

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
Pedagogická fakulta  
Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Bc. Kateřina Steffanová**  
VI. ročník - kombinované studium  
Obor: Pedagogika - Sociální práce

**GENDEROVÉ STEREOTYPY V PŘEDŠKOLNÍ  
VÝCHOVĚ**  
Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

OLOMOUC 2010

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Genderové stereotypy v předškolní výchově vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.*

*V Přerově 8. 4. 2010*

.....

*Ráda bych poděkovala Mgr. Pavlu Neumeisterovi, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za jeho přístup, ochotu, připomínky a čas, který mi při jejím zpracování věnoval.*

*Současně bych také ráda poděkovala paní Evě Pavelkové, ředitelce Mateřské školy, Dvořákova 23, Přerov za poskytnutí odborné literatury a metodických materiálů a paní Mgr. Marii Nečesané za podporu a cenné rady.*

## **OBSAH:**

ÚVOD	6 - 9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
<b>1. GENDER</b>	<b>11</b>
<b>1.1 POHLAVÍ A GENDER</b>	<b>12</b>
1.1.1 VYMEZENÍ Z HLEDISKA POHLAVÍ	12 - 13
1.1.2 POJEM GENDER A JEHO VZNIK	13 - 15
1.1.3 FEMINITA A MASKULINITA	15 - 16
<b>1.2 GENDEROVÁ SOCIALIZACE</b>	<b>17</b>
1.2.1 SOCIALIZACE	17 - 18
1.2.2 GENDEROVÁ SOCIALIZACE	18 - 19
SOCIALIZACE DÍVEK A CHLAPCŮ	19 - 20
SOCIALIZACE VE SKUPINĚ VRSTEVNÍKŮ	20 - 23
SOCIALIZACE V BATOLECÍM OBDOBÍ	23 - 24
SOCIALIZACE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	24 - 27
GENDEROVÁ SOCIALIZACE A HRAČKY A HRY	27 - 29
<b>1.3 GENDEROVÉ ROLE</b>	<b>30 - 31</b>
<b>1.4 GENDEROVÉ STEREOTYPY</b>	<b>32</b>
1.4.1 STEREOTYP	32 - 33
1.4.2 GENDEROVÉ STEREOTYPY	33 - 35
<b>1.5 GENDEROVÁ IDENTITA</b>	<b>36</b>
1.5.1 IDENTITA	36 - 37
1.5.2 GENDEROVÁ IDENTITA	37
1.5.3 TEORIE VZNIKU GENDEROVÉ IDENTITY	37 - 38
1.5.3.1 IDENTIFIKAČNÍ TEORIE	38 - 41
1.5.3.2 TEORIE SOCIÁLNÍHO UČENÍ	41 - 44
1.5.3.3 KOGNITIVNĚ-VÝVOJOVÁ TEORIE	44 - 45
1.5.3.4 TEORIE GENDEROVÉHO SCHÉMATU	45 - 46
<b>1.6 GENDER A LITERATURA</b>	<b>47 - 48</b>
1.6.1 DĚTSKÉ KNIHY A POHÁDKY	48
1.6.1.1 POHÁDKY	49
1.6.1.2 TRADIČNÍ POHÁDKY	49 - 50
1.6.1.3 ZOBRAZOVÁNÍ MASKULINITY A FEMINITY V TRADIČNÍCH POHÁDKÁCH	50 - 52
1.6.1.4 FEMINISTICKÉ POHÁDKY	52 - 53
1.6.2 GENDER A JAZYK	53 - 55
<b>2 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA</b>	<b>56</b>
<b>2.1 ZÁSADY, CÍLE A CHAREKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍ     VÝCHOVY</b>	<b>57 - 58</b>
2.1.1 INSTITUCE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY - MŠ	58 - 59
2.1.2 ORGANIZACE MATEŘSKÉ ŠKOLY	59 - 61
<b>2.2 SYSTÉM VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ V ČR</b>	<b>62 - 63</b>
2.2.1 KURIKULUM	63 - 64
2.2.2 OBSAH POJMU KURIKULUM	64 - 65

2.2.3 SKRYTÉ KURIKULUM	65 - 66
2.3 TEORIE HRY	67 - 69
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	69
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b>	<b>70</b>
<b>1 METODOLOGICKÝ POSTUP</b>	<b>71 - 73</b>
1.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	74
<b>2 TEXTOVÁ ANALÝZA PUBLIKACÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY</b>	<b>75 - 76</b>
2.1 POSUZOVÁNÍ GENDEROVÉ KOREKTNOSTI UČEBNIC	77 - 79
2.1.1 RÁDCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁV. PRO CELÝ ROK	79 - 83
2.1.2 METODA DOBRÉHO STARTU	83 - 84
2.1.3 HRY V MATEŘSKÉ ŠKOLE V TEORII A PRAXI	84 - 85
2.1.4 KAŽDODENNÍ PROBLÉMY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	85
2.1.5 PROSOCIÁLNÍ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁV.	85 - 87
2.1.6 TAJEMSTVÍ VÝCHOVY ŠŤASTNÝCH DĚTÍ	87 - 88
2.2 SHRNUTÍ ROZBORU METODIKY	89 - 94
2.3 DESATERO PRO GENDEROVĚ KOREKTNÍ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVU	95 - 100
<b>ZÁVĚR</b>	<b>101 - 102</b>
<b>POUŽITÉ ZDROJE</b>	<b>103 - 107</b>
<b>ANOTACE</b>	<b>108</b>

## ÚVOD

Ve své magisterské diplomové práci se zabývám problematikou genderových stereotypů v předškolní výchově. Termín gender, označující rodovou odlišnost, se v České republice užívá od konce minulého století a v posledních letech je mu postupně věnována stále větší pozornost.

Institucionální výchova výrazně ovlivňuje a zasahuje do procesu utváření jedince a má výrazný vliv na utváření postojů, názorů a hodnot. Proto se domnívám, že je velmi důležité zabývat se problematikou genderu, genderových stereotypů a genderové nerovnosti v oblasti vzdělávání.

Proč jsem zvolila právě problematiku genderových stereotypů? Jako matka dvou malých chlapců se dennodenně pokouším o výchovu bez předsudků a pro své syny si přeji, aby je má výchova co nejméně zatížila rigidními pravidly, která si ponесou do svých nových rodin. Osobně se domnívám, že právě genderové stereotypy, které děti získají v útlém dětství a převážně v rodinném prostředí, jsou tím nejvýraznějším aspektem, který si z rodinné výchovy ponесou po celý život. To, jak své děti v tomto ohledu ovlivňujeme v rodinném prostředí, pozoruji každý den, nejen při hře svých dětí. Proto mě osobně také velmi zajímá, jak na děti v kontextu gender problematiky působí instituce předškolní výchovy. V dnešní době stále více mužů i žen svádí vnitřní konflikty s tím, co se od nich očekává, ať již rodinou nebo obecně společností. Muži musí čelit očekáváním, že zabezpečí finančně i materiálně rodinu, že budou silní a o vše se postarají. Ženy se naopak musejí často vypořádávat s rozhodnutím mezi prací a rodinou. Přitom by mnozí muži byli rádi doma s rodinou a věnovali se péči o děti a mnohé ženy by se rády ujaly materiálního zabezpečování rodiny. Na základě těchto skutečností jsem přesvědčená o tom, že chlapci a dívky

mají být vychováváni stejně. Je velmi důležité nejen to, aby chlapci mohli vozit kočárek a hrát si s panenkami, ale hlavně, aby mohli projevovat emoce, tak jako je to podněcováno a akceptováno u děvčat. Vždyť přece emoce se nedělí na mužské a ženské nebo chlapecké a dívčí, obě pohlaví je prožívají stejně. A to jediné, co by prožívání emocí mělo ovlivňovat, by měly být osobnostní rysy a předpoklady každého jedince. V dnešní době stále ještě jsou muži, ale pochopitelně i ženy nuceni přijmout a osvojit si schémata společností zkonstruovaná a vztáhnout je i na sebe. V uchovávání a předávání genderových stereotypů jsou směřování případnými soudy typu „to se pro děvče nehodí“, „to u chlapce nehraje roli“, „na děvče je příliš malá“, až po generalizující „muž je bez vady“ (Bourdieu, 2000). Oblast genderu také vnímám jako problematiku politiky zaměstnanosti, rovných příležitostí, diskriminace žen apod. O těchto určitě velmi zajímavých a rozsáhlých tématech má práce ale nepojednává, pojednává „o krásném čase“ předškolního věku v kontextu těchto závažných témat. Pro své děti chceme svobodu a možnost volby, proto je velmi důležité najít a pojmenovat všechny překážky, které by jim v budoucnu mohly stát v cestě. Snad nejhůře se bourají překážky, které jsou vystavěné na pevných základech, které jsou zvnitřněné v prostředí rodiny a které rozvíjejí a dobudovávají vzdělávací instituce, média, ale také třeba vrstevníci a potažmo celá společnost. V dnešní době se velmi často polemizuje o tom, proč převažuje ve vysoké politice zastoupení mužů. Je ale vůbec možné vychovávat budoucí předsedkyni vlády v dětském pokojíčku plném dětského kuchyňského nádobí, kočárků a panenek, dětských vysavačů a žehliček? Proč se v práci zaměřuji právě na předškolní období? Vzhledem k tomu, že uskutečněné výzkumy prokázaly, že již dvouleté dítě si je vědomo svého genderu a že již zhruba v sedmi letech se stává genderové

nastavení téměř trvalým, domnívám se, že právě předškolní období je pro získání a ukotvení vhodné genderové identity tím nejdůležitějším. V předškolním věku dítě přejímá názory, postoje, zvyky a projevy typické pro vlastní rodovou skupinu nejen od rodinných příslušníků, ale také od dalších lidí. Pro dítě v tomto období znamená pobyt mimo domácí prostředí, umožňující interakce s jinými lidmi, značný sociální přínos. Identifikace dítěte s rodiči a sourozenci je v mateřské škole doplňována ztotožněním s dalšími vzory, především z řad vrstevníků a zaměstnanců mateřské školy. Genderové stereotypy jsou patrné v literatuře, včetně dětských knih a pohádek, médiích, v jazyce a dost výrazně také v dětské hře. Velkou roli hraje pohlaví pedagoga či pedagožky, ale také jejich názory a postoje na genderovou problematiku. Genderově stereotypní přístup je možné zpozorovat také v uspořádání prostoru určeného ke hře, ke vzdělávání. Také osobnost pedagoga či pedagožky má velký vliv na reprodukci genderových stereotypů.

**Cílem práce je prezentovat problematiku gender jako nedílnou součást socializace jedince, prezentovat situace umožňující přenos genderových stereotypů v institucích poskytujících předškolní výchovu. Cílem je najít, pojmenovat a popsat mechanismy, které přispívají k utvoření nových genderových stereotypů, případně prohloubení již získaných genderových stereotypů u dětí v předškolním období. Cílem je najít v literatuře a publikacích určených pro předškolní výchovu genderové stereotypy, které napomáhají k tomu, že děti jsou socializovány do dvou odlišně a nerovně vymezených genderů. Prostředkem k hledání těchto mechanismů je prostudování a textová analýza materiálů, které jsou stěžejní pro každodenní práci s dětmi v institucích předškolního vzdělávání, konkrétně v mateřských školách.**



Magisterskou diplomovou práci tvoří dvě základní kapitoly - teoretická a empirická. V teoretické části práce se zaměřuji na vymezení tématu a objasnění základních pojmů. První, poměrně rozsáhlá část se zabývá pojmem gender a pojmy s ním související, jako je maskulinita, feminita, genderová socializace a genderová identita, genderové stereotypy, ale také charakteristikou předškolního období a organizací předškolní výchovy. V druhé, praktické části práce čtenářům předkládám textovou analýzu metodických materiálů a knih určených pro předškolní výchovu. V těchto publikacích hledám genderové stereotypy, případně také situace, umožňující jejich přenos. V závěru praktické části práce předkládám čtenářům desatero pro genderově korektní předškolní výchovu.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 GENDER

V první, rozsáhlé kapitole se zaměřuji na vymezení základních pojmů, pojmu gender a pojmů s ním souvisejících, jako je maskulinita, feminita, genderová socializace a genderová identita, genderové stereotypy. Cílem této kapitoly je prezentovat problematiku gender, popsat jeho postavení v procesu socializace. Problematiku genderové socializace vnímám z pohledu dětí předškolního věku, takže se věnuji genderové socializaci v předškolním období a také např. vlivu vrstevnické skupiny na utváření genderové identity.

Cílem je také popsat mechanismy působící na utváření genderových rolí a genderové identity u dětí. Velkou pozornost věnuji jednotlivým teoriím vzniku genderové identity. V procesu socializace má na nás mimo jiné velmi výrazný vliv také literatura a média, takže i těmto tématům jsou věnované jednotlivé podkapitoly. Zabývám se podrobně činnostmi, které spadají do předškolního období, jako jsou např. pohádky a hry.

Klíčovými pojmy této kapitoly jsou: feminita, gender, genderová identita, genderové role, genderová socializace, maskulinita, generické maskulinum.

## **1.1 GENDER A POHLAVÍ**

Pojem rod (anglicky gender) je v mé práci ústředním pojmem, proto věnuji velkou pozornost výkladu tohoto pojmu. Anglická podoba termínu gender u nás zdomácněla, a to také velkou zásluhou pražské nadace „Gender Studies“, jež se specializuje na tuto problematiku.

Termín gender označuje kulturní a sociální stereotypy a očekávání, které se pojí k jednotlivým pohlavím. Rodové rozdíly mají proměnlivý charakter jednak v společensko-kulturním, ale také v historickém kontextu. Gender je tedy sociální konstrukt a jako takový se mezi společnostmi liší a lze ho sociálně měnit.

Pojem gender byl poprvé užit ve spojení s mužstvem a ženstvím v článku J. Moneye (1995), tento pojem autor vyhradil pro mužskou a ženskou identitu, která vyplývá ze sebezpožívání, tvrzení a chování jedince - na rozdíl od identity stanovené na základě jeho anatomické výbavy.

### **1.1.1 VYMEZENÍ Z HLEDISKA POHLAVÍ**

Pojem pohlaví je zpravidla chápán výhradně v biologickém smyslu. Lidé se definují mnoha způsoby, tím nejzákladnějším je zřejmě vymezení na muže a ženy. Toto sdělení přesahuje pouhý anatomický popis jejich vlastního těla. Sdělení „jsem muž, jsem žena“ vyvolává představu určitého souboru osobních vlastností a vzorců chování, které se k nim vztahují.

Jste-li žena, nikoho v dnešní době sice nepřekvapí, že jste v kalhotách, přesto se ale spíše očekává, že budete v dámských šatech. Bude se od vás očekávat, že budete povahově spíše pasivní, závislá a citově založená a že se rozplácete snadněji než muž. Budou u vás předpokládat pečovatelský přístup, smysl pro romantiku, starost o vlastní zevnějšek a nepříteliš velkou technickou zdatnost.

Jste-li však muž, budou lidé očekávat, že budete nosit kalhoty. Pokud byste se před nimi objevili v dámských šatech, byli by tím zaskočení a dost možná i polekáni. Většina lidí u vás bude předpokládat nezávislost, tendenci prosazovat se a schopnost ovládat své city. Budou si vás představovat jako ambiciózního a soupeřivého, zaujatého vlastním studiem, prací nebo sportovními aktivitami, a také technicky zdatného.

Tento soubor mužských (maskulinních) či ženských (femininních) vlastností společnost v určité době všeobecně přijímá jako něco „přirozeného“ a „neměnného“. Tím se společensky ospravedlňuje přímé či nepřímé vynucování těchto vlastností. Žena, která se dostatečně nestará o domácí krb, nebo muž, který dostatečně finančně nezabezpečuje rodinu, nejsou považováni za „plnohodnotné“ ženy a muže (Bourdieu, 2000).

### **1.1.2 ROD, GENDER**

Gender, jinak také sociální pohlaví, na rozdíl od pohlaví biologického, označuje kulturní charakteristiky a modely přiřazované mužskému nebo ženskému biologickému pohlaví. Ty se však v průběhu historie mohou měnit a někdy se mění velmi výrazně (např. vaření piva bylo tradičně ženskou prací a až posléze v době modernizace, byly ženy vytlačeny a pivovarnictví se stalo doménou mužů). V předmoderní společnosti byl pro osud člověka důležitější stav (feudál, rolník, nevolník...) než pohlaví, muži a ženy pracovali společně. Během modernizace došlo ke změně, sociální status už není tak důležitý jako pohlaví, žena je situována do domácí - pečovatelské sféry, muž do veřejné - pracovní sféry. Dělitko společnosti prochází nitrem rodiny (Bourdieu, 2000). Dále tento autor uvádí: „*Ženy jsou společností naučené pohlížet na sebe jako na estetické*

*předměty, jsou naučené mít neustále na paměti hledisko krásy, elegance, oblečení, držení těla, mají v rozdělení domácí práce na starosti všechno, vše co se týká veřejné tváře rodiny, obrazu jejich příslušníků, dětí, ale také i manžela (který často nechává výběr svého oblečení na ženě)", ženám také připadá péče o dům, o jeho vnitřní výzdobu. Podobná role, jakou je péče o rodinu, připadá ženám také v pracovním prostředí. „Hlavní role v uchovávání mužské nadvlády a mužského pohledu připadá nepochybně rodině". Škola si uchovává dál předsudečné patriarchalistické vidění založené na podřízenosti a nadřazenosti vztahů muž - žena, dospělý - dítě (Bourdieu, 2000). Vodáková (2003, str. 145) k tomuto optimisticky dodává „ženy se svým dětem věnují stále více než muži, přesto se současná generace otců věnuje svým dětem minimálně stejně, obvykle však více, než se jim věnovala generace jejich otců, což znamená, že participace otců na výchově spíše vzrůstá".*

Podívejme se nyní na některá **vymezení pojmu gender**:  
*„Pojem rod vyjadřuje rozdíly mezi muži a ženami, jejichž podstata spočívá v kulturních a sociálních vzorcích chování. Termín gender lze přeložit také jako sociální pohlaví" (Gjuričová, 1997 in Janošová, 2008, str. 40). Renzetti a Curran (2003) vnímají gender jako společenskou kategorii vykonstruovanou na základě biologické danosti, kterou je lidské pohlaví. Pojem gender ztotožňují s pojmy maskulinita a feminita. Předpoklady vztahující se ke genderu jsou lidmi přijímány za platné či správné a jsou na nich založeny rozdílné, někdy až dokonce protikladné přístupy k osobám mužského a ženského pohlaví. Podle Janošové (2008) vymezením „ženského" a „mužského" vypovídá daná kultura jednak o stupni svého společenského vývoje, ale do jisté míry také o vymezení vztahů mezi svou mužskou a ženskou populací. Není pevný a*

závazný, jde o roli, ke které každý může přidávat vlastní obsah. Je nám vštěpován již od narození a stává se součástí naší identity. Gender je sociální konstrukt, který spojujeme s pohlavím, v běžných sociálních situacích mezi pohlavím a genderem nerozlišujeme. Existenci genderu si neuvědomujeme, bereme v potaz pouze biologické pohlaví a spojujeme jej s určitými institucemi, rolemi a identitami. (Fafejta, 2004).

### **Jak se učíme genderu**

*„Výzkumy ukazují, že děti začínají dávat přednost určitým hračkám v souladu s genderovými stereotypy již ve věku kolem osmnácti měsíců. Dvouleté děti jsou si již plně vědomy vlastního genderu i genderu jiných lidí a během třetího roku života začínají hodnotit určité vlastnosti a typy chování genderově stereotypním způsobem“ (Golombok a Fivush, 1994 in Renzetti, Curran, 2003).*

### **1.1.3 FEMINITA, MASKULINITA**

Při porodu se narodíme do mužské či ženské role, od tohoto okamžiku nás bude okolí vnímat jako ženu nebo jako muže bez ohledu na to, jaké postavení ve společnosti zaujmeme. Mužství nebo ženství považujeme za biologický fakt, který určuje, jaké schopnosti máme a jaké ne. Z této role pro nás plynou povinnosti a jsou na nás také kladena očekávání, kterým musíme dostát. Po narození je prostým sdělením „je to holka, je to kluk“ nejen určeno pohlaví, ale je určena norma, podle níž se má okolí k dítěti chovat. V případě, že se jedinec ztotožní s genderovou identitou (více na str. 40 - genderová identita), která mu byla přisouzena, znamená to, že socializace proběhla úspěšně.

*„K feminitě neboli ženskosti bývají přiřazovány vlastnosti, jako je pasivita, soucit, pocity odporu při kontaktu s něčím nepříjemným, čistota, jemnost, emocionalita,*

*závislost, takt, silnější potřeba vyjadřovat pocity, klid upravenost a krása. K ženským zálibám jsou přiřazovány aktivity umělecké či domácí rukodělné činnosti" (Nakonečný, 1995 in Janošová, 2008, str. 40).*

*„Mužnost či maskulinita zahrnuje vlastnosti veskrze opačné, jako například potlačování emocí, orientace na práci, aktivitu, dominanci, soutěživost a vyšší společenské postavení. Za maskulinní jsou považovány zájmy technické a sportovní (počítače, automobily, fotbal)" (Nakonečný, 1995 in Janošová, 2008, str. 40).*

Tradičně pojaté ženství, feminita, je chápáno jako protiklad mužství neboli maskulinita a naopak. Gender je chápáno jako představy vytvořené společenskými očekáváními a podmínkami, nikoliv biologickými danostmi. Jinými slovy jsou mnohem více výsledkem společenské moci a jazyka než přírody a „přirozenosti“. Tak jako nelze prvky femininity spojovat jen s ženami, není možné projevy maskulinity spojovat výhradně s muži, a to ani v obecném, natož pouze v heterosexuálním smyslu. Feminita je širší než žena, přerůstá ji, podobné je to s maskulinitou a muži. Ani feminita a maskulinita nejsou žádné základní esence, ale pouze konstrukty - představy, které se podílejí na tvorbě originální identity každého člověka. (NOVEZENY. Genderová ochutnávka. [online]).



## 1.2 GENDEROVÁ SOCIALIZACE

*„Na světě neexistuje žádná společenská skupina, národ ani etnikum, které by nevytvářely určité rozdíly mezi chlapci a dívkami a které by neodlišovaly mužskou a ženskou roli. Každá společnost tomuto rozdělení zároveň přizpůsobuje také výchovu potomstva. To znamená, že chlapci jsou vystavováni poněkud jiným socializačním vlivům než dívky“ (Janošová, 2008, str. 13). Než přejdeme k dosavadním výsledkům zkoumání obsahu genderové socializace u malých dětí, podívejme se na samotný socializační proces.*

### 1.2.1 SOCIALIZACE

*„Socializace - je proces, jehož prostřednictvím si lidé předávají a vstřebávají společenské hodnoty a normy, včetně těch, které se týkají genderu. Socializace je celoživotní proces“ (Renzetti, Curran, 2003, str. 93).*

Pojem socializace bývá definován různě široce, ale v podstatě se předpokládá, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty (Langmeier, Krejčířová, 2006):

1. Vývoj sociální reaktivity - tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jde o vývoj norem, které si jedinec postupně utváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své.
3. Osvojení sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.

Tři úrovně v procesu socializace dítěte vymezuje také Kohnstamm (1992 in Hoskovcová, 2006, str. 23), současně zdůrazňuje, že pro osamostatnění dítěte je nezbytné předchozí utvoření pevné vazby na jednu nebo více pečujících osob. *„Nejdříve se dítě orientuje na druhé lidi a jeví o ně velký zájem. Později přebírá mnohé nápady a způsoby chování, takže nakonec získá dovednosti, které mu umožní kontakty s druhými lidmi, vytvářet, udržovat nebo je přerušit“.*

To jak se učíme v procesu socializace mužským a ženským rolím a jak nás v tomto směru ovlivňují sociální faktory, například rodina a sdělovací prostředky, se nazývá genderová socializace (Fafejta, 2004).

### **1.2.2 GENDEROVÁ SOCIALIZACE**

Genderová socializace je celoživotní proces, v němž se jedinec stává součástí určité společnosti a přisvojuje si její pravidla, hodnoty a normy chování včetně těch, které se týkají genderu, genderových rolí. Proces genderové socializace působí v největší míře v raném období života. Probíhá buď vědomě na základě odměn a trestů, nebo skrytě prostřednictvím nenápadných signálů - výběrem dětského oblečení, knížek, hraček, her, činností a zájmů. Během socializace do genderových rolí jsou děti (ale i dospělí) vedeni k tomu, aby správně naplňovali genderová očekávání (Fafejta, 2004). Obdobně definují gender Renzetti a Curran (2003, str. 93) *„Genderová socializace má někdy podobu vědomého úsilí, které posiluje genderová očekávání explicitními odměnami či tresty. Zejména chlapci jsou podrobováni přímým negativním sankcím, chovají-li se způsobem vnímaným jako nepřiměřený jejich genderu“.* Genderová socializace probíhá ale také skrytě přenášenými způsoby, jimiž dospělí jednají, a to jak vzájemně mezi sebou nebo jak

jednají s dětmi, a to konkrétně dětským oblečením, dětskými knížkami, hračkami. Genderová socializace probíhá také v dětském kolektivu, kdy se děti vzájemně socializují interakcí v dětských kolektivech (více na str. 22 - socializace ve skupině vrstevníků).

- **GENDEROVÁ SOCIALIZACE CHLAPCŮ A DÍVEK**

Při příchodu dítěte na svět bylo ještě v nedávné historii podstatné, jakého bude pohlaví. Zhruba od osmdesátých let minulého století mnohdy odpovídají rodiče na dotaz, zda chtějí holčičku nebo chlapečka, že jim na pohlaví dítěte nezáleží (Steinbacher a Gilroy, 1985 in Renzetti, Curran, 2003). V některých oblastech světa jsou ale synové stále více ceněni než dcery.

Genderová socializace začíná bezprostředně po narození dítěte. Z výzkumů dokonce vyplývá, že pokud rodiče znají již před narozením pohlaví svého dítěte, může genderová socializace probíhat již během těhotenství (Kolker, Burke, 1992 in Renzetti, Curran, 2003). Přestože mezi novorozenci opačného pohlaví lze spatřit jen málo rozdílů ve fyziologii a chování, rodiče na ně reagují odlišně. Při popisu svých dětí se uchylují ke genderovým stereotypům. *„Malí chlapci jsou zpravidla popisováni jako velcí, silní, pohybliví, vážného vzezření a s velkýma rukama, malé dívky zase jako drobné, hezké s jemnými rysy“* (Reid, 1994 in Renzetti, Curran, 2003, str. 108).

Rodiče spojují s pohlavím svého dítěte specifické rysy charakteru a chování. Důkazem tohoto by mohla být snaha, kterou rodiče vynakládají, aby bylo okolí schopno spolehlivě určit pohlaví. Rodiče tak ve snaze zabránit mýlce oblékají chlapce do tmavých odstínů a základních barev, nejčastěji modré a červené. Na jednotlivých kusech oděvu se často

vyskytují motivy dopravních prostředků nebo filmových hrdinů, případně sportovních či bojových náčiní. Dívky jsou naopak nejčastěji oblékány do pastelových barev, jako například růžové a žluté. Jednotlivé části oděvu jsou často zdobeny volánky, mašlemi, obrázky květin nebo srdíček. Novorozená děvčátka jsou také často ozdobena saténovou čelenkou, a to i přesto, že ještě nemají téměř žádné vlásky. Děvčátkům se také již ve velmi útlém věku propichují ušní boltce. Dokonce i plenkové kalhotky se svými motivy liší pro chlapce a dívky (Renzetti, Curran, 2003).

Výzkumy z různých kulturních oblastí světa potvrzují, že jsou chlapci při výchově podněcováni k větší soutěživosti, k potlačování projevů emocí a k větší sociální konformitě s požadavky rodové role, než je tomu při výchově dívek (Colins, Kutzaj, 1991 in Janošová, 2008).

Je potřeba také zmínit, že výchova dětí je v současnosti převážně v rukou žen. Feminizace ve výchově dětí je patrná jak uvnitř rodiny, tak v rámci školství. Při výchově předškolních dětí jsou v naší společnosti mužské vzory zpravidla výjimkou. Matoušek (1997, in Janošová, 2008, str. 23) k tomuto uvádí: *„Jsme civilizací, v níž otcové opouštějí své syny a ponechávají je v lepším případě v péči matek a placených profesionálů, převážně vždy žen, v horším případě je nechávají napospas vrstevnickým skupinám“*.

Otcové rozvíjejí děti spíše po intelektové stránce a projevují větší rozpaky vůči dětským citovým projevům, méně často se s dětmi mazlí. Jde ale spíše o vliv tradice a výchovy jich samotných než o menší potřebu takového kontaktu. Tím ochuzují nejen děti, ale i sebe o hloubku prožívání vztahu k dětem. Otcové u synů rozvíjejí více samostatnost, soutěživost a fyzickou zdatnost (Janošová, 2008).

## • GENDEROVÁ SOCIALIZACE VE SKUPINĚ VRSTEVNÍKŮ

Z výzkumů dále vyplývá, že děti nejsou socializovány jen dospělými, ale významnou roli v jejich socializaci hrají také jejich vrstevníci.

Děti se vzájemně socializují každodenní interakcí jak doma, tak i při hře mimo domov. Pozorování dětí potvrdila, že malí chlapci a dívky tvoří zpravidla z vlastní iniciativy při hře dvě oddělené skupiny. Podle Janošové (2008) již od batolecího věku začínají děti vyhledávat především společnost vrstevníků stejného pohlaví. Dávat přednost vrstevníkům stejného pohlaví začínají děti mezi druhým a třetím rokem a postupně až do středního dětství tato tendence sílí (Serbin et al., 1991 in Renzetti, Curran, 2003). Janošová (2008, str.122) toto dále specifikuje tak, že *„dívky začínají upřednostňovat společnost jiných děvčat dříve než chlapci, přibližně po druhém roce. U chlapců se tyto tendence objevují až po třetím roce věku. Preference stejnopohlavních vrstevníků je v předškolním věku ještě výraznější a pokračuje i v pozdějších letech“*. Zároveň mají chlapci tendenci ve skupině více spolupracovat, na rozdíl od děvčat, a při hře si počínají průbojněji, soutěživěji a jsou ochotni věnovat se více organizovanějším formám her a aktivit. Některé výzkumy tyto závěry kritizují, například Goodenough (1990 in Renzetti, Curran, 2003). Ten popisuje řadu případů, kdy děti obou pohlaví spolupracují v integrovaných kolektivech a poukazuje na skutečnost, že se děti často pokoušejí překročit hranice do sféry vymezené opačnému pohlaví a účastnit se činností spadajících do této sféry. Jiné výzkumy naopak ukazují, že již malé děti předškolního věku odměňují genderově přijatelné chování u svých vrstevníků a s chováním překračujícím genderově přijatelné meze naopak vyjadřují nesouhlas. *„Výzkumy dokonce potvrzují, že děti předškolního*

*věku odsuzují genderově nevhodné chování u svých vrstevníků ještě ostřeji než u dospělých" (Golombok a Fivush, 1994, in Renzetti, Curran, 2003). Fagot a Leinbach (1983 in Renzetti, Curran, 2003) při svých výzkumech vyzorovali, že u chlapců působí vrstevníci často jako mocnější socializační faktor než samotní učitelé. Chlapci, kteří při hře překračují genderové meze, jsou svými vrstevníky častěji kritizováni než dívky a jsou často hodnoceni jako neoblíbení. Totéž uvádí také Colwell, Lindsey (2005 in Janošová, 2008, str. 122) "děti, které upřednostňují stejnopohlavní vrstevníky pro svou hru, jsou druhými dětmi lépe hodnoceny".*

Děti si vybírají partnery pro hru na základě pohlavní příslušnosti tehdy, když mají možnost volit mezi větším počtem kamarádů. Pokud mezi nimi není nikdo stejného pohlaví a věku, spokojí se zpravidla i s dítětem opačného pohlaví. Interakci s dítětem opačného pohlaví potom upřednostňují i před dětmi stejného pohlaví, ale výrazně vyššího či nižšího věku (Janošová, 2008).

Uvedené fenomény mají pravděpodobně hlubší lidské kořeny, bylo potvrzeno, že se objevují jednak v kulturách tradičních, ale i ve společnostech s velmi volně definovanými obsahy mužské a ženské role. Vyskytují se i v případech, kdy se dospělí - rodiče i učitelé - snaží co nejvíce snížit vyhraněné rodové představy a předsudky dětí (Beal, 1994 in Janošová, 2008).

Je tedy zřejmé, že malé děti se samy aktivně podílejí na socializačním procesu. Dosavadní výzkumy prokazují, že děti společně s rodiči a jinými pečovateli lze pokládat za spolutvůrce procesu socializace včetně socializace genderové (Renzetti, Curran, 2003).

Lze tedy uzavřít, že děti **jsou socializovány do dvou odlišně a nerovně vymezených genderů**. Malým chlapcům bývá vštěpována nezávislost, schopnost řešit problémy, asertivita

a zvědavost, což jsou vlastnosti, které jsou v naší společnosti vysoce ceněny. Naopak malým dívkám je vštěpována závislost, pasivita a domáckost, vlastnosti naší společností devalvované, děti samy na tuto socializaci reagují a posilují ji tím, že se navzájem socializují v rámci vrstevnických skupin. Nutno ale připomenout že odpovědnost za genderovou socializaci nenesou výlučně rodiče, v průběhu života ji velmi výrazně přebírají školy a média (Renzetti, Curran, 2003).

- **GENDEROVÁ SOCIALIZACE V BATOLECÍM OBDOBÍ**

*„Nic si nedělejte z toho, že nikdy neposlouchají, co říkáte, zamyslete se nad tím, že vás neustále pozorují“ (Fulghum, 1992 in Janošová, 2008, str. 121).*

*„Rozdíly ve hře chlapců a dívek batolecího věku naznačují, že se děti obojího pohlaví začínají učit mnohému z lidského světa daleko dříve, než se běžně soudí“ (Beal, 1994 in Janošová, 2008, str. 95).* K viditelnému rozvoji rozdílů v chování děvčátek a chlapečků dochází již v batolecím věku. Okolo prvních narozenin je již zjevné, že si většina dětí více hraje s hračkami, které jsou považovány za typické pro příslušníky jejich pohlaví. Počátkem druhého roku se u chlapců začíná objevovat větší množství agresivních projevů a výraznější preference pohybově aktivních her. Chlapci v tomto věku už bývají průbojnější, pokud se přou o vytouženou hračku a také se častěji projevují agresivně. U dívek se přízeň k dívčím hračkám vytváří pozvolněji. Rozdílné zájmy dětí batolecího věku jsou také ovlivněny vnějšími podmínkami dětské hry. Jedná se například o to, jaký druh hraček je dítěti nabízen. Obvykle se jedná o hračky genderově typické nebo neutrální. Velmi důležitým činitelem jsou reakce dospělých na hru dítěte. Bylo zjištěno, že rodiče začínají podporovat hru s konkrétními dívčími či chlapeckými hračkami

přibližně v téže době, kdy se začíná odlišovat hra chlapců a dívek, tedy okolo jednoho roku věku. Velmi často se tak děje neuvědomovanými a nenápadnými náznaky. Tyto zásahy do dětské hry končí obvykle v předškolním věku, kdy již hra většiny dětí vesměs odpovídá obecným genderovým představám. V případě, že má dítě staršího sourozence opačného pohlaví, nejsou ve svých zájmech tolik genderově vyhraněné jako děti ostatní. Roli zde hraje většinou rozmanitost hraček, jimiž jsou obklopeny, ale také blízký vzor někoho, kdo si s nimi hraje. Důležité je také se zmínit, že existují rozdíly v reakcích otců a matek na hru jejich potomka. U dcer oba rodiče jen negativně reagují na chlapecké hry a záliby. V případě synů se postoje rodičů rozcházejí, matky reagují pozitivně jak na hry chlapecké, tak i na hry dívčí. Otcové však reagují zamítavě na typicky dívčí synovy hry, např. posměšnými poznámkami, odnětím hračky nebo alespoň mračením (Janošová, 2008).

#### • **GENDEROVÁ SOCIALIZACE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ**

*"Člověk je velmi tvárný a jeho mozek zůstává otevřený novým podnětům po celý život, je tedy možné se změnit i v průběhu života. Nicméně, i přes to je pravdou, že žádné životní období nemá na život člověka takový vliv jako to, co prožije do svých šesti nebo sedmi let, a to v jakékoli oblasti, především v oblasti duševní" (Bacus, 2004, str. 7).*

Předškolním obdobím chápeme období od tří zpravidla do šesti let, pokud dítě nezahájí povinnou školní docházku ve věku šesti let, tak potom i déle. Toto období znamená neobyčejně významnou dobu sociálního vývoje dítěte, nejedná se pouze o dobu přípravy na školu, ale o dobu přípravy na pozdější dospělý život (Matějček, 1996). V tomto období zůstává nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární



socializaci dítěte, stále rodina. Dítě projevuje v tomto věku veliký zájem o společnost vrstevníků, jež jsou pro socializaci dítěte mimořádně důležití. Do života dítěte vstupuje také instituce mateřské školy, ta nejen zprostředkovává kontakt s vrstevníky, ale zejména působí na dítě výrazně výchovně (Hoskovcová, 2006).

V průběhu předškolního věku se ve hře začínají projevovat intersexuální rozdíly, tedy rozdílnost celkového rázu hrové aktivity u děvčat a u chlapců - námět hry, výběr hraček, výběr partnerů. V tomto období se také velmi výrazně projevují temperamentové vlastnosti, protože ještě nejsou děti ovlivněny mechanismy sebeovládání (Šimíčková-Čížková a kol., 2005).

V období předškolního věku děti absolvují nejviditelnější pokrok v osvojování genderové role. Lagmaier, Krejčířová (2006, str. 94) k tomuto poznamenávají, že právě *„předškolní období bývá chápáno jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí“*. To zejména z toho důvodu, že v batolecím období je dítěti víceméně všechno dovoleno - nemusí dodržovat tělesnou čistotu, nemusí jíst samo, atd. Teprve v předškolním období je podrobena sociálnímu tlaku, aby své chování přizpůsobilo způsobům, které jsou společností schvalovány. Dítě přebírá názory, postoje, zvyky a projevy chování typické pro vlastní rodovou skupinu nejčastěji od rodinných příslušníků, ale také od dalších lidí. Značný sociální přísnost pro dítě předškolního věku má pobyt v jiném prostředí než domácím. V jiném prostředí má dítě možnost ztotožnění s dalšími vzory například z řad vrstevníků, zaměstnanců mateřských škol a dalších osob, tím dojde k doplnění, případně přetvoření identifikace dítěte s rodiči a sourozenci (Kormoš, 1966 in Janošová, 2008).

Ve věku 3-4 let již dítě aktivně registruje rozdíly ve výhodách a nevýhodách mužské a ženské role a mnohdy má potřebu o nich hovořit nahlas. V dalších letech se jejich představy o světě povinností a úkolů doplňují a již v šesti letech má dítě dostatečný přehled o běžných rozdílech mužské a ženské role. Snaha chovat se podle představy o správném jednání příslušníků vlastního pohlaví se začíná objevovat podstatně dříve u chlapců, ti se ve svém chování snaží zcela vyhnout jakýmkoliv nemužským nebo feminním projevům. Již od batolecího věku začínají děti vyhledávat zpravidla společnost vrstevníků stejného pohlaví. Pokud ovšem není na blízku dítě stejného pohlaví, upřednostní dítě opačného pohlaví před dítětem znatelně starším nebo mladším, byť stejného pohlaví. Dětská skupina má také velký vliv na dodržování genderových zásad v případě vzhledu. Opět se jedná spíše o chlapce, ti u svých kamarádů negativně hodnotí dívčí prvky oblečení nebo dívčí zájmy a záliby. U děvčátek tak silný požadavek na vzhled a chování zpravidla neexistuje, což souvisí s širší normou náplně ženské role než na straně mužů (Janošová, 2008). Tato vyhraněnost je nepřímo podporována v mateřských školách také třeba interiérem herny. V jejích prostorách často vznikají dívčí a chlapecká teritoria (např. koutek s kuchyňkou a panenkami nebo pracovní stolky a dílničky pro chlapce), kde se obvykle sdružují buďto chlapci, nebo dívky (Janošová, 2008).

Potřeby předškolních dětí jsou velmi jednoduché, potřebují lásku, citové zázemí, důslednost, to, aby jim někdo naslouchal a pomoc při otevírání se okolnímu světu. V tomto období se děti naučí nesmírné množství nových věcí - uvědomit si svou pohlavní příslušnost, odloučit se od matky, vyzrát a rozvíjet své osobnosti, ovládat své chování. Děti v tomto věku jsou již úplnými osobnostmi, mají svou minulost, poznatky a zkušenosti. Okruh jejich zájmu se zpočátku

soustředí především na ně samotné, později se postupně otvírají okolnímu světu. V předškolním věku děti navazují první přátelství, učí se ve společenství kamarádů dělat kompromisy, ptají se na tisíce věcí, do všeho se vrhají s překypující energií a nadšením a s neutuchajícím přáním objevovat nové věci.

#### • **GENDEROVÁ SOCIALIZACE, HRAČKY A DĚTSKÉ HRY**

Všechny významné aspekty prostředí, v němž se dítě pohybuje - včetně oblečení, hraček, dětských her a knížek jsou strukturovány v duchu genderově přiměřeného chování. Ještě před vstupem do školy se tedy děti naučí vnímat svět jako rozdělení na svět „jeho“ a „její“.

##### **Genderová socializace a hračky**

Hračky neslouží jen k tomu, aby se děti zabavily, ale také je učí různé konkrétní dovednosti, a současně je také vedou k tomu, aby si vyzkoušely řadu rolí, které budou jednou plnit jako dospělí. Dívčí dětské pokoje se zcela odlišují od chlapeckých. Dívčí pokoje zpravidla odrážejí tradiční pojetí feminity, zejména ve smyslu zaměření na domácnost a mateřství. Je v nich spousta panenek a předmětů s nimi spojenými, ale také jsou v nich napodobeniny domácího příslušenství (například kuchyňské sporáky, vysavače, pračky, atd.). Chlapecké pokoje naopak oplývají sportovním náčiním, vojenskými hračkami, stavebnicemi a různými auty, chlapecké hračky vybízejí k akci a dobrodružství. Chlapci mají zpravidla větší počet hraček, ale také jejich rozmanitější výběr, včetně hraček didaktických. Hračky, které se u dívek i chlapců vyskytují stejně často, jsou hudební nástroje a knížky. *„Výzkumy potvrzují, že děti preferují genderově stereotypní hračky již ve věku pouhého jednoho roku“* (Renzetti, Curran, 2003, str. 115). K takovýmto preferencím

mohli přispět právě rodiče v nejútlejším věku. Oslovování rodiče se často hájí, že genderově stereotypní hračky kupují, protože děti samy je chtějí. Výzkumy prokázaly, že pokud dospělá osoba komunikuje s dítětem třeba i velmi raného věku, nabízí mu ke hře hračky, které přísluší dle genderových stereotypů danému pohlaví dítěte (Fischer-Thompson et al., 1995 in Renzetti, Curran, 2003). *„Z předchozího výčtu není těžké vyvodit, že typy hraček, se kterými jsou děti jednoho či druhého pohlaví stereotypně spojovány, rozvíjejí v dívkách a chlapcích odlišné vlastnosti a dovednosti“* (Renzetti, Curran, 2003, str. 116).

### **Chlapci a dívky při hře**

V batolecím i předškolním věku si dívky hrají s oblibou s panenkami a s příslušenstvím, které panenkám patří, ale často si také hrají na domácí činnosti, nakupování, vaření, apod. Rády se také zdobí a oblékají do šatů. Chlapci ke hře nejčastěji volí dopravní prostředky všeho druhu, stavebnice, figurky zvířat či pravěkých ještěrů, ale také třeba napodobeniny fiktivních televizních hrdinů. Oblíbené jsou také hračky zbraní. Obecně lze říci, že se u chlapců častěji než u dívek objevuje nápodoba nějakého zaměstnání. *„Rozdílný způsob hry chlapců a dívek přispívá k odlišnému rozvoji jejich legitimních schopností a dovedností“*. Fantazijní hra, v níž dítě někoho představuje, je zkušenost s danou rolí. Dítě musí promyslet, jaké požadavky se s ní pojí, může si alespoň symbolicky vyzkoušet některé činnosti. Fantazijní hra dívek má spíše citový charakter, děvčátka při hře více komunikují se svým partnerem, ať už je jím jiné dítě nebo hračka. Hra s technickými hračkami obvykle komunikaci nepotřebuje. Chlapci tedy zpravidla více uvažují o technických záležitostech a pracují s prostorovou představivostí. K chlapeckým činnostem patří také pohybové

činnosti, které mnohdy může provázet také určitá míra agrese. (Janošová, 2008, str. 126).

Zammunerová (1987 in Giddens, 1999) se zabývala preferencemi různých hraček u dětí ve věku 7 - 10 let dvou rozdílných kultur - Itálie a Nizozemí. Dětem i rodičům byly předloženy hračky jak tradičně „chlapecké“ nebo „dívčí“, ale i jiné, které jsou vnímány spíše neutrálně. Děti i rodiče se zpravidla shodli v tom, které hračky považují za chlapecké a které za vhodné pro děvčata. U nizozemských dětí byla diferenciací hraček méně výrazná, zatímco italské děti dávaly zpravidla přednost ryze chlapeckým nebo ryze dívčím hračkám. Toto jen potvrdilo domněnku, že italská kultura má sklon k tradičnímu pojetí rozdílů mezi pohlavími než nizozemská. Podobně jako v jiných studiích se i v tomto případě prokázalo to, že dívky byly ochotné hrát si s neutrálními nebo dokonce chlapeckými hračkami daleko víc než chlapci s dívčími.

### 1.3 GENDEROVÉ ROLE

Každý se rodíme do předem dané sociální reality, v níž zaujímáme připravené místo. Je nám dána genderová role - mužská nebo ženská. Genderová role prostupuje všemi ostatními rolemi, které v životě zaujímáme. Okolí nás vnímá jako muže nebo ženu bez ohledu na to, jaké postavení ve společnosti zaujímáme (Fafejta, 2004).

*„Genderová role je souhrnem představ o tom, jací muži a ženy ve skutečnosti jsou i popisem obecně sdílených přesvědčení o tom, jací by muži a ženy měli být“* (Pleck, 1981 in Janošová, 2008, str. 41). Do značné míry se tedy jedná o vnější vyjádření rodové identity, jedinec vyjadřuje to, kým se cítí být a jak chce být druhými lidmi vnímán. Maskulinní či femininní projevy mohou u daného jedince odpovídat jeho pohlavní příslušnosti, ale také s ní mohou být v rozporu (Janošová, 2008).

Genderová role je soubor pravidel (většinou nepsaných a neformálních, určovaných danou společností), který definuje, jaké chování, myšlení, cítění, oblečení či forma partnerských vztahů je vhodná, případně nevhodná pro příslušníky jednoho nebo druhého pohlaví. Péče o děti je všeobecně považována za femininní genderovou roli, přičemž finanční a materiální zabezpečování rodiny je obecně klasifikováno jako maskulinní genderová role. Genderové role jsou přijímány a reprodukovány prostřednictvím socializace (podrobněji na str. 22) (NOVEZENY. Genderová ochutnávka. [online]).

#### **Osvojování ženské a mužské role**

Jak již bylo řečeno, vnímání rozdílů mezi pohlavími začíná už u velmi malých dětí, začíná ještě předtím, než je vůbec dítě schopné správně označit sebe sama jako „kluka“ nebo „holku“. Vnímání těchto rozdílů probíhá zcela jistě

nevědomě, dítě je podrobena celé řadě neverbálních signálů. Muži obvykle zacházejí s kojenci jinak než ženy. Dítě nepochybně rozlišuje také na základě kosmetiky a vůní, které vydávají rozdílně muži a ženy. Vizuální oporu při rozlišování poskytují dítěti také systematické rozdíly v oblékání, účesu a podobně. Toto vše umožňuje, že již ve věku dvou let dokáže dítě správně zařadit sebe sama a většinou i ostatní lidi. Hračky, obrázkové knížky a televizní programy, s nimiž se děti dostávají do styku, vesměs podtrhují rozdíly mezi mužskými a ženskými znaky. (Giddens, 1999).

Nejvýznamnější pokrok v osvojování sociálních rolí je patrný v diferenciaci role mužské a ženské v předškolním věku. Chlapci i dívky se ve svém chování liší už dříve, pravděpodobně jednak na základě vrozených vloh, jednak vzhledem k odlišnému očekávání dospělých. Na základě rozdílných očekávání dospělých dochází k rozdílnému posilování způsobů chování dětí, které jsou v naší společnosti pokládány za chlapecké či dívčí. Způsob chování rodičů k dětem se liší jednak nejen při hře, ale také při běžné péči, a to již od novorozeneckého období. Od okamžiku narození tedy začínají působit stereotypní očekávání rodičů vzhledem k pohlaví dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

## 1.4 GENDEROVÉ STEREOTYPY

Při pohledu na malé miminko jsme obvykle bez velkých potíží schopni rozeznat, zda se jedná o chlapečka nebo holčičku. Tohoto jsme schopni ne proto, že jsou na první pohled zřejmé nějaké tělesné rozdíly, ale proto, že jsou chlapci a dívky oblékáni do barev, o kterých se domníváme, že přísluší danému pohlaví. Již v porodnici jsou chlapečci baleni do modrých zavinovaček a děvčátka do růžových. Zajímavé je, že ještě na počátku minulého století tomu bylo naopak. Dívky byly oblékány do modré barvy, protože ta byla spojována s jemností a chlapci byli oblékáni do šatů růžové barvy, která vyjadřovala mužnost (Rhode, 1997 in Renzetti, Curran, 2003). Na barvách samotných nezáleží, podstatné je, jaké vlastnosti jednotlivé barvy představují. Již od narození děvčátkům přisuzujeme křehkost a jemnost a chlapcům sílu. Toto jsou genderové stereotypy, na základě kterých určitým způsobem přistupujeme k dětem.

### 1.4.1 STEREOTYP

*„Stereotyp - je označení pro zjednodušující souhrnný popis určité společenské skupiny, může být pozitivního či negativního charakteru a s tím či oním stereotypem je spojována - či v minulosti byla - prakticky každá společenská skupina. Výjimkou nejsou pochopitelně ani muži a ženy“ (Renzetti, Curran, 2003, str. 20). „Stereotypy jsou předem stanovené představy o povahových rysech, způsobech chování a zvycích příslušníků určité skupiny, aniž by byla brána v potaz individualita jejich členů, jejich konkrétní životní situace, apod. Jejich prostřednictvím získáváme základní informace o situacích, věcech či lidech bez nutnosti jakýchkoliv dalších znalostí a podrobností. Základní vlastností stereotypů je, že je nevytváříme na základě*



*osobních zkušeností, ale získáváme je tradováním, verbálním i neverbálním zprostředkováním ostatními příslušníky naší společnosti*" (Martin, 1991 in Janošová, 2008, str. 27).

Stereotypy ale také napomáhají orientaci v sociálním světě a jeho srozumitelnosti, jsou prvním orientačním nástrojem, který užíváme při setkání s něčím neznámým. Díky stereotypům lze alespoň částečně předpokládat reakce druhých lidí a často tak předejít mnohým nedorozuměním.

Při jednání s druhými lidmi se opíráme mimo jiné o genderové stereotypy.

#### **1.4.2 GENDEROVÉ STEREOTYPY**

Genderové stereotypy - jsou tedy zjednodušující popisy toho, jak má vypadat „maskulinní muž“ či „feminní žena“. O takových stereotypech uvažují lidé obvykle bipolárně, tedy tak, že normální muž nenese žádné rysy ženskosti a naopak. Zjednodušující a zaujaté předpoklady týkající se vlastností, názorů a rolí žen a mužů. O mužích se například stereotypně předpokládá, že nikdy nepláčou, jsou nepořádní, agresivní a soutěživí. Ženám se naopak paušálně přisuzuje citlivost, empatie, pořádkumilovnost a poddajnost. Zevšeobecňování mužských a ženských vlastností může často vést k diskriminaci těch, kdo svým chováním vybočují z daného stereotypu (např. tlak na chlapce a muže, kteří mají zájem o tzv. ženské aktivity či péči o dítě a naopak, nebo slovní i fyzické útoky na homosexuály, kteří svým soužitím přímo podkopávají tradiční obraz muže (Fafejta, 2004)).

Stereotypní pohled na vlastnosti, které charakterizují „typicky mužské“ a „typicky ženské“ způsoby chování (Karsten, 2006, str. 24): *„Ženy jsou: bezmocné, citově založené, emocionální, empatické, jemné, parádnice, milovnice dětí,*

*mírné, náladové, nelogické, nerozhodné, nesamostatné, něžné, ohleduplné, pasivní, pečlivé a opatrné, plné porozumění, poslušné, povolné, přitažlivé a dráždivé, příjemné, přívětivé, senzibilní, slabé, soucitné". „Muži jsou: agresivní, aktivní, autoritativní, bojovní, ctižádostiví, dobrodruzi, dominantní, neohrožení, nesnadno zranitelní, nezávislí, objektivní a věcní, odhodlaní, odvážní, odolní, panovační, podnikaví, přímí, racionální, realističtí, rozhodní, rozvážní, sebejistí, sebevědomí, schopní sebeovládání, silní a energičtí".* Generové stereotypy jsou univerzálně platné, neboť se předpokládá, že charakteristicky tvořící genderový stereotyp sdílejí všichni příslušníci daného pohlaví. Mnozí lidé, ženského i mužského pohlaví se těmito stereotypům vymykají, někdy se na takovéto případy pohlíží příznivě, častěji se však nekonformní jedinec označuje jako deviantní, abnormální, či zkažený, a podle toho se s ním také nakládá (Renzetti, Curran, 2003). Podobné rozlišování se odehrává nejen na úrovni vzájemné komunikace mezi jednotlivci, ale také na strukturální úrovni společnosti, jsou také zakotveny ve společenských institucích, jako je např. vzdělávací systém.

### **Význam rodových stereotypů v dětství**

Dětem stereotypy vytvářejí konkrétní představu o vlastní budoucnosti, kterou je možné předpokládat a k níž je možné směřovat. Děti vidí, že je v budoucnu čekají jisté povinnosti, což jim ulehčuje postupné přejímání a plnění úkolů. Děti v předškolním věku nejsou schopny přijímat relativitu nějakého jevu, většinu informací hodnotí podle struktury „*bud' a nebo*". Jakoukoliv jinou alternativu nejsou schopny přijmout, proto jim dvoudomá genderová stereotypie přesně vyhovuje a není pro ně nijak obtížné ji přijmout (Janošová, 2008).

### **Odlišné cíle výchovy**

Pro dívky a chlapce platí odlišné výchovné cíle, což souvisí z velké části s tím, že rodiče již od svého vlastního dětství přijímali tradiční stereotypy pohlavních rolí. Rozdílnost výchovných cílů přináší nevýhody obojímu pohlaví. Dívky jsou brzděny ve výstavbě zdravého sebevědomí, okolím nejsou povzbuzovány k nezávislosti a samostatnosti. Jejich snahy postavit se na vlastní nohy jsou spíše omezovány. Naopak chlapci bývají povzbuzováni, aby se odpoutali od matky a sami bojovali s okolním světem. *„Protože pro chlapce, stejně jako pro dívky bývá v raném dětství nejdůležitější blízkou osobou matka, musí se chlapci, na rozdíl od dívek již v časných fázích dětství začít odpoutávat od matky“*. Toto nutí chlapce připoutat se k otci, od něhož se potom učí chování odpovídající mužské pohlavní roli, projevy síly, nezávislosti, sebevědomí. Naopak slabost, bezmocnost a soucit zpravidla odsuzují jako typicky ženské vlastnosti. *„Chlapci pak hůře navazují mezilidské vztahy a jsou méně citliví vůči druhým lidem“* (Karsten, 2006, str. 68).

## 1.5 GENDEROVÁ IDENTITA

Genderová identita označuje zařazení a prožívání sama sebe jako muže, nebo jako ženy, tj. ztotožnění se s jedním nebo druhým genderem. Volbu genderové identity formují do velké míry také společenská očekávání a sankce za jejich nedodržování. Žena, která nemá děti, je často vnímána jako méněcenná, podezřelá a nefunkční. Páru, který si péči o děti rozdělí nestereotypně, např. muž je na rodičovské dovolené a žena buduje svoji kariéru, se od okolí dostává reakcí typu: „ona je krkavčí matka, on je baba“. Žena je sankcionovaná také nižší odměnou za stejnou práci, „jiný“ muž je vyloučen z elitního maskulinního klubu, neboť identita klubu stojí na vyhraňování se proti feminitě (Fafejta, 2004).

V této kapitole nejdříve objasním pojem identita, poté se ještě na chvíli vrátím k pojmu genderová identita. K vymezení tohoto pojmu si dopomůžu srovnáním s genderovou rolí. Podstatná část této kapitoly se věnuje prezentaci teorií vzniku genderové identity.

### 1.5.1 IDENTITA

Identita představuje relativně stálé a komplexní vědomí sebe sama. Toto vědomí vlastní totožnosti zahrnuje časovou kontinuitu a hranice k druhým lidem, vědomí, že toto jsem já a toto je někdo jiný, i přestože se měním (Atkinson, Atkinsonová, 1995). „Významnou složkou identity je její sociální aspekt, vědomí příslušnosti k určitým sociálním skupinám. Jedinec se v procesu socializace snaží o vybudování a potvrzení vlastní identity, usiluje současně také o potvrzení své identity vázané na skupinu, s níž se jedinec ztotožňuje a jejíž charakteristiky tak na sebe vědomě přenáší“ (Smetáčková, Vlková, 2005 in Doležalová, 2009).

Nedílnou součástí identity je identita genderová. Jde o uznání a prožívání sama sebe jako dívky/ženy nebo chlapce/muže, jde také o vědomí příslušnosti k sociální skupině jedinců stejného pohlaví. Tato identita může být odvozována výhradně od vlastního pohlaví - pohlavní identita nebo může jít o komplexní sociální vymezení sama sebe jako muže či ženy - genderová identita (Smetáčková, Vlková, 2005 in Doležalová, 2009).

### **1.5.2 GENDEROVÁ IDENTITA**

*„Genderová identita je vnitřní a ryze privátní složkou lidské osobnosti. Tvoří ji genderové atributy, které jedinec prožívá jako jemu vlastní“* (Janošová, 2008, str. 42). Součástí rodové identity jsou obsahy rodových rolí, které jsou v souladu s vnitřním prožíváním jedince. S projevem rodové identity se jedinec ztotožňuje. Přesto, že je rodová identita součástí našeho Já, nemusí se navenek nijak projevit. Naproti tomu genderová role se často projevuje navenek a mnohdy zahrnuje i některé vnější projevy, s nimiž se jedinec neztotožňuje. S rodovou rolí, nebo její částí se nemusí jedinec ztotožnit, může dokonce jejich projevů využít za účelem ziskovosti, nebo jako projev sociální konformity.

### **1.5.3 TEORIE VZNIKU GENDEROVÉ IDENTITY**

Děti jsou vystavovány genderovým signálům již ve velmi útlém věku, jak je ale možné, že i v tak útlém věku jsou schopny tyto signály chápat? Jak jsou schopny dívky pochopit, že jsou dívkami a chlapci, že jsou chlapci? A jak se potom děti obou pohlaví naučí, které činnosti dělají chlapci a které dívky? Jak zjistí, které vlastnosti, činnosti a další atributy jsou mužské a které patří spíše ženám? Čím je dítě k tomuto vývoji motivováno? Odpovědi na tyto otázky nabízí

velká řada teorií. V této kapitole si ukážeme čtyři teorie vzniku pohlavní a genderové identity. Uvedené teorie se obsahově spíše doplňují, než vyvracejí, protože jsou zcela odlišného charakteru, při jejím budování se ve větší či menší míře uplatňují všechny níže uvedené mechanismy.

Nejstarší z nich je **teorie identifikační**, podle níž dochází na základě zjištěných anatomických odlišností mezi muži a ženami a specifických intrapsychických konfliktů k identifikaci dítěte s rodičem stejného pohlaví. Další pohled na proces vzniku pohlavní identity nabízí **teorie sociální**. Podle ní je přijetí příslušné rodové role výsledkem určitého jednání a postoje sociálního okolí vůči dítěti. Teorie **kognitivně vývojová** předpokládá, že dítě tvoří svou identitu a přijímá příslušná pravidla chování, protože má vnitřní potřebu ustanovit jasné sebepojetí. Na tuto teorii navazuje teorie **genderového schématu**, ta se zaměřuje na tvorbu genderových kognitivních kategorií, jejichž prostřednictvím děti třídí nové informace, které se týkají mužsko-ženského světa (Janošová, 2008).

#### 1.5.3.1 IDENTIFIKAČNÍ (PSYCHOANALITICKÉ) TEORIE

Tyto teorie vidí hlavní zdroj rozvoje genderové identity v identifikaci dítěte s rodičem stejného pohlaví. Genderová identita dívek se vyvíjí ve vztahu k matce, ta představuje dívčin zdroj bezpečí a současně vzor, s nímž se dívka plně identifikuje. Zatímco vývoj genderové identity chlapce je naopak podmíněn nutností od matky se oddělit a ztotožnit se s otcem, jakožto osobou stejného pohlaví (Vágnerová, 2005 in Doležalová, 2009).

Nejznámější psychoanalytická teorie genderové identity je známa pod pojmem teorie **Identifikace**. Jejím autorem je rakouský lékař a zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud (1856-1939). Tato teorie, která byla v popředí asi dvě

desítky let a později byla podrobena četné kritice a úpravám různými autory, je založena na myšlence identifikace se stejnopohlavním rodičem. Podle Freuda procházejí děti během svého osobnostního vývoje třemi stadii. Během prvních dvou stadií, nazývaných orální a anální, se chlapci a dívky svým chováním a vnitřním prožíváním příliš neliší. Teprve ve věku čtyř let dochází ve vývoji dívek a chlapců k odlišnostem. Je to období, kdy si děti začínají být vědomy vlastních genitálií a odlišností od genitálií opačného pohlaví. Toto poznání zahajuje třetí vývojové stadium - stadium falické (Renzetti, Curran, 2003).

Během falického stadia dochází u dítěte k identifikaci - dítě nevědomky utváří vlastní chování podle vzoru rodiče stejného pohlaví, učí se chovat způsobem příslušejícím jeho genderu. U dívek i u chlapců probíhá identifikace odlišnou cestou. U chlapců je vývoj mužské genderové identity motivován stavem, který Freud (in Atkinson, 2003) nazývá kastrální úzkost. Kastrální úzkost je vyvolána erotickou láskou k matce, současně otec pro chlapce představuje určitou překážku, jež zabraňuje naplnění jeho sexuálních tužeb. Chlapec považuje svého otce za soka, s nímž bojuje o přízeň matky. Tato situace je podstatou oidipovského komplexu (nazvané podle Sofoklovy hry, ve které král Oidipus nevědomky zabije svého otce a ožení se se svou matkou). Pro každého chlapce je nezbytné vyřešit si oidipovský komplex v průběhu falického stadia (Praško, 2003). Postupně chlapec pojme myšlenku, že nejen jeho matka, ale všechny ženy byly muži kastrovány a začne se obávat, že stejný osud může potkat i jeho, nepřestane-li s otcem soupeřit a nutně se od matky potřebuje z hlediska fyziologického odlišit. V nejistotě a obavách o své přirození přestává s otcem soupeřit, chce být jako on. Chlapec vnímá otcovu velikost a sílu, je přesvědčen o tom, že otec má moc kastrovat své konkurenty. Namísto

soupeření se otec stává vzorem, s nímž se chce identifikovat, s otcem se ztotožňuje a přejímá jeho způsoby chování a jeho vlastnosti. Tím, že chlapec nachází vzor u svého otce, odmítá zároveň mateřské rysy vlastní matky, kterými jsou péče, soucit a začíná opovrhovat vším, co je považováno za ženské, včetně femininního chování (Janošová, 2008).

Podle Karstena (2006) tyto teorie předpokládají mnohem těžší proces identifikace u dívek než-li u chlapců. Vývoj dívčí genderové identity probíhá skrze matku, s níž má dlouhodobý, trvalý a hluboký vztah. Identifikace s pohlavní rolí dívky je vzbuzeána tzv. závistí penisu u mužů. *„Dívku po spatření - řečeno Freudovými slovy - o mnoho dokonalejšího vybavení zachvacuje pocit nedokonalosti, žárlivosti vůči chlapcům a opovržení vůči matce a všem ženám, které s ní toto utrpení sdílejí“* (Renzetti, Curran, 2003, s. 95). Následně svou lásku přenáší na otce jako vlastníka penisu a ztotožňuje se s matkou ve snaze získat otce pro sebe. Podle této teorie nedokáže žena nikdy své pocity méněcennosti a závesti plně překonat. Z tohoto důvodu také převažuje u žen potřeba být milována, než milovat. Důsledkem závesti penisu by také mohla být tělesná marnivost žen, ty si více cení své přitažlivosti než muži.

Freudova teorie identifikace byla a je předmětem značné kritiky. Vzhledem k tomu, že veškeré procesy identifikace se odehrávají nevědomě, neexistuje doposud jakýkoli objektivní způsob, kterým by mohla být empiricky ověřena. Veškeré genderově specifické vzorce chování získané v dětství popisuje Freud jako neměnné, neponechává žádný prostor pro jejich změnu. Přitom platí fakt, že učení se genderu probíhá celý život a že člověk dokáže své jednání a postoje měnit, pokud je vystavován novým situacím a modelům. Teorie identifikace klade ženy na nižší úroveň než muže, ženy jsou popisovány jako méněcenné, přičítá se jim žárlivost, pasivita



a masochismus. Freud ženy vymezuje jako „méněcenné odchylky od mužské normy, feminitu vnímá jako spojenou s patologií“ (Bem, 1993 in Renzetti, Curran, 2003, str. 96). „Ve svém důsledku přinejmenším legitimizuje genderovou nerovnost, v horším případě ji lze vnímat jako vysloveně misogynní (misogyn = nepřítel žen) a ženy poškozující“ (Brennan, 1992 tamtéž, str. 96).

K významným představitelům psychoanalytických teorií s odlišnými interpretacemi patří např. Freudova následovnice Karen Horney a teoretička feminismu Nancy Chodorow. Ty nesouhlasí s tvrzením, že se chlapci jednodušeji identifikují se svojí pohlavní rolí a naopak jsou opačného názoru, protože podle nich se chlapci musejí odpoutat od prvotního důvěrného a silného vztahu k matce a utvářet svou osobnost podle vzoru otců. Musí se také vyrovnat s tím, že otec tráví většinu svého času mimo domov a rodinu. Chlapci se tak nutně stávají citově odtažitějšími. Smyslem jeho genderové role tak proto není mateřská láska, péče a pomoc druhým, ale svoboda, ovládání společnosti a celého světa. Matky s dcerami prožívají vzájemný vztah intenzivně a nepřetržitě, tímto způsobem získávají dívky predispozice pro mateřskou péči, více se vymezují pro vztahy a pouta k druhým lidem než chlapci. (Chodorow, 1978, in Renzetti, Curran, 2003).

### **1.5.3.2 TEORIE SOCIÁLNÍHO UČENÍ**

Tato teorie vychází z předpokladu, že „pohlavní identita dítěte a genderová identita se vytvářejí na základě výchovných zásahů jeho rodičů a vychovatelů“ (Janošová, 2008, str. 114). Lidé reagují na stejné chování dívek a chlapců odlišným způsobem. Odměňují děti za chování, které přináleží jejich rodovému stereotypu, a udělují sankce za chování nevhodné. Odměna či trest a to ať už reálný, nebo jen očekávaný, tedy slouží jako motivace k výběru příslušného

chování. S teorií identifikační má tato teorie společnou myšlenku nápodoby, jejímž prostřednictvím si děti osvojují svou rodovou roli. Jedním z představitelů této teorie je například Albert Bandura.

Oproti psychoanalytickým teoriím jsou teorie sociálního učení jednodušší a průhlednější. Zaměřují se na empiricky pozorovatelné události a jejich důsledky, nikoli na nevědomé pohnutky a pudy (Bandura, 1986 in Renzetti, Curran, 2003). Všechny teorie sociálního učení spojuje psychologický směr zvaný behaviorismus. Důležitou myšlenkou behaviorismu je **posilování**. Jedná se o posilování určitého jednání odměnou v případě, že je toto jednání žádoucí. Naopak v případě užití trestu po určitém chování se pravděpodobnost dalšího opakování snižuje. *„Behavioristé tvrdí, že stejný princip posilování se vztahuje i na lidský proces učení, učení genderovým rolím nevyjímaje“* (Renzetti, Curran, 2003, s. 99).

Podle teorie sociálního učení získávají děti odpovídající genderovou identitu prostřednictvím toho, že jsou odměňovány za chování odpovídající jejich genderu a trestány za chování, které je s jejich genderem v rozporu. Odměny a tresty mohou být užity ve formě chvály nebo napomenutí. Děti se ale také učí díky nepřímému posilování, to znamená, že znají důsledky určitého chování například jen z pozorování chování jiných. (Bronstein, 1988 in Renzetti, Curran, 2003).

Druhým důležitým principem této teorie je **pozorování** - jde o sledování činností a reakcí druhých lidí na ně. Pozorování je nevýběrové, týká se věcí pozitivních i negativních. Děti řeší situace spíše tak, jak je viděly řešit druhé lidi, než tak jak jim bylo vysvětlováno.

No a konečně třetím a velice podstatným principem teorií sociálního učení je **napodobování**. Napodobování je *„zopakování dříve odpozorovaného chování, které se jeví jako atraktivní*

nebo je motivováno přáním být odměněn, děti přijímají svou pohlavní roli proto, aby byly odměněny nebo, aby se vyhnuly trestu" (Brooks-Gunn, Matthews, 1979 in Janošová, 2008, str. 45). Děti se učí nejen posilováním, ale také nápodobou a modelováním lidí v jejich okolí. Oba tyto procesy jak posilování, tak modelování spolu vzájemně úzce souvisí. V podstatě lze říci, že děti nejčastěji napodobují chování těch lidí, kteří jejich chování posilují odměnami. Podle těchto teorií tedy platí, že děti si za vzor svého chování berou osoby, které vnímají jako vlídné, přátelské a mocné (disponují statky a výsadami, kterých si dítě cení). Teorie také předpokládá, že děti nejvíce napodobují osoby, které se jim nejvíce podobají (Bussey a Bandura, 1984 in Renzetti, Curran, 2003). Takovými osobami jsou nejčastěji rodiče stejného pohlaví, starší sourozenci a vrstevníci stejného pohlaví. Poměrně účinným dětským vzorem mohou být také pedagogové a mediální osobnosti. Dle Janošové (2008) se nejedná však pouze o působení ze strany dospělých autorit, ale také o reakce ostatních dětí, které velmi brzy reagují na neobvyklé projevy druhých. Velký vliv zde sehrává kultura, která zprostředkovává přijatelný obraz společnosti.

Principy napodobování a posilování není obtížné u dětí vypořádat. Nepodařilo se ale prokázat, že při výběru „modelu“ pro nápodobu je směrodatné stejné pohlaví. Podle Jacklin (1989 in Renzetti, Curran, 2003) je shodnost pohlaví méně důležitým faktorem podporujícím modelování než některé jiné proměnné, například moc, která je napodobované osobě připisována. Jak říkají Golombok a Fivush (1994, tamtéž) dívky častěji napodobují mužské vzory než obráceně, možná také proto, že chlapci mohou nápodobou ženských vzorů mnoho ztratit. Děti zpravidla napodobují vzory stejného pohlaví, jen pokud se tyto modely drží daného genderu. Toto zjištění dle Jacklin (1989 in Renzetti, Curran, 2003, str. 100)

*„naznačuje, že děti mají určité vědomí genderu nezávislé na tom, které získají modelováním.“*

Teorie sociálního učení popisuje děti pouze jako pasivní příjemce socializačních signálů: *„socializace je chápána jako jednosměrný proces, v němž jsou děti utvářeny a přetvářeny dospělými“* (Corsaro a Eder, 1990 in Renzetti, Curran, 2003, str. 100). Podle Bem (1983, tamtéž) přitom existují doklady o tom, že samy děti vyhledávají a vyhodnocují informace se svého sociálního prostředí.

S touto kritikou se snaží vypořádat třetí výkladový rámec, který si v souvislosti s procesem získávání genderové identity představíme - kognitivně vývojová teorie.

### **1.5.3.3 KOGNITIVNĚ VÝVOJOVÁ TEORIE**

Základním předpokladem této teorie je, že vývoj genderové identity prochází souběžně týmiž stadii jako kognitivní vývoj a vývoj morálního myšlení. Tato teorie vychází z ověření zkušenosti, že jedinec je schopen reagovat na vnější stimuly, informace nebo situace podle toho, jak jim rozumí (Kuhlberg, 1966 in Janošová, 2008). Autorem této koncepce je Lawrence Kohlberg, který tak rozšířil původní teorii kognitivního vývoje Jeana Piageta. Oba tito přední psychologové se věnovali studiu mentálních procesů, díky nimž děti rozumějí svým prožitkům a pozorováním. Děti se učí genderu a genderové socializaci prostřednictvím přirozené potřeby o pochopení a nalezení řádu v sociálním světě, který je obklopuje. Při snaze o pochopení řádu světa si pomáhají vytvářením vzorců, kategorií a schémat, která jim umožňují uspořádat svá pozorování a zkušenosti na základě vnímaných stabilních vzorců a pravidelností. Pro hledání vzorců mají přirozené sklony. Pokud začnou objevovat kategorie a pravidelnosti, spontánně si současně tvoří představu o vlastním já (Bem, 1993 in Renzetti, Curran, 2003).

*„Pořádající kategorie, které si děti takto vytvářejí, se nazývají schémata, a jedním ze zvláště užitečných schémat malých dětí je pohlaví“ (tamtéž, str. 101). Pohlaví z toho důvodu, že ve většině společností vypadají muži a ženy odlišně. Porozumění okolnímu světu závisí na mentální vyspělosti. Dětské myšlení má v rané fázi života sklon opírat se o jednoduchá a jasná vodítka. Tudiž je logické, že právě pohlaví je jedním z nejraněji vytvářených schémat proto, že představuje poměrně stabilní a snadno rozpoznatelnou kategorii s jasně patrnými fyzickými příznaky. Nejprve vymezují podle pohlaví sami sebe, až později třídí lidské vlastnosti a typy chování jiných osob na mužské a ženské. Následně hodnotí chování lidí ve svém okolí jako genderově přiměřené či nepřiměřené, jednoduše na správné či nesprávné.*

#### **1.5.3.4 TEORIE GENDEROVÉHO SCHÉMATU**

Na kognitivně vývojovou koncepci navázala v 70. letech teorie genderového schématu. Představiteli této teorie jsou například psycholožka Sandra Bemová, dále Martin a Hatverson. Pozornost této teorie se zaměřuje především na tvorbu genderových kognitivních kategorií, jejichž prostřednictvím děti třídí nové informace, které se týkají mužsko-ženského světa. Genderová schémata je možné definovat jako znalostní struktury o mužích a ženách (Janošová, 2008).

Teorie genderového schématu jinak také nazývána komplexní teorií Sandry Bem nebo optickými skly kultury. Tuto teorii je možné vnímat jako alternativní přístup k výše uvedeným psychologickým teoriím, protože využívá základní poznatky z kognitivní psychologie, akceptuje prvky sociálního učení a současně zdůrazňuje vliv kultury na genderový vývoj jedince. Podle Bem kultura každé společnosti utváří soubor skrytých předpokladů, tzv. optických skel, které určují, jak

by členové dané společnosti měli vypadat, myslet, chovat se i prožívat. Tyto předpoklady se v naší kultuře téměř neviditelně, zato důsledně a systematicky přenášejí z generaci na generaci - prostřednictvím kulturních diskusí, společenských institucí i ve vzorcích uvažování a jednání lidí. Kulturně nastavené optiky si každý jedinec osvojuje prostřednictvím enkulturace, a také prostřednictvím tzv. „metasdělení“ nebo-li skrytých sdělení o tom, co je v dané kultuře důležité jako například rozdíly v chování mužů a žen, rozdíly v jejich vlastnostech, jaké projevy jsou u mužů a žen oceňovány a jaké naopak odsuzovány či kritizovány apod. (Bem, 1993 in Renzetti, Curran, 2003).

Výsledkem tohoto procesu je, že člověk již v raném dětství zdomácní ve své kultuře, stává se součástí dané společnosti. Již od narození se dítě v kontextu svého pohlaví setkává s odlišně vyzdobeným dětským pokojíčkem, jinými hračkami, hrami, oblečením i celkovou úpravou zevnějšku, vidí, jak táta řídí a opravuje auto, zatímco matka vaří, uklízí apod., tímto se učí rozlišovat svět na chlapecké a dívčí. I u této teorie je kladen silný důraz na předpoklad, že dítě je aktivním účastníkem procesu vlastní socializace.

## 1.6 GENDER A LITERATURA

V roce 1997 uvedla dětská knihovnice Kathleen Odean ve své zprávě, že přestože každoročně přichází na trh 40 000 nových dětských knih v naprosté většině v nich hrají ženské postavy jen vedlejší roli, pokud tam tedy vůbec jsou. A jen velmi malá část těchto postav je popisována jako statečná, fyzicky zdatná či nezávislá. Z tohoto velkého počtu knih pro děti vytvořila autorka seznam pouhých šesti set, které popisují dívčí postavy vymykající se vžitým představám o ženách: dívky, které podstupují rizika a nebezpečné situace, aniž by musely být zachráněny mužem, dívky které samy řeší problémy, které se dopouštějí omylů a učí se z nich. Dále autorka uvedla, že v oblíbených pohádkách se zvířecími postavami je většině takových postav připisováno mužské pohlaví (Renzetti, Curran, 2003).

Obecně lze tedy říci, že tradiční dětská literatura obvykle ženský element buďto zcela pomíjí, nebo popisuje muže a ženy stereotypním způsobem. Mužské postavy v dětských knížkách jsou tedy zpravidla zobrazovány v rolích aktivních dobrodruhů a vůdců a vykonávají nejrůznější typy prací, ženské postavy naopak v rolích pasivních společnic a pomocnic, které vykonávají zpravidla práci v domácnosti. U chlapeckých postav je oceňován výkon a chytrost, u děvčat je to přitažlivý vzhled.

Přestože dnešní literatura pro děti je méně sexistická než v minulosti, jsou změny, k nimž došlo stále skromné. V případě ilustrovaných knižních postav dochází k tomu, že jsou téměř z 95 % interpretovány jako postavy mužské. Asociace s ženským rodem vyvolávají jen takové obrázky, které ukazují dospělého pomáhajícího dítěti, což opět odpovídá běžným genderovým stereotypům. *„Zdá se tedy, že zobrazovat postavy rodově neutrálním způsobem je ve skutečnosti*

*kontraproduktivní, neboť dospělá osoba, která obrázek čte spolu s dítětem, často zprostředkovává dítěti ještě stereotypnější prezentaci než ve skutečnosti sama průměrná dětská knížka" (DeLoache et al., 1987 in Renzetti, Curran, 2003).*

### **1.6.1 DĚTSKÉ KNIHY A POHÁDKY**

Z výzkumu mužských a ženských rolí v nejznámějších knížkách pro předškolní děti Lenore Weitzmanové (1972 in Giddens, 2004) vyplynulo, že rozdíly mezi mužskými a ženskými úlohami jsou zásadní. Mužské postavy sehrávají daleko významnější role než ženské postavy. Poměr mezi oběma byl 11:1, v případě započítání zvířat s vyjádřeným rodem dokonce až 95:1. Pokud byly hodnoceny činnosti chlapců a dívek, podnikali chlapci různá dobrodružství, která se odehrávala mimo domov a vyžadovala si odvahu, nezávislost a sílu. Dívky, pokud se vůbec objevily, měly pasivní úlohu a obvykle se pohybovaly jen mezi čtyřmi stěnami, obvykle zpravidla vařily mužům, čekaly na jejich návrat a věnovaly se domácím pracím. Totéž platilo o dospělých postavách zobrazovaných v dětských knížkách. Ženy byly zpravidla jen manželkami a matkami, a pokud tomu tak nebylo, měly pouze imaginární charakter, představovaly například víly nebo ježibaby. Ani jedna ženská postava se nezabývala reálnou činností mimo domov. Naopak muži byli zobrazováni jako hrdinové, policisté, soudci, králové a podobně. „Pozdější výzkumy ukazují, že se situace trochu změnila, ale většina dětské literatury zůstává po této stránce víceméně stejná" (Davisová, 1991, in Giddens, 1999, str. 115).



### **1.6.1.1 POHÁDKY**

Pohádka je pro dítě nepostradatelná a nejrozšířenější forma literatury, má nezbytný význam ve vývoji dítěte. Formou symbolů seznamuje dítě s vnějším světem, učí děti rozumět různým situacím. Pomáhají dětem orientovat se ve světě, ve vztazích s druhými lidmi a pochopit jejich chování a jednání. Jejich hlavním cílem je zavedení řádu do světa, který se dětem může mnohdy zdát nesrozumitelný. Pohádky slouží jako prostředek, pomocí něhož dítě vstřebává kulturní normy a hodnoty. Pohádkový příběh dítěti ukazuje cestu, napovídá mu, jak řešit určité situace, jak si poradit s prožitky, nadějemi, tužbami a emocemi. Vnáší do života řád, v ní jako i v životě dítěte je všechno buď černé, nebo bílé. Dítě má v pohádce možnost ztotožnit se s „krásnou a hodnou princeznou, se statečným princem, chytrým Honzou atd.“ V pohádkách často dochází ke konfliktu mezi dobrem a zlem. V tradičních pohádkách dobro vždy zvítězí nad zlem - hrdina je odměněn a zlá postava je po zásluze potrestána a přemožena. To dává dítěti naději, že spravedlnost existuje. Dítě má možnost prožít díky pohádce pocit, že dobro bude vždy oceněno a zlo potrestáno, a dozvědět se, že stojí za to přidat se na stranu dobra, i navzdory překážkám, které je potřeba překonat (Svobodová, 2007).

Významný vliv mají pohádky také v objevování vlastní identity dítěte. Postavy v pohádkách se musí vyrovnávat s překážkami a překonávat je.

### **1.6.1.2 TRADIČNÍ POHÁDKY**

Tradiční pohádky jsou v mnoha případech nositeli genderového poselství. Představují zpravidla muže jako aktivní, silné, statečné jedince, kteří si vždy vědí rady a dokážou se postarat nejen o sebe, ale i o své okolí. Ženy

v pohádkách bývají zobrazovány buď v podobě zlé čarodějnice či macechy, jejímž jediným cílem je škodit ostatním, nebo jako hodné, krásné, pasivní bytosti, které trpělivě snášejí veškerá příkoří a odevzdaně čekají, dokud je nepřijede vysvobodit nějaký mužský hrdina. Tradiční pohádky učí dívky, že nejvyšší ženskou hodnotu představuje krása. Také pohádky jsou tedy nositeli poselství, že ženské bytí je bytím viděným (Bourdieu, 2000). Tradiční pohádky tak chlapce učí, že si nemají nechat nic líbit a že si jejich pomoc zaslouží jen krásné ženy, zatímco dívky jsou přesvědčovány o tom, že je třeba být zejména krásná, trpělivá a čekat, až se situace sama vyřeší a eventuálně obětavě pečovat o kohokoli, kdo se objeví a milovat ho bez ohledu na to, jak vypadá a jak se projevuje. Dívky se tak učí, že je třeba být trpělivá a doufat, že se negativum změní v pozitivum, bez ohledu na to, co jim říká jejich vlastní rozum. Pokud v tradiční pohádce zatouží ženská hrdinka po moci, je vždy zobrazována jako zlá a bývá předmětem všeobecného odsouzení. Tradiční pohádky obvykle končí svatbou, či zmínkou o tom, že šťastný pár spolu měl spoustu dětí a žil šťastně až do smrti. U dětí tak mohou vyvolávat dojem, že svatba, či narození dětí je vrcholem (a vlastně i jakýmsi koncem) života – většina pohádek se už o tom, co bylo dál, nezmiňuje (Juráňová, 2003 in Dohnalová, 2009).

### **1.6.1.3 ZOBRAZOVÁNÍ MASKULINITY A FEMINITY V TRADIČNÍCH POHÁDKÁCH**

Zobrazování žen a mužů v tradičních pohádkách podléhá genderově stereotypnímu nahlížení na obě pohlaví. Maskulinita i femininita jsou zde vykresleny jako komplementární a neprostupné kategorie. Nestereotypní pojetí mužskosti a ženskosti se v tradičních pohádkách prakticky nevyskytuje.

Mužský hrdina v tradičních pohádkách vystupuje téměř výhradně jako typický představitel stereotypního obrazu mužství se všemi jeho atributy. Žena je naopak vykreslena podle stereotypního obrazu správné ženy, včetně svého umístění v soukromé sféře. V pohádkách se vyskytuje prakticky pouze ve dvou možných alternativách - buď jako hodná a nevinná nebo naopak šeredná a zlá bytost. Takovéto genderové stereotypizování má zásadní vliv na dětské vnímání ženské role (Zapletalová, 2008).

Pohádky odlišně popisují také mužské a ženské vlastnosti. U mužských hrdinů je zdůrazňována síla, aktivita a inteligence, u žen je kladen důraz na krásu a neustálou upravenost. Celkově platí, že ženská krása je v pohádkách zdůrazňována mnohonásobně více než krása mužská. Krása je navíc pro dívky důležitějším atributem. I v pohádkách se tedy se tedy uplatňuje obrazu ženského bytí jako bytí viděného. Pro ženy je podstatný vzhled a to nejen pro druhé ale zejména také pro ně samotné. Orientace na vzhled u dívek by mohla být z velké části podmíněna rannou identifikací s představitelkami pohádkových princezen a jiných postav, jejichž ústřední charakteristikou je jejich krásný vzhled a trpělivé a oddané čekání na vysvobození princem. Naproti tomu mužství jako šlechtictví může být utvářeno rannou identifikací s hlavními mužskými postavami, kteří jsou jednoznačně v nadřazeném postavení a jejich životní náplní je dobývání předem vybraného objektu (Bourdieu, 2000).

Jsou-li představiteli dětských příběhů obyčejné děti a jejich rodiče, namísto princů a princezen, je jejich zobrazování stejně stereotypní. Dívky si většinu času hrají doma s panenkami, jsou hezky upravené a učesané. Chlapci naopak vyrážejí ven za dobrodružstvím, jsou to raubíři

s neustále ušpiněnými a roztrhanými kalhotami. Matka je celý den doma, stará se o děti a domácnost a zajišťuje citové klima v rodině. Nemá žádné zájmy ani koníčky, její životní náplní je péče o děti a domácnost. Když vykonává nějakou činnost, je to pletení, vyšívání, vaření apod. Otcové jsou v příbězích pro děti vykreslováni jako živitelé rodiny, kteří tráví celý den v zaměstnání. Kromě role chleboďárce vystupují také jako morální vzor pro své syny. Dívky jsou z této morální obrody vyloučeny, těm musí postačit matčiny rady do života (Renzetti, Curran, 2003).

#### **1.6.1.4 FEMINISTICKÉ POHÁDKY**

Feministické pohádky se na rozdíl od těch tradičních snaží o nestereotypní zobrazování mužů a žen, ale také třeba o netradiční ukončení příběhu. Postavy zde vystupují v netradičních rolích a nabourávají tak genderové stereotypy o „slabých“ ženách a „tvrdých“ mužích. Některé tyto pohádky si daly za cíl zdůraznit možnou variabilitu genderové role, gender hraje v pohádce hlavní roli, čemuž odpovídá způsob prezentace příběhu (např. pohádka *Oliver Knoflíček je bábovka*). Jiné feministické pohádky ponechávají genderové role v podtextu, ty nejsou na první pohled tak viditelné, podobně jako je tomu u tradičních pohádek (např. pohádka *O princezně v papírovém pytlíku*).

Pohádka *Oliver Knoflíček* je bábovka, ypráví o chlapci, kterého místo fotbalu a basketbalu baví „dívčí věci“ jako skákání přes švihadlo a tancování. Rodiče se ho nejdříve snaží přemluvit k „chlapeckým“ hrám, nakonec ale rezignují a dovolí Oliverovi navštěvovat hodiny tance. Tanec Olivera velmi baví, ale spolužáci se mu kvůli jeho zálibě smějí, že je „bábovka“, a napíší to i na školní zeď. Učitelka tance Olivera přihlásí na taneční soutěž, kam se přijdou podívat i

Oliverovi spolužáci. Přestože Oliver v soutěži nevyhrál, všichni na něj byli hrdí. Když Oliver přišel druhý den do školy, na zdi místo „Oliver je bábovka“ stálo „Oliver je hvězda“ (Zapletalová, 2008).

Pohádka O princezně v papírovém pytlíku pojednává o statečné princezně Elišce, která se rozhodne zachránit prince RONALDA, jehož unesl drak. Před únosem ovšem drak spálil celý zámek, kde princezna žila, takže neměla, co by si oblékla, a navíc byla celá špinavá od popela. Našla papírový pytlík, oblékla si ho a vydala se za drakem. Lstí draka přemohla, a když se dostala k princovi, čekalo ji nemilé překvapení. Prince Ronald jí vyčetl, jak vypadá a co to má na sobě. Řekl jí, ať se jde převléci a upravit a teprve potom přijde. Princezna Eliška mu odpověděla, že je hlupák, a odešla vstříc novým dobrodružstvím (Zapletalová, 2008).

Pohádka Oliver knoflíček je bábovka nám říká, že chlapci mohou být femininní a přesto uznávaní a dokonce oslavováni. Je tedy možné překročit genderové hranice a vymanit se z povinně maskulinního chování. Pohádka O princezně v papírovém pytlíku vyvrací mýtus o pasivní hrdince, čekající na záchranu princem. Ukazuje, že i ženská hrdinka může být aktivní a statečná a její štěstí ani sebepotvrzení není závislé na princovi. V této pohádce nedochází pouze k převrácení rolí, netradičně pojatý a spíše otevřený konec této pohádky dětem říká, že svatba není jediný možný šťastný konec pohádky a že žena se může realizovat i mimo manželství (Zapletalová 2008).

### **1.6.2 GENDER A JAZYK**

Porozumění genderovým rolím souvisí také s rozvojem řečových dovedností. Řeč obsahuje genderové kategorie a také odlišnou gramatiku pro obě pohlaví. Většina toho, co o dítěti

sdělujeme, poukazuje na rodové rozdíly. Kategorie rodu je jednak kategorií sociální, ale také kategorií gramatickou.

Genderové stereotypy jsou viditelné nejen v chování, činnostech či v dalších zrakově vnímatelných situacích mužů a žen, ale také v jazyce, v němž je velmi hluboce zakořeněn. V českém jazyce se běžně setkáváme s pojmy, které jsou zdánlivě směřovány jak na muže, tak na ženy. Zdánlivě proto, že ve velké míře dané oslovení či pojmenování zahrnuje pouze muže a dochází tak k výrazné diskriminaci žen samotným užíváním jazyka. Jedná se o pojmenování jako „diváci, voliči“, apod. Přestože si po většinu času užívání tzv. **generického maskulina** (genderické maskulinum znamená používání mužského rodu v případě, že se jedná o muže a ženy) neuvědomujeme, setkáváme se s ním již v rodině, výchovněvzdělávacích a zájmových institucích a jednoznačně se tak podílíme na předávání genderových stereotypů a na diskriminaci žen v jazyce. Genderově stereotypní užívání jazyka je také typické při charakterizování mužského a ženského pohlaví, povolání (jako jsou ministři, lékaři, vědci) či jednotlivých rolí (muž živitel, strážkyně domácího krbu), přívlasků či rčení (chovej se jako chlap, nebuď baba, zženštilost) (INFORMACE PRO UČITELE. Gender a jazyk. [online]).

Ve vzdělávacích institucích se genderově nerovný přístup k chlapcům a děvčatům objevuje již při jejich samotném oslovení pedagogem také v podobě generického maskulina. Pedagogové oslovují studující slovy jako „žáci, studenti“ apod. Do těchto pojmových oslovení jsou zahrnuti pouze chlapci, a nepočítá se tak s děvčaty, přestože si jsou vzájemně rovnocenní. Při zkoumání charakteru oslovení bylo dále zjištěno, že chlapci jsou jednoznačně více oslovováni než děvčata, pedagogem je jim věnováno o třetinu více času než děvčatům (Sadker, 1994 in Renzetti, Curran, 2003).

## **Genderově korektní jazyk**

Způsob vyjadřování, který nezesměšňuje, nezneviditelňuje a nediskriminuje jedince z hlediska pohlaví, se nazývá genderově korektní jazyk. Ve způsobech titulování, označování a oslovování osob se vyhýbá užívání generického maskulina (např. oslovení Vážení čtenáři ve společenských časopisech určených mužům i ženám), to ženy společensky zneviditelňuje a ve svých důsledcích marginalizuje. Genderově citlivý způsob vyjadřování se vyhýbá používání nevhodných genderových stereotypů, které zjednodušují skutečnost a reprodukují tradiční genderové role (např. „živitel rodiny“, „strážkyně domácího krbu“). Vstupem do EU se Česká republika zavázala mimo jiné k podporování genderově korektního užívání jazyka. Označuje se též pojmem nesexistický jazyk (NOVEZENY. Genderová ochutnávka. [online]).

## 2 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

V druhé kapitole čtenářům předkládