka o chlapcích a děvčatech uvažuje velmi rozdílně, dokonce i tvrdí, že ve skutečnosti velmi rozdílní jsou. Učitelka uvádí, že dívky se k ní přijdou pomazlit, obejmout, pochovat, zkrátka že se s ní snaží navázat fyzický kontakt. Naproti tomu říká, že u chlapců podobné chování nikdy nezažila a dodává, že chlapci na rozdíl od dívek pochovat nepotřebují. Dle jejího názoru chlapci spíše potřebují mluvit nebo „pošoupnost autíčko“, ale něžný fyzický kontakt s učitelkou nevyhledávají. Tyto rozdíly však opět nemusí být vrozené. Beal uvádí, že se rodiče s dcerami více mazlí a celkově se jich více dotýkají.<sup>96</sup> Chlapce zase vedou k samostatnosti. Toto chování může mít za následek právě to, že se dívky s učitelkou přijdou samy pomazlit.

### **7.6. Klučičí třída - ukřičená třída?**

- *R2: Já mám fakt ukřičenou třídu a oni nejsou ani na chvíli v klidu...možná to je právě tím, jak je to tak klučičí třída, nebo já nevím. Pořád se perou a ječí, křičí...*

---

<sup>96</sup> BEAL in JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita.*

V této úvaze považuji za zajímavé sledovat uvažování učitelky o příčinách toho, že je její třída „ukřičená“. Učitelka uvádí, že má ukřičenou třídu a že děti v její třídě nevydrží ani chvíli v klidu, pořád se perou, ječí a křičí. V další větě dochází k závěru, že by tato skutečnost mohla být způsobena tím, že se jedná o „klučičí třídu“, neboli třídu s výraznou početní převahou chlapců. Na tomto příkladu se ukazuje, že učitelka přemýšlí v souladu se zažitými genderovými stereotypy. Jelikož jsou chlapci stereotypně považováni za hlučnější, energičtější a agresivnější než dívky, připisuje učitelka křičení, ječení a praní tomu, že se její třída skládá převážně z chlapců. Důvody výskytu tohoto chování mezi dětmi mohou být samozřejmě různé, učitelku však stereotypně jako první napadne právě vysvětlení související s genderem.

### **7.7. Omlouvání kluků**

- *R2: Nebo takové to omlouvání těch kluků jako - no jo no, tak to jsou kluci, to je jasný, oni se to naučej dýl.*
- *R2: A je pravda, že ty kluky člověk víc omlouvá, bych řekla. No jo, oni do toho dozrajou, oni to maj jako takhle ty kluci.*

Tyto výpovědi reprezentují jistý typ uvažování, který učitelka zaujímá ve vztahu k chlapcům. Jak sama přiznává, v mnoha situacích chlapce omlouvá. Toto omlouvání vychází z předpokladu, že chlapci potřebují na určité věci více času než dívky. Na základě uvedených výpovědí se lze domnívat, že učitelka považuje tento předpoklad za skutečnost. Ve svém uvažování bere „opožděnost“ chlapců jako fakt, jako něco, co je jasně dáno, dokonce možná jako něco vrozeného. Od toho se dále odvíjí její přemýšlení o chlapcích, ve kterém chlapce ospravedlňuje tím, že „jsou to kluci, oni se to naučej dýl, oni do toho dozrajou, oni to maj takhle“.

### **7.8. Výjimka**

Jak mnohé výpovědi z mnou provedených rozhovorů potvrzují, učitelky o dívkách a chlapcích často přemýšlejí stereotypním způsobem. Nabízejí jim stereotypní hračky, podporují je ve stereotypních činnostech, snaží se je vést k určitému typu chování. Každá z učitelek má určitou představu o tom, jaká by měla být dívka, jak by se měla chovat, často dokonce i jak by měla vypadat. Každá z učitelek má také představu toho, jaký by měl být kluk, jak by se měl chovat, popřípadě vypadat. Tyto dvě představy se v mnohém liší. Čas od času se ale učitelky v mateřských školách setkají s dětmi, které do těchto jejich stereotypních

představ nezapadají a naopak je v mnohých bodech narušují. Z následujících výpovědí vyplývá, že takovéto děti jsou učitelkami považovány spíše za výjimky.

- *R2: Ale zase samozřejmě výjimka potvrzuje pravidlo. Velké problémy jsme měli právě s jednou holčičkou, která neustále ubližovala dětem, neustále nedávala dětem. Takže asi je to spíš o dětech. Jako najdu tam i kluka, který je úplně vzorný a který prostě sedí a v životě by nikomu neublížil, neuhodil, nenadával.*
- *R7: Mám tady chlapečka, kterej je úplně zlatej, pomáhá se všim a proti němu holčička, která je raubíř a děti šikanuje. Nebo jako nešikanuje, ale je na ně taková přísnější, že do nich strčí, pak jim řekne, že to nesmí dělat, jo, že si to vede. Je to prostě od povahy. Jak je kdo vychovaný.*

V první výpovědi učitelka uvádí, že se během své praxe setkala s dívkou, která ubližovala a nadávala dětem. Dále také uvádí, že se setkala s chlapcem, který je vzorný, sedí a nikdy by nikomu neublížil, nikoho neuhodil ani nikomu nenadával. Oba tyto případy označuje učitelka za výjimku. Toto označení učitelka používá nejspíše z toho důvodu, že toto chování považuje ve spojitosti s daným genderem za neobvyklé. Stereotypní představa dívky nezahrnuje agresivitu, stejně tak jako s představou chlapce není stereotypně spojována vzornost. Zmíněná dívka a chlapec svým chováním vybočují ze zajetých genderových představ, proto je učitelka udává jako výjimku. Dívka vybočuje svým agresivním chováním k ostatním dětem, které není u dívek považováno za obvyklé a stereotypně je spojováno spíše s chlapci. Chlapec zase naopak vybočuje svou vzorností a absencí agresivního projevu. Učitelka také zmiňuje, že chlapec sedí. I to pedagožka nejspíš zmiňuje právě z toho důvodu, že se jí to zdá u chlapce neobvyklé. Chlapci bývají často označováni jako aktivní a energičtí, proto pasivita v podobě sezení opět nezapadá do stereotypních představ. Učitelka tuto „výjimečnost“ připisuje samotným dětem, jejich povaze a založení, když říká, že „je to spíš o dětech“.

Velmi podobný případ nabízí i druhá výpověď. Učitelka opět uvádí příklady dětí, které neodpovídají stereotypním představám o dívkách a chlapcích. Dá se tvrdit, že z velmi podobných důvodů jako u první výpovědi. Hlavním důvodem u dívky je její agresivní a autoritativní chování, u chlapce pak jeho vzornost a ochota pomáhat. V tomto případě uvádí učitelka jako důvod tohoto „abnormálního“ chování povahu dětí, ale také vliv výchovy.

Z mnou získaných výpovědí, které posloužily jako východisko pro tuto kategorii, je patrné, že genderové úvahy učitelek mateřských škol jsou často provázeny určitou dichotomií. Učitelky v mnoha případech rozdělují děti ve svém uvažování na dvě skupiny v závislosti na jejich pohlaví a tyto skupiny pak staví do opozice. Častým prvkem jejich přemýšlení je generalizace. Pedagožky se snaží najít jistý společný jmenovatel, který spojuje všechny členy dané skupiny. Příkladem tohoto uvažování může být tvrzení, že dívky jsou klidné a chlapci divocí. Učitelka ve svém přemýšlení rozděluje děti na dívky a chlapce a každé z těchto skupin přiřazuje vlastnosti, které považuje za typické pro danou skupinu.

Jak dokládají některé z výpovědí, takovéto stereotypní uvažování může vést k genderově diferencovanému přístupu k dětem. Pokud si učitelka myslí, že agresivní projevy ke klukům patří, bude tolerantnější, pokud takové chování u chlapců uvidí. Pokud je přesvědčena o tom, že je vývoj chlapců opožděnější než vývoj dívek, může to mít za následek například to, že bude na dívky a chlapce klást odlišné nároky.

Z řady výpovědí je patrné, že úvahy učitelek o dívkách a chlapcích jsou v mnoha bodech stereotypní a shodují se s obecnými stereotypními představami, které naše společnost zastává. Příkladem může být spojování chlapců s rolí živitele rodiny, s agresivitou, aktivitou a nezávislostí, které z několika výpovědí zaznívá. Dívky zase bývají učitelkami označovány za klidnější, mazlivější. Pokud některé děti těmito stereotypním představám neodpovídají, uvádějí je učitelky jako výjimky. To dle mého názoru vypovídá o tom, že představy týkající se dívek a chlapců mají učitelky natolik zažitě, že ani přítomnost dle jejich názoru „klučičích“ vlastností u dívek a „dívčích“ vlastností u chlapců je nepřiměje k tomu, aby o svých stereotypních představách pochybovaly nebo je dokonce měnily.

## 8. ČINNOSTI

Z mnou provedených rozhovorů vyplynulo, že některé činnosti učitelky vnímají jako více holčičí nebo více klučičí. V této kapitole bych ráda přiblížila, o které činnosti se jedná, jak učitelky ve spojitosti s nimi uvažují a jak může toto uvažování ovlivnit jejich genderový přístup k dětem.

### 8.1. Sport

Sport je stereotypně považován především za mužskou záležitost a výpovědi, které jsem během rozhovorů od učitelek získala, to potvrzují.

- *R3: Tak třeba ti kluci jsou na ten sport. Ten sport prostě jako první.*
- *R10: A na tělák, to je dost vidět, který děti třeba chodí na gymnastiku odpoledne...tam máme pár dětí, tak těm to jde hodně dobře, ale chodí i holky i kluci, takže to není...z těch dětí, který nikam nechoděj, jsou na tělák šikovnější kluci.*
- *R3: No třeba kdybych je takhle rozdělila u tělocviku, jako holky a kluci, tak ti kluci prostě občas mají navrch. Ty holčičky jsou prostě pomalý. Kluci jsou rychlejší. I když holčičky třeba jako kotoul umí líp a takovýhle věci, ale tu rychlost a to soutěžení, ti kluci prostě potřebují bojovat. Ty holčičky to mají prostě tak nějak...volný.*

Jak z uvedených výpovědí vyplývá, mezi učitelkami je rozšířené přesvědčení o tom, že chlapci mají ke sportu blíže než dívky. Výpovědi zahrnují výroky jako „kluci jsou na ten sport“, „na tělák jsou šikovnější kluci“, „kluci jsou rychlejší“. Učitelky se ve svých výrocích snaží hájit i dívky, docházejí však k závěru, že jisté rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vztahu ke sportu existují. Ve druhé výpovědi učitelka uvádí, že když děti navštěvují sportovní kroužek, v tomto případě gymnastiku, jsou jejich sportovní výkony ve vztahu k ostatním dětem lepší, bez ohledu na to, zda se jedná o dívky nebo chlapce. V další větě však dodává, že z dětí, které žádný sportovní kroužek nenavštěvují, jsou na tělocvik talentovanější chlapci. Ve třetí výpovědi zase učitelka rozděluje sport na několik částí, přičemž rozlišuje, v jakých aktivitách vynikají dívky, v jakých chlapci. Učitelka uvádí, že chlapci jsou rychlejší, dívky podle ní zase lépe zvládají kotoul. Navzdory tvrzení, že dívky a chlapci vynikají v odlišných sportovních aktivitách, pedagožka upozorňuje, že kdyby během tělocviku rozdělila děti na dívky a chlapce, měli by chlapci občas navrch. To naznačuje, že učitelka o chlapcích přece jenom přemýšlí jako o nadanějších na sport. Jistý rozdíl ale vidí i v tom, jak dívky a chlapci

ke sportu přistupují. Zatímco chlapani jsou podle ní soutěživější a potřebují bojovat, dívky zastávají ke sportu laxnější postoj.

- *R5: Protože tam je hodně kluků, tak třeba končíme pohybovou hrou.*

Z této výpovědi vyplývá, že i tato učitelka považuje sport za klíčící aktivitu a dokonce tomu v mateřské škole uzpůsobuje i program. Jak uvádí, vysoký počet chlapců ve třídě ji motivuje k tomu, aby ranní setkání dětí zakončila pohybovou hrou.

Podobně jako v jiných oblastech, i v oblasti sportu je uvažování některých učitelek ovlivněno genderově stereotypními představami. Součástí těchto představ může být například i rozlišování sportů na ženské a mužské. Za mužské jsou stereotypně považovány sporty jako je fotbal, baseball nebo rugby, za ženské zase například gymnastika, tanec nebo krasobruslení. (Kene, Greendorfer, 1994; Smetáčková, 2007) Z následujícího příkladu je patrné, že učitelka uvažuje v souladu s těmito stereotypními představami, a proto je velmi zaskočena, když se dozví, že jedna z jejích žákyň hraje fotbal.

- *R2: Hrozně se podivím, když mi třeba holčička řekne, že chodí na fotbal. Já říkám: „Na fotbal, jo?“ A jsem z toho úplně v šoku, že holka bude chodit na fotbal.*

Učitelka v uvedené výpovědi otevřeně přiznává, že se podiví, když jí dívka řekne, že chodí na fotbal. Dokonce uvádí, že „je z toho úplně v šoku“. Tato volba slov vypovídá o tom, že učitelku tato informace velmi překvapila, dokonce až šokovala. Dokonce měla potřebu se o dané informaci znovu ujistit, když se dívky nevěřicně zeptala: „Na fotbal, jo?“. Tato reakce, ačkoli není nijak zvláště obsáhlá, v sobě může mnohé skrývat. Učitelka těmito slovy dává dívce najevo minimálně to, že ji tato informace překvapila. Reálnou reakci jsem neslyšela, proto nemohu posoudit, zda se v této větě zrcadlilo pouze překvapení, nebo například i nelibost. Za důležité ale považuji, že si učitelka svůj stereotypní pohled na věc uvědomuje a bez okolků přiznává, že ji takový druh sportu u dívky zaskočí.

## **8.2. Výtvarná činnost**

Učitelky shodně uvádějí, že dívky tráví v mateřských školách výtvarnou činností více času než chlapani a dokonce jsou některými učitelkami považovány za pro tuto činnost nadanější. Učitelky ve svých výročí zmiňují kreslení, stříhání a drobnou motoriku. Často



také dívkám připisují vlastnosti, které jsou pro výtvarnou činnost klíčové, jako je například přesnost, trpělivost nebo pečlivost.

- *R4: Naše holčičky opravdu trpí na to kreslení. Tam vidím, že ty holky hrozně krásně kreslí. Na to, jak jsou maličkaté, tak to umí přesně.*
- *R4: Holky kreslí.*
- *R10: Je teda pravda, že kreslení se věnují spíš holky.*
- *R10: Holky nejčastěji si právě omalovávají.*
- *R7: Že holčičky u toho vydrží déle a namalují ty obrázky lepší.*

Výpovědi hovoří o tom, že výtvarná činnost je mezi dívkami velmi oblíbená. Chlapci jsou na rozdíl od dívek v některých výpovědích ve spojitosti s výtvarnou činností učitelkami označováni jako netrpěliví a nedbalí. Některé učitelky jejich horší výkony vysvětlují tím, že chlapce tyto činnosti nebaví.

- *R5: Mě přijde, že ty holky jsou oproti klukům šikovnější na drobnou práci jako tu drobnou motoriku že mají lepší, rychlejší. Třeba korálky a tak. Že fakt jako hodně jemňoučké na ty prsty, navlíkání a tak. A na to kreslení, že ty kluky to zas tak úplně nebaví.*
- *R3: Holčičky (jsou šikovnější) na výtvarku. Jsou takový pečlivý na všechno. Ted' jsme se učili vázat tkaničku a ta jedna předškolačka moje zvládla tu kličku hned. Ty kluci to tam prostě kolikrát...jsou na to horší...ono i to střihání, oni na to kolikrát nemají trpělivost na to střihání...nebo na kreslení...jako jestli bude mráček dobře vybarvenej nebo jestli tam budou tři čáry...ale auto, to si umí vyzdobit, to je pravda, ale že by třeba v té výtvarce na něco dbali, to jako ne.*

V prvním výroku učitelka uvádí, že dle jejího názoru jsou dívky lepší na drobnou práci, protože mají oproti chlapcům lepší a rychlejší drobnou motoriku. Jako příklad uvádí navlékání korálků. Dále také sděluje, že dívky jsou lepší i na kreslení, což vysvětluje tím, že kluky daná činnost nebaví. Hned na začátku druhé výpovědi učitelka uvádí, že dívky jsou šikovnější na výtvarku a vyzdvihuje jejich pečlivost. O chlapcích naopak tvrdí, že jsou na výtvarné činnosti horší a připisuje jim vlastnosti jako je netrpělivost a nedbalost ve vztahu ke střihání a kreslení. Za zajímavý považuji výrok „ale auto, to si umí vyzdobit“. Tímto výrokiem učitelka vyjadřuje, že pokud chlapci mají vyzdobit něco, pro co se sami rozhodli, daná činnost je baví a mají zájem na tom, aby byl výsledek co nejlepší, jde nedbalost a netrpělivost stranou.

Uvažování o výtvarné činnosti jakožto spíše dívčí záležitosti může být opět základem pro genderově diferencovaný přístup ze strany učitelek, což naznačuje následující výpověď.

- *R6: Takže k těm holčičkám přistupuju...učim je kreslit, ukazuji jim, jak se kreslí zvířátka a tak, protože o to mají větší zájem.*

Jak učitelka uvádí, učí dívky kreslit a ukazuje jim, jak se kreslí zvířátka, protože o to mají větší zájem. Z této výpovědi vyplývá, že chlapci o tyto činnosti nejeví takový zájem jako dívky, proto s nimi učitelka podobné činnosti nedělá. To ale může mít za následek právě to, že chlapci jsou na výtvarné činnosti horší.

Na následující výpovědi bych ráda ukázala, že ne všechny učitelky jsou přesvědčeny o tom, že dívky jsou na výtvarnou činnost nadanější. Uvažování každé z učitelek je jedinečné, proto se názory mohou v mnohém měnit.

- *R10: No...holky většinou líp stříhají. V kreslení to máme dost vyrovnaný. Jsem teďka, jsme dělali tuší a kluci měli fakt krásný věci, jakože bych čekala, že to od těch holek možná bude...tím, že se tomu vlastně po těch dopoledních věnují ty holky víc než kluci, ale ani to tak nejde říct.*

Učitelka opět uvádí, že na stříhání jsou většinou lepší dívky. Ovšem co se týče kreslení, tvrdí, že schopnosti dívek i chlapců jsou v tomto směru vyrovnané. Za zajímavé považují, že učitelka sama předesílá, že její očekávání bylo takové, že dívky budou mít obrázky lepší, protože v mateřské škole věnují kreslení více času než chlapci. Za velmi důležité ale považují, že se učitelka nenechala při hodnocení výsledků ovlivnit svým očekáváním, nýbrž hodnotila obrázky objektivně a navzdory svým předpokladům došla k závěru, že práce dívek i chlapců jsou vyrovnané.

### **8.3. Stavitelství**

Ačkoliv jsme v první kapitole s názvem Hračky mohli vidět, že řada učitelek označuje stavebnici jako genderově neutrální hračku, z následujících výpovědí vyplývá, že některé učitelky se domnívají, že chlapci mají ke stavitelství přece jenom o něco blíže než dívky. Pedagožky u chlapců vyzdvihují především jejich fantazii a nápaditost.

- *R4: A kluci oni jsou takoví hrozní, jako mají fantazii a jsou to stavitelé. Protože my tam máme strašných druhů stavebnic a co oni z toho staví za věci! Oni mají takové dřevěné kostičky, teď jsme brali naše tělo a oni si tam stavěli nemocnici a teď si to vždycky uklízí, abychom tam měli na výstavu celý týden uprostřed na koberci nemocnici a oni si to fakt vymazlí. Oni si s tím vyhrají. Tady jsou garáže, tady je parkoviště, tady je tohle, tady jsou děti nemocné, tady je interna velká, tady přistává vrtulník...jakože všechno až takhle...tak kluci jsou stavitelé u nás.*
- *R5: A ti kluci zas na stavění no. Staví různé věže a kostky, lego. Jsou v tom takoví nápaditější, než ty holky.*

V první výpovědi učitelka o chlapcích mluví jako o stavitelích. Vyzdvihuje jejich fantazii a uvádí, že chlapci si své stavitelské výtvořy „vymazlí“ a že si s nimi vyhrají. To bychom mohli interpretovat tak, že si na nich chlapci dají opravdu záležet. Z výpovědi je patrné, že je učitelka z výtvořů nadšená a chlapce ve stavění podporuje například tím, že jim dovolí, aby byly jejich výtvořy celý týden vystavené na koberci.

## 9. ZNALOST GENDERU

Z výzkumu, který v rámci své bakalářské práce provedla Doležalová, vyplynulo, že učitelky často nevědí, co si mají pod pojmem gender představit. Jednalo se však o vzorek složený z učitelek ve věku 45-62 let.<sup>97</sup> Jelikož jsem ve své práci pracovala se vzorkem složeným z učitelek ve věku mezi 22-26 lety, očekávala jsem, že informovanost o genderové problematice bude vzhledem k věku respondentek lepší. V posledních letech se téma genderu v České republice stává stále aktuálnějším a je mu věnováno stále více pozornosti. Velkým přínosem pro téma genderu ve školství bylo také vydání příruček a odborných publikací organizacemi Gender Studies o.p.s. a Otevřená společnost o.p.s. Předpokládala jsem, že všechny tyto skutečnosti se promítnou do celkové obeznámenosti učitelek s pojmem gender. Dá se však říci, že tyto předpoklady se příliš nepotvrdily. Polovina z dotázaných respondentek vůbec nevěděla, co si má pod pojmem gender představit, z toho většina slyšela toto slovo vůbec poprvé. Některé učitelky uvedly, že se s pojmem gender už setkaly, ale jejich pojetí genderu nebylo ani zdaleka správné. Následující představa o významu slova gender je dost zkreslená, dokonce se spíše přibližuje definici genderových stereotypů.

- *R10: Tak prostě jako pohlavní rozlišování, co ke kterému pohlaví jako patří...*

Pokud se učitelky s pojmem gender někde setkaly, bylo to ve škole. Ani v těchto případech se ale většinou nejedná o dobrou znalost pojmu gender.

- *R10: Možná ve škole něco...*
- *R9: Ano, setkala, v rámci studií. Ale do hloubky tu problematiku vůbec neovládám. Nijak jsem se tím nezabývala.*

Z výpovědí dále vyplývá, že pokud se pedagožky s pojmem gender ve škole setkaly, přestože se jednalo o pedagogické školy, o genderu se nikdy nemluvilo v souvislosti s dětmi.

- *R5: Nenene, spíš jako mezi dospělými. Na trhu práce a tak. S tou prací to moc nemělo to no.(...) No možná jsme řešili právě ve školce jako jak s přistupuje když je chlap ve školce a když je žena ve školce. V roli pedagoga. Že se k těm chlapům přistupuje s větší nedůvěrou asi. Že na to nejsou lidi zvyklí, že by byl kluk ve školce u malých dětí.*

---

<sup>97</sup> DOLEŽALOVÁ, Lucie. *Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole: magisterská diplomová práce.*

- *R9: Během vysoké školy jsme se učili leda tak co je to gender, ale vlastně jsme to vůbec nebrali v potaz vůči těm dětem. Spíš jako všeobecně, možná víc k dospělým lidem a teenagerům než že bychom se zabývali třeba výběrem hraček pro předškolní děti, to vůbec ne.*

V rámci své praxe se žádná z učitelek nesetkala s jakýmkoliv zájmem o genderovou problematiku.

- *R10: V práci určitě ne. Že bysme jako řešili rozlišování genderový, to určitě ne.*
- *R5: Ale jinak jako v rámci své profese ne.*
- *R9: A v rámci praxe to už vůbec. Nikde se mi na praxi nestalo, že by se někdo zabýval nějakým genderovým stereotypem. To jsem si v životě nevšimla. Vůbec.*

Genderově korektní materiály také žádná z učitelek neznala, některé se dokonce velmi divily tomu, že něco takového vůbec existuje.

- *R10: O tom teda taky nevím. V souvislosti s mateřskou školou vůbec.*
- *R5: Asi ne. To jsem asi nikdy neviděla.*
- *R9: Vůbec. To jako vůbec nevím, že něco takového existuje. (...) A to vážně existuje? Někaké omalovánky? A jak to jako vypadá?*

Dá se tvrdit, že pouze jedna z učitelek disponovala dobrou znalostí genderové problematiky, byla schopna vysvětlit, v čem spočívá její význam, co jsou to genderové stereotypy apod.

Z výše uvedených výpovědí vyplývá, že znalost genderu mezi nejmladší generací učitelek v mateřských školách je velmi neuspokojivá. Osobně si myslím, že největší zásluhu na tom mají pedagogické školy, které o této problematice žákům podávají jen velmi omezené informace, popřípadě žádné. Jak uvádím hned na začátku své bakalářské práce, sama jsem vystudovala pedagogické lyceum a mohu potvrdit, že jsem se během studia ani jedinkrát nesetkala s pojmem gender. Všechny z mých respondentek mají pedagogické vzdělání v různém rozsahu, polovina z nich ovšem ani netuší, co pojem gender znamená. Výpovědi hovoří o tom, že pokud je genderu jako tématu ve škole přece jenom věnován nějaký čas, je zmíněn spíše okrajově a především v souvislosti s dospělými lidmi například na trhu práce. To je jistě také velmi zajímavé a přínosné téma, ale vzhledem k zaměření pedagogických škol bych považovala za velmi důležité zařadit do vyučování především téma genderu ve školství, aby učitelky a učitelé věděli, jakou roli mohou oni sami sehrát například v reprodukci

genderových stereotypů. Věřím, že lepší informovanost by mohla pomoci například právě v boji s genderovými stereotypy a jakýmkoliv genderově nekorektním jednáním. Z toho, že většina učitelek vlastně ani neví, co to genderové stereotypy jsou, vyplývá, že s nimi nemohou ani žádným způsobem bojovat, protože si jejich přítomnost ve svém jednání neuvědomují. Jak uvádí Kassin, se stereotypy lze pracovat a některé studie dokonce nasvědčují tomu, se jich lze zbavit.<sup>98</sup> To však pouze za předpokladu, že si jejich přítomnost uvědomujeme.

V souvislosti s tímto tématem jsem během analýzy narazila na velmi zajímavou spojitost mezi znalostí genderové problematiky a reflexí vlastního genderově diferencovaného přístupu. Z rozhovorů je patrné, že učitelky s alespoň částečnou znalostí genderové problematiky častěji reflektují své vlastní genderově diferencované jednání.

- *R9: No tak je jasný, že když přijde chlapeček, tak kouká a neví, s čím si má hrát, tak mu řeknu: „Hele tak tady máme autíčko nebo stavebnici“ nebo tak a když přijde holčička, tak zase vytáhnu panenky. Protože to je prostě tak nějak v tom povědomí, prostě takový ten stereotyp, že holky si prostě hrají s panenkama, i když to pak v realu třeba vůbec nemusí být. Nakonec si pak kluci vozí rádi kočárky a závodí s nimi. Ale automaticky mě teda napadne, že holce nabídnu kočárek a panenku a klukům autíčko.*

Na uvedeném příkladu je vidět, že učitelka jasně reflektuje svůj genderově diferencovaný přístup k dětem. Její jednání probíhá na vědomé rovině a sama ho označuje za jakýsi automatizmus. Je si naprosto vědoma toho, že toto její jednání je ovlivněno stereotypy. Zde považuji za důležité, že učitelka ví, co jsou to genderové stereotypy a že jejich obsah nemusí být pravdivý.

- *No až teď, co jsem začala studovat vysokou školu, tak zrovna jsme to právě brali v sociologii. Tak jsem si uvědomila, jak to hodně, aniž by si to člověk uvědomoval... je pravda, že spoustu věcí, o kterých mluvila ta paní magistra, dělám. Že třeba... třeba hláška: „Nebreč, kluci nebrečej“, „Vždyť jseš velkej chlap ne, proč brečíš?“ A v tý školce, no tak tam ze mě určitě někdy vylítlo tohleto, nebo takové to omlouvání těch kluků jako „No jo no, tak to jsou kluci“, „To je jasný, oni se to naučej dýl“, „To je jasný, že jsou nepořádnější, ale ty jseš holčička, ty bys měla mít tohleto v pořádku“. Jo to jo. I venku třeba, když přišla holčička úplně špinavá, tak „Ty jseš holčička, podívej se, jak vypadáš, kolena zelený!“ No asi jako opravdu člověk to někdy řekne,*

---

<sup>98</sup> KASSIN, Saul. *Psychologie*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 771 s. IBSN 978-80-251-1716-3.

*aniž by chtěl. Opravdu, třeba s tím brečením jsem se přistihla, že jsem to určitě někdy řekla. Holky se neperou a hrozně se podivím, když mi třeba holčička řekne, že chodí na fotbal. Já říkám: „Na fotbal,jo?“ a jsem z toho úplně v šoku, že holka bude chodit na fotbal. A je pravda, že ty kluky člověk víc omlouvá, bych řekla. "No jo, oni do toho dozrajou, oni to maj jako takhle ty kluci".*

Učitelka v tomto případě svými slovy potvrzuje hypotézu, kterou jsem na základě získaných výpovědí stanovila, a to že znalost genderové problematiky vede k lepší reflexi vlastního genderově diferencovaného přístupu k dětem. Uvádí, že až když se v rámci svého studia na vysoké škole seznámila s genderovou problematikou, začala si uvědomovat, jak často se v jejím přístupu objevuje stereotypní uvažování. Učitelka popisuje řadu výroků zatížených genderovými stereotypy, které sama ve své praxi mnohokrát použila a dodává, že tak činila naprosto nevědomě a nechtěně.

Ačkoliv nemohu na základě mnou provedených rozhovorů říci, že by znalost genderové problematiky měla jakýkoliv vliv na samotný genderově diferencovaný přístup k dětem, věřím, že je základním kamenem pro boj s tímto přístupem.

# FENOMÉNY OBJEVUJÍCÍ SE V GENDEROVÉM PŘÍSTUPU NEJMMLADŠÍ GENERACE UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL

V této kapitole bych ráda shrnula poznatky, které jsem získala na základě realizace vlastního výzkumu. V první podkapitole uvádím rekapitulaci genderově asymetrických jevů, jejichž přítomnost v mateřských školách vyplynula z rozhovorů, které jsem v rámci svého výzkumu provedla s deseti učitelkami mateřských škol. V následujících podkapitolách se poté zaměřím na samotný genderový přístup učitelek a představím fenomény, které se v jednotlivých přístupech objevují.

## 1. Genderově asymetrické jevy v mateřské škole

Z analýzy přepsaných rozhovorů je patrné, že se v přístupu mladých učitelek mateřských škol často objevuje genderová asymetrie. V předchozích kapitolách jsem věnovala pozornost jednotlivým oblastem, ve kterých se tato asymetrie v mateřských školách nachází, a nyní bych ráda shrnula, jaké genderově asymetrické jevy se ve výpovědích učitelek mateřských škol objevily.

Analýza výpovědí učitelek mateřských škol odhalila jistou genderovou asymetrii už v samotném uvažování pedagožek. Jak dokládá celá řada výpovědí napříč všemi kategoriemi, učitelky často přemýšlí o dívkách a chlapcích rozdílně. Přisuzují jim odlišné vlastnosti a schopnosti a mnohdy o nich uvažují jako o dvou samostatných kategoriích, které různými způsoby porovnávají. Každá z učitelek má o dívkách a chlapcích určitou specifickou představu, přičemž tyto představy jsou často v mnoha bodech genderově stereotypní. Z některých výpovědí vyplývá, že pokud se učitelky setkají s dětmi, které se těmto představám vymykají, považují je za výjimku, nebo dokonce za odchylku od normálu. Toto uvažování je dle mého názoru základem pro veškeré další asymetrické jevy, které se v přístupech jednotlivých učitelek objevují. Jednání a chování učitelek ve vztahu dětem je totiž mnohdy vedeno právě jejich představami a předpoklady, které ve vztahu k dívkám a chlapcům mají.

Představy, které učitelky o chlapcích a dívkách mají, dále ovlivňují také jejich verbální projevy. Ty jsou v mnoha případech právě odrazem jejich genderově stereotypního



přemýšlení a v důsledku toho jsou velmi asymetrické. Četnost genderově stereotypních sousloví, objevujících se ve výpovědích jednotlivých učitelek, prostřednictvím kterých učitelky dětem sdělují, zda jejich chování je či není v souladu s jejich genderem, je poměrně vysoká. Dívky se tak z úst učitelek dozvídají, že se nesmí prát nebo mluvit sprostě, kluci zase, že by neměli brečet. Cílem těchto výroků je vychovat z dětí „správné“ dívky a „správné“ chlapce, tedy dívky a chlapce odpovídající obecným stereotypním představám o dívkách a chlapcích.

Jedním z nejčastějších asymetrických jevů vyplývajícím z výpovědí mladých učitelek je rozdělování dětí na dívky a chlapce. Toto rozdělování je v mateřských školách poměrně obvyklým jevem a výpovědi dokládají, že může mít celou řadu podob. Některé učitelky děti takovými způsobem rozdělují i ve zcela běžných situacích, jako například když se mají jít umýt, najíst nebo si dojít na toaletu. Řada pedagožek takto děti rozděluje během soutěží a sportovních aktivit, popřípadě při nacvičování nějakého tanečního čísla, přičemž v posledním případě může být segregace důsledkem rozdílnosti jednotlivých čísel. Pouze jedna pedagožka ve své výpovědi uvedla, že je jí tato segregace na základě pohlaví nepříjemná a že se jí ve své praxi snaží vyhýbat. Mezi ostatními učitelkami se často objevovaly názory, že je tato segregace nejpraktičtější a nejrychlejší řešení, pokud děti potřebují rozdělit na dvě přibližně stejně početné skupiny. Dalším zmiňovaným důvodem pro toto rozdělování v konkrétních situacích byla etiketa (dámy jdou první, gentlemani podrží dveře).

Kromě přímé segregace ale v mateřských školách dochází také k rozdělování dětí na dívky a chlapce prostřednictvím barev nebo prostoru. V několika výpovědích jsem zaznamenala, že barvy v některých mateřských školách slouží jako prostředek k rozdělování věcí na chlapecké a dívčí. Z mé analýzy vyplývá, že učitelky v těchto případech uměle vytvářejí rozdíly tam, kde pro to nemají žádný důvod. Z výpovědí naopak vyplývá, že barevné rozdělování talířů, ručníků, peřin a matrací, které učitelky ve svých výrocích popisují, může zbytečně zabírat čas, způsobovat hádky a prance mezi dětmi a zároveň může být příčinou absurdních situací, jako například když si děti u oběda musí měnit talíře, protože barevně neodpovídají jejich genderu. Na základě popisů prostoru v mateřských školách, které jsem od jednotlivých učitelek získala, mohu tvrdit, že uspořádání prostorů v několika popisovaných mateřských školách podporuje segregaci dětí na základě jejich genderu. Prostor je v těchto případech dělen na „dívčí“ a „chlapecký“ a to především v důsledku prostorového rozdělení hraček na dívčí a chlapecké.

Během analýzy mnou provedených rozhovorů jsem objevila jev, který s rozdělováním dětí na dívky a chlapce úzce souvisí. Z několika výpovědí vyplývá, že pokud do třídy přijde nová dívka, učitelky se ji do stávajícího dětského kolektivu pokouší integrovat pomocí navázání kontaktu s dalšími dívkami. Jedna z učitelek dokonce uvádí, že změní dosavadní zasedací pořádek, aby dívka mohla sedět mezi děvčaty.

Rozhovory dále odhalily, že většina učitelek uvažuje o hračkách genderově stereotypním způsobem. Každá učitelka má určitou představu o tom, které hračky jsou holčičí, které klučičí a které genderově neutrální. Tyto představy se navzájem liší, důležité však je, že každá z dotazovaných učitelek hračky tímto způsobem rozlišuje. Řada výpovědí prokazuje, že tyto představy se mohou dále promítat do jednání učitelek. Z několika výpovědí totiž vyplývá, že učitelky dětem nabízejí hračky, které považují za odpovídající pro daný gender. Podobný přístup některé z učitelek zastávají také k činnostem jako je sport, výtvarná činnost nebo stavitelství. V případě těchto činností učitelky explicitně nerozlišují, která činnost je „holčičí“ nebo „klučičí“, ale některé jejich výroky nasvědčují tomu, že chlapce považují za nadanější na sport a stavitelství, zatímco dívky na výtvarnou činnost. Zaznamenané výpovědi opět dosvědčují, že tato představa může vést k diferencovanému přístupu k dětem.

## **2. Rozdílnost přístupů**

Jak už jsem předeslala v úvodu své práce, genderové přístupy a názory jednotlivých učitelek jsou zcela subjektivní a v mnohém se liší. Na základě analýzy přepsaných rozhovorů mohu tvrdit, že ve všech rozhovorech se ve větší či menší míře objevují prvky genderově stereotypního uvažování o dívkách a chlapcích, stejně tak jako že všechny rozhovory obsahují známky genderově diferencovaného přístupu k dětem. Přístupy jednotlivých učitelek se však liší mírou asymetrie, se kterou učitelky k dívkám a chlapcům přistupují a také mírou uvědomovanosti svého vlastního genderově asymetrického přístupu. Z rozhovorů dále vyplývá, že některé učitelky uplatňují genderově diferencovaný přístup k dětem více než jiné. Velké rozdíly nacházím také v tom, v jakých situacích každá z učitelek genderově diferencovaný přístup k dětem uplatňuje a jak o těchto situacích uvažuje. Z výpovědí vyplývá, že názory učitelek na jednu a tu samou věc se mohou velmi lišit, dokonce si mohou naprosto protirečit. Příkladem může být rozdělování dětí na dívky a chlapce. Zatímco některé učitelky

tvrdí, že je toto rozdělování nejrychlejší možnou variantou, a proto takto děti rozdělují, jiná učitelka říká, že děti na dívky a chlapce nerozděluje, protože na to není čas. Další učitelka zase tvrdí, že ačkoli je toto rozdělení praktické, sama ho ve své praxi nepoužívá, protože je dle jejího názoru příliš robotické.

Rozhovory dále dokládají, že přístupy jednotlivých učitelek se liší nejenom navzájem, ale velmi často se také liší genderový přístup jedné a té samé učitelky v závislosti na situaci. To považuji za velmi zajímavé. Mezi respondentkami najdeme pedagožky, jejichž přístup vykazuje určité konzistentní rysy, které se ve výpovědích jedné a té samé učitelky opakují. Tyto přístupy se vyznačují určitými pravidelnostmi, se kterými učitelky k dětem přistupují. Na druhou stranu se však mezi učitelkami najdou i takové, jejichž přístup by bylo možné označit jako velmi nekonzistentní. V tomto případě se přístup jedné a té samé učitelky může i velmi zásadně lišit v závislosti na situaci. V jedné situaci tak učitelka k dětem přistupuje genderově nekorektním způsobem, zatímco v následující situaci je její přístup k dětem genderově naprosto korektní, popřípadě svým jednáním dokonce prolamuje genderové stereotypy.

### **3. Popírání (neuvědomovanost vlastního genderově diferencovaného přístupu k dětem)**

Za nejrozšířenější fenomén mezi nejmladší generací učitelek mateřských škol související s genderově diferencovaným přístupem k dětem považuji popírání. Většina učitelek popírá, že by k dětem přistupovala jakýmkoli způsobem odlišně. Učitelky často uvádějí, že mezi dětmi žádné rozdíly nedělají, nebo si toho alespoň nejsou vědomy. Ačkoli z rozhovorů vyplynulo, že učitelky mezi dětmi určité rozdíly dělají, věřím, že si opravdu v mnoha případech svůj genderově diferencovaný přístup k dětem neuvědomují a většina z nich se k dětem opravdu snaží přistupovat stejně.

- *R8: Jako že bych mezi nimi dělala nějaké rozdíly, tak to vůbec. Jako že by vyloženě byl vidět nějaký rozdíl, to ne.*

V tomto případě učitelka striktně odmítá, že by mezi dětmi dělala jakékoli rozdíly. Za velmi zajímavou považuji větu „jako že by vyloženě byl vidět nějaký rozdíl, to ne“. Ačkoli je téměř nemožné tuto větu interpretovat, myslím, že by mohla být důležitá. Učitelka by touto

větou například mohla naznačovat, že o dívkách a chlapcích rozdílně přemýšlí, ale „viditelné“ rozdíly mezi nimi nedělá. Na základě uvedených informací však není možné tuto domněnku potvrdit.

- *R10: Nevím jako jestli rozdíly dělám. Nedělám, nebo jako nemyslím si, že bych dělala. Myslím, že ne. Ale vnímám, že tam rozdíly jsou. A oni se podle nich chovají.*

Tuto výpověď také považuji za zajímavou. Učitelka opět uvádí, že mezi dětmi rozdíly nedělá, nebo alespoň ne vědomě. Zároveň však dodává, že vnímá, že mezi dívkami a chlapci rozdíly jsou a oni se podle nich chovají. Touto výpovědí učitelka vlastně přiznává, že o dívkách a chlapcích uvažuje rozdílně, že mezi nimi vidí rozdíly.

- *R5: Já se k nim vážně snažím přistupovat stejně, protože jsem tam měla děti, které si třeba stěžovaly, že na ně třeba někdo křičí. Třeba někdo jiný. Já jsem teda tuhle situaci nezažila přímo...V mojí třídě třeba suploval někdo jiný a ten druhý že na ně právě jako křičel. A že s tím měly problém. Tak jsem to řešila z tohoto pohledu, že jsem říkala: „Ty jo, ale já jsem s nimi déle a častěji a taky na ně musím někdy zakřičet“, a že si na mě nestěžovaly, tak si myslím, že se snažím brát to spravedlivě. Ty děti to asi cítí a mezi těma holkama a klukama asi taky moc ne. Jako snažím se. Snad je to tak, jak si to myslím.*

V této výpovědi učitelka uvádí, že se snaží ke všem dětem přistupovat stejně. Toto tvrzení se snaží podpořit tím, že uvádí, že si na ní děti nikdy nestěžovaly, což přisuzuje tomu, že s nimi jedná spravedlivě a bez rozdílu. Za zajímavý ale považuji výroku „mezi těma holkama a klukama asi taky moc ne“. Učitelka se tímto výrokiem snaží říct, že mezi dívkami a chlapci nedělá rozdíly, z volby slov je však patrné, že o tom není stoprocentně přesvědčena. Slovy „asi taky moc ne“ vlastně připouští, že určité rozdíly se v jejím přístupu objevit mohou. Za důležité ovšem považuji, že učitelka uvádí, že se snaží mezi dětmi nedělat rozdíly. Tato věta totiž nasvědčuje tomu, že se učitelka vědomě snaží genderově diferencovaným jevům ve svém přístupu předcházet.

#### **4. Reflexe vlastního genderově diferencovaného přístupu k dětem**

Ze všech výše uvedených výpovědí je zřejmé, že si učitelky svůj genderově diferencovaný přístup k dětem spíše neuvědomují a věří, že mezi dětmi žádné rozdíly nedělají. Mezi respondentkami jsem se však setkala i s učitelkami, které svůj vlastní genderově diferencovaný přístup k dětem alespoň z části reflektují. Na základě mnou

provedených rozhovorů nemohu tvrdit, že by některá z učitelek ve svém vlastním přístupu reflektovala veškeré genderově asymetrické jevy, ale podařilo se mi zjistit, že některé učitelky v určitých situacích svůj rozdílný přístup k dívkám a chlapcům reflektují.

V této souvislosti jsem v rámci analýzy přepsaných rozhovorů dospěla k velmi zajímavému zjištění, že z rozhovorů vyplývá jistá spojitost mezi znalostí genderové problematiky a reflexí vlastního genderově diferencovaného přístupu. Z rozhovorů je patrné, že učitelky s alespoň částečnou znalostí genderové problematiky častěji reflektují své vlastní genderově diferencované jednání.

Velké rozdíly ale nalézám v tom, jak se učitelky k vlastnímu genderově diferencovanému přístupu staví.

- *R2: No asi jako opravdu člověk to někdy řekne, aniž by chtěl. Opravdu, třeba s tím brečením jsem se přistihla, že jsem to určitě někdy řekla.*
- *R9: Jo...no tak je jasný, že když přijde chlapeček, tak kouká a neví s čím si má hrát, tak mu řeknu „hele tak tady máme autíčko nebo stavebnici“ nebo tak a když přijde holčička, tak zase vytáhnu panenky. Protože to je prostě tak nějak v tom povědomí, prostě takový ten stereotyp, že holky si prostě hrají s panenkami, i když to pak v realu třeba vůbec nemusí být. Nakonec si pak kluci vozí rádi kočárky a závadí s nimi. Ale automaticky mě teda napadne, že holce nabídnu kočárek a panenku a klukům autíčko.*

V prvním případě učitelka ke svému genderově diferencovanému přístupu s určitou nelibostí, kdy své výroky omlouvá tím, že je řekla nechtěně. Tomuto tvrzení nasvědčuje i volba slov. Učitelka uvádí, že se „přistihla“, což je známkou toho, že podobné výroky nepoužívá záměrně. Druhý příklad se však od prvního v mnohém liší. I zde učitelka reflektuje svůj vlastní genderově diferencovaný přístup k dětem, z její výpovědi ale vyplývá, že na rozdíl od první učitelky takto k dětem přistupuje naprosto vědomě. Učitelka uvádí, že ji automaticky napadne nabídnout dětem genderově stereotypní hračku a že "je to jasný". Učitelka se v tomto případě nijak nesnaží vlastní genderově diferencovaný způsob omlouvat, považuje ho za jasný a automatický a její výpověď nenasvědčuje tomu, že by se k němu stavěla jakýmkoli způsobem negativně. Za velmi zajímavé ale považuji, že učitelka si je vědoma toho, že se do jejího jednání promítají stereotypy a že skutečnost může být zcela jiná, přesto k dětem tímto způsobem vědomě přistupuje.

Velmi zajímavý je také následující příklad. Učitelka si je svého genderově diferencovaného přístupu k dětem naprosto vědoma, dokonce tento přístup uplatňuje zcela záměrně, ve snaze vychovat z kluků „chlapy“. Ve své výpovědi uvádí, že je toho názoru, že by dívky a chlapci měli být vedeni úplně jinak. Tento příklad hodnotím jako velmi zajímavý a zároveň odlišný od předchozích z toho důvodu, že učitelka nepopírá, že mezi dětmi dělá rozdíly, naopak genderovou diferencí ve svém přístupu považuje za žádoucí.

- R6: Trochu ano, protože z kluka musí být jednou chlap. A já jsem zásadně proti tomu, aby se kluci rozmazlovali a dělali se z nich chudáčkové. (...) Takže k těm holčičkám jsem spíš taková jako...né milejší, to ani nemůžu říct...ani né pozornější...ale ty kluci přece jenom...oni si rádi hrají s autama, třeba u mě ve třídě, takže oni mají nějakou svojí zábavu, oni se zabaví sami. Takže k těm holčičkám přistupuju...učim je kreslit, ukazuji jim, jak se kreslí zvířátka a tak, protože o to mají větší zájem. U těch kluků...ja si myslím, že ti kluci, možná proto, že jsem s tím měla zkušenost i v dospělosti, tak by měli být vedení úplně jinak, než ty holky.

Uvedené výpovědi reprezentují tři odlišné postoje, které učitelky ke svému vlastnímu genderově diferencovanému přístupu zaujímají. Prvním z nich je postoj, který se vyznačuje určitou nelibostí a omlouváním tohoto vlastního přístupu. Učitelka připouští, že se v některých situacích chová k dětem stereotypním způsobem, ale dodává, že se jí to občas stane, aniž by chtěla. Druhým příkladem je postoj, ve kterém učitelka svůj genderově diferencovaný přístup k dětem ospravedlňuje tím, že se jedná o zcela automatický jev. Dalo by se tvrdit, že učitelka považuje diferenciaci ve svém přístupu za naprosto běžnou a normální. Třetím příkladem je pak postoj, pro který je charakteristický souhlas s vlastním genderově diferencovaným přístupem a jeho vědomé a záměrné uplatňování. Tento přístup vychází z učitelčina přesvědčení, že s dívkami a chlapci by se mělo jednat odlišně, protože ženy a muži mají v životě odlišné úlohy.

## **5. Gender jako vedlejší faktor**

Ačkoli jsem ve výpovědích nejmladší generace učitelek mateřských škol objevila celou řadu příkladů genderově diferencovaného přístupu k dětem, považuji za velmi důležité, že tyto příklady učitelky často uváděly až ve chvíli, kdy hrál gender určitou roli v otázce, kterou jsem jim pokládala. V úvodu do analýzy jsem čtenářům představila schéma

polostrukturovaného rozhovoru, který jsem s jednotlivými učitelkami provedla. Rozhovor se skládal ze sedmi otázek, z nichž pět nebylo žádným způsobem návodných a gender v nich nehrál žádnou roli. Zde považuji za důležité, že na tyto otázky učitelky v převážné většině odpovídaly genderově neutrálně, o dětech mluvily jako o jednotné skupině a celkově v jejich odpovědích na tyto otázky hrál gender pouze minimální roli. Z mnou provedených rozhovorů vyplývá, že v odpovědi na otázku, ve které se neobjevuje žádný genderový aspekt, učitelky uváděly gender coby faktor podobně často jako například schopnosti dětí nebo jejich věk. Z odpovědí na otázku *za co děti nejčastěji chválíte?* tak například není možné ani u jedné z učitelek nalézt jakýkoli rozdíl v tom, za co chválí dívky a za co chlapce, přestože odborná literatura i výzkumy prováděné metodou nezúčastněného pozorování uvádějí, že učitelky často chválí dívky a chlapce za rozdílné věci. V mnou provedených rozhovorech totiž v odpovědích učitelek na tuto otázku gender nehraje vůbec žádnou roli. Učitelky uvádí, za co děti chválí, aniž by je rozdělovaly na dívky a chlapce. Věřím, že kdybych zvolila jinou formulaci otázky, například: *Za co chválíte dívky a chlapce?*, některé učitelky by rozdíl ve svém přístupu popíraly, jiné by však možná jisté odlišnosti uvedly.

V odpovědích na zbylé dvě otázky, ve kterých byl jistým způsobem gender zmíněn (*Jak byste zareagovala, kdyby ve vaší třídě nastala tato situace? Do třídy přišla nová dívka a ještě nikoho nezná a neví, s čím si má hrát.; Zabývala jste se někdy otázkou, jak přistupujete k dívkám a chlapcům?;*) se gender coby faktor objevoval mnohonásobně častěji. Stejně tak v odpovědích na doplňující a upřesňující otázky typu *kdo si kde hraje?* a podobně učitelky častěji děti rozdělovaly na dívky a chlapce a uváděly příklady odlišného přístupu k nim. Z uvedených poznatků vyplývá, že pokud gender není v otázce zmíněn, učitelky většinou nenapadne uvádět nějaké odlišnosti mezi pohlavími nebo zmiňovat jakékoli odlišnosti v přístupu k dívkám a chlapcům. Zdá se, že učitelky se ve většině případů genderem dětí začnou ve svých odpovědích zabývat až ve chvíli, kdy je k tomu tazatel pobídne.

## **6. Genderově korektní přístup k dětem**

Navzdory tomu, že se ve výpovědích nejmladších učitelek mateřských škol často objevovaly případy genderově diferencovaného přístupu k dětem, najdeme v nich také celou řadu příkladů, kdy učitelky dle svých výpovědí přistupují k dětem nerozdílně. Za zvláště

přínosné považují situace, ve kterých učitelky přistupují k dětem stejně, ačkoli řada jejich kolegyní v těchto situacích uplatňuje genderově diferencovaný přístup k dětem.

Takovou situací může být například rozdělování dětí. Jak jsem uváděla výše, rozdělování dětí na základě jejich genderu uvádí hned několik učitelek. Ráda bych ale upozornila na to, že některé učitelky rozdělují děti i jinými způsoby. Jak už jsem psala v kapitole Rozdělování, učitelky často uvádějí, že děti na dívky a chlapce rozdělují v situacích, kdy potřebují děti co nejrychleji rozdělit na dvě skupiny. I tyto učitelky však v některých případech zmiňují jiný způsob rozdělování dětí. Učitelky děti rozdělují například podle schopností, kdy se snaží vytvořit dvě vyrovnané skupiny tím, že do každé z nich zařadí několik schopnějších a několik méně schopných dětí bez ohledu na jejich gender. Další strategií je například rozdělování dětí podle věku tak, aby opět vznikly vyrovnané skupiny. Učitelky několikrát zmínily také rozdělování dětí podle stolů nebo lavic, u kterých nebo na kterých děti sedí. Jedna z učitelek také uvádí, že zvolí několik kapitánů a ti si dle svého vlastního uvážení vyberou určitý počet dětí do své skupiny. Podobný je také případ, ve kterém učitelka dětem řekne, že se mají rozdělit do několika skupin a děti se do těchto skupin rozdělí tak, jak chtějí. Z příkladů je jasné, že způsobů jak děti rozdělit existuje celá řada a učitelky kromě rozdělování dětí na dívky a chlapce využívají ještě další strategie jak děti rozdělit.

V několika případech jsem dokonce zaznamenala snahu učitelek děti opačného pohlaví spojovat. V jedné výpovědi učitelka uvádí, že rozděluje děti do skupin tak, aby vždy jednu polovinu skupiny tvořily dívky a druhou polovinu chlapci. Tuto volbu odůvodňuje tím, že se dívky a chlapci navzájem doplňují. Další učitelka ve své výpovědi uvádí, že když jde s dětmi na procházku, rozděluje je do dvojic tak, aby v každé dvojici byl vždy chlapec i dívka. V tomto případě je však jednání učitelky vedeno spíše snahou docílit toho, aby spolu chlapci nezlobili.

V kapitole Hračky uvádím, že několik učitelek by nově přichozí holčičce nabídlo genderově stereotypní hračku. I zde se však přístupy jednotlivých učitelek mohou lišit. Některé z učitelek uvádějí, že by dívku ve volbě hračky nijak neovlivňovaly ani neomezovaly a nechaly by dívku, aby si hračku sama vybrala.



## 7. Snaha o prolamování

Dalším fenoménem, který se v genderovém přístupu nemladší generace učitelek mateřských škol objevil, je snaha o prolamování genderových stereotypů a genderově asymetrického přístupu k dětem. Tuto snahu jsem zaznamenala pouze u jedné z mnou dotazovaných učitelek, přesto její zmínění považuji za velmi důležité, protože právě tyto snahy mohou být zbraní v boji s genderově diferencovaným přístupem k dětem.

- *R2: Já spíš třeba říkám, když třeba holčičky začnou. „A to je náš kočárek!“ tak říkám: „Ale co takhle tatínek třeba? Přece ten kočárek může vozit s váma“.*

Uvedená výpověď je příkladem aktivního bourání genderových stereotypů ze strany učitelky. Učitelka svým jednáním rozptyluje genderové představy o tom, že kočárek je pouze dívčí hračka, se kterou si mohou hrát pouze dívky. Naopak podporuje chlapce v jeho volbě, přestože není úplně v souladu se společensky nastaveným genderovým standardem a navíc vyzývá děti ke společné hře, nijak je nerozděluje.

## Závěr

V závěru bych ráda shrnula veškeré poznatky, ke kterým jsem pomocí analýzy dospěla. V první řadě bych chtěla zdůraznit, že přístup každé učitelky je jedinečný a zcela specifický, proto v žádném případě nelze výsledky generalizovat a považovat za všeobecně platné. Přesto se domnívám, že můj výzkum odhalil řadu fenoménů, které se shodně vyskytují v genderovém přístupu většiny mnou dotazovaných učitelek.

Na základě mnou provedených rozhovorů jsem zjistila přítomnost několika genderově asymetrických jevů v mateřských školách. Určitou asymetrii vykazují už samotné uvažování učitelek. To je totiž v určité míře vždy zatíženo stereotypními představami o dívkách a chlapcích a tyto představy se dále promítají do verbálního i neverbálního projevu učitelek, které jsou následkem této skutečnosti mnohdy také asymetrické. Jak dokládají výpovědi jednotlivých učitelek, jejich verbální projev v mnoha případech zahrnuje genderově stereotypní výroky, prostřednictvím kterých učitelky dětem sdělují, jak by se jako "správné holčičky" a "správní kluci" měli chovat. Dalším častým genderově asymetrickým jevem, který můj výzkum odhalil, je segregace dětí na základě pohlaví. Učitelky rozdělují děti na dívky a chlapce přímo, časté je také rozdělování prostřednictvím hraček, prostoru či barev. Právě hračky jsou učitelkami v mnoha případech rozdělovány na dívčí a chlapecké, čemuž je v několika mateřských školách uzpůsobena i organizace prostoru. Zajímavým jevem, který jsem na základě mnou provedených rozhovorů v této souvislosti objevila, je skutečnost, že některé z učitelek nabízejí dětem hračky, které považují za „odpovídající“ jejich genderu. Jistou asymetrii lze nalézt také v přemýšlení některých učitelek o činnostech jako je sport, výtvarná činnost nebo stavitelství.

Jak je tedy z předchozího odstavce patrné, výsledky výzkumu odhalily četné příklady genderově diferencovaného přístupu k dětem. Má výzkumná otázka zněla, zda a popřípadě jak nejmladší učitelky mateřských škol tento svůj genderově diferencovaný přístup k dětem vnímají. Odpovědět na tuto otázku není ani po provedení výzkumu tak lehké, jak by se mohlo zdát. Z rozhovorů vyplývá, že přístupy jednotlivých učitelek se velmi liší, stejně jako jejich míra uvědomovanosti vlastního genderově diferencovaného přístupu k dětem. Výzkum navíc odhalil, že přístupy jednotlivých učitelek se liší nejenom navzájem, ale velmi často se také liší genderový přístup jedné a té samé učitelky v závislosti na situaci.

Z výpovědí vyplývá, že učitelky si svůj genderově diferencovaný přístup k dětem ve

většině případů neuvědomují. Většina z nich kategoricky odmítá, že by mezi dětmi dělala jakékoliv rozdíly nebo tvrdí, že pokud je dělá, tak naprosto nevědomě. Za velmi důležitou považuji v této souvislosti skutečnost, že pedagožky v mnoha případech disponují velmi špatnou nebo dokonce žádnou znalostí pojmu gender a s ním související problematiky. Ačkoli jsem svůj výzkumný vzorek vybírala s předpokladem, že nejmladší generace učitelek bude mít o genderové problematice určité povědomí, tento předpoklad se nepotvrdil. Během analýzy se mi ale podařilo najít jistou spojitost mezi znalostí genderové problematiky a uvědomováním si vlastního genderově nekorektního přístupu k dětem. Ve výpovědích učitelek s alespoň částečnou znalostí genderové problematiky se častěji objevují reflexe vlastního genderově diferencovaného jednání. Toto zjištění považuji za velmi zajímavé a přínosné, protože se domnívám, že reflexe vlastního genderově diferencovaného přístupu k dětem je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro boj s tímto přístupem.

Jak už jsem naznačila, analýza přeepsaných rozhovorů odhalila, že některé z učitelek svůj vlastní genderově diferencovaný přístup k dětem alespoň z části reflektují. Velké rozdíly se však objevují v tom, jak se učitelky k vlastnímu genderově diferencovanému přístupu staví. Na základě získaných výpovědí je možné sledovat tři odlišné postoje, které učitelky ke svému vlastnímu genderově diferencovanému přístupu zauímají. Prvním z nich je postoj, který se vyznačuje určitou nelibostí a omlouváním tohoto vlastního přístupu. Učitelka v tomto případě připouští, že se v některých situacích chová k dětem stereotypním způsobem, ale dodává, že se jí to občas stane, aniž by chtěla. Druhým příkladem je postoj, ve kterém učitelka svůj genderově diferencovaný přístup k dětem ospravedlňuje tím, že se jedná o zcela automatický jev. Učitelka uvádí, že je jasné, že chlapci nabídnou autíčko a dívky panenku. Dalo by se tvrdit, že učitelka považuje toto jednání za naprosto běžné a normální. Třetím příkladem je pak postoj, pro který je charakteristický souhlas s vlastním genderově diferencovaným přístupem a jeho vědomé a záměrné uplatňování. Tento přístup vychází z učitelčina přesvědčení, že s dívkami a chlapci by se mělo jednat odlišně, protože ženy a muži mají v životě odlišné úlohy.

Za velmi důležité považuji upozornit čtenáře na fakt, že i když můj výzkum odhalil řadu příkladů, ve kterých učitelky k dětem přistupují rozdílně, v rozhovorech se často objevily také příklady genderově korektního přístupu k dětem, snahy učitelek přistupovat k dětem bez rozdílu a dokonce i příklady dosvědčující aktivní prolamování genderových stereotypů ze strany učitelek. To je dle mého názoru známkou toho, že většina učitelek neuplatňuje genderově diferencovaný přístup k dětem záměrně, nýbrž v některých situacích podléhá vlivu

tradičních genderových představ o chlapcích a dívkách.

Na závěr bych ráda uvedla možná pokračování této práce. Z analýzy přepsaných rozhovorů vyvstaly dvě velmi zajímavé otázky, na které můj výzkum není schopen odpovědět. Tyto otázky zní: Ovlivňuje znalost genderové problematiky genderový přístup učitelek k dětem? A popřípadě jak? Jaký vliv má výrazná početní převaha chlapců (dívek) ve třídě na chování dívek (chlapců)? V budoucích výzkumech by bylo určitě zajímavé pokusit se tyto dvě otázky zodpovědět.

## BIBLIOGRAFIE

- BOUMOVÁ, Petra. *Genderová socializace v mateřské škole: bakalářská práce*. Praha: Karlova univerzita, Fakulta humanitních studií, 2012. 64 s. Vedoucí bakalářské práce Hana Havelková.
- 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.
- DOLEŽALOVÁ, Lucie. *Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole: magisterská diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2009. 122 s. Vedoucí magisterské diplomové práce Klára Šedřová
- DRYEOVÁ, Lenka. *Gender v mateřské škole: bakalářská práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2011. 51 s. Vedoucí bakalářské práce Eva Svobodová
- GOLOMBOK, Susan; FIVUSH, Robyn. *Gender development*. New York: Cambridge University Press, 1994. ISBN 0521408628.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2
- JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-749-3.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9
- JARKOVSKÁ, Lucie. *Dívky a chlapci mezi sebou*. In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2007. 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.
- JARKOVSKÁ, Lucie. *Prohlédněme genderové stereotypy*. In FORMÁNKOVÁ, Lenka. RYTÍŘOVÁ, Kristýna. eds. *Abc feminizmu*. Brno: Nesehnutí, 2004. 232 s. ISBN 80-903228-3-2.
- KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži, Genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portal, 2006. 164s. ISBN 80-7637-145-X
- KASSIN, Saul. *Psychologie*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 771 s. IBSN 978-80-251-1716-3.
- KIMMEL, Michael S. *The gendered society*. New York: Oxford University Press, 2000. 318 s. ISBN 0-19-512588-6.

KOPOVÁ, Martina. *Genderová identita a stereotypy v raném dětství dítěte – mateřská škola: bakalářská práce*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta filozofická, 2012. 64 s. Vedoucí bakalářské práce Eva Hrešanová

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 366 s. ISBN 80-247-1284-9.

LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2009, 432 s. ISBN 978-80-200-1719-2.

MILLAR, Susann. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. 353 s.

NAGL-DOCEKAL, Herta. *Feministická filozofie: výsledky, problémy, perspektivy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007, 316 s. ISBN 978-80-86429-68-7.

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 176 s. ISBN 80-7178-403-6.

PAVLÍK, Petr. *Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled*. In SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, 2007. 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.

RENZETTI, Claire M.; CURRAN Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 642 s. ISBN 80-246-0525-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990, 435 s. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-078-0.

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.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. 67 s. ISBN 80-903331-5-X.

SMETÁČKOVÁ, Irena. (Ed.). *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2007 76 s. ISBN 978-80-87110-00-3.

ŠINFELTOVÁ, Jitka. *Genderová socializace v mateřské škole – analýza tří věkově odlišných tříd: bakalářská práce*. Praha: Karlova univerzita, Fakulta humanitních studií, 2015. 73.s. Vedoucí bakalářské práce Hana Havelková

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

## Internetové zdroje

HACKL, Bernd a Sandra HUMMEL. Velikonoční prázdniny: Co se lze ve škole naučit z řeči těla. *Studia paedagogica* [online]. 2011, **16**(1), 23 [cit. 2016-05-04]. ISSN 2336-4521.

Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/sp>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2004. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovyvzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>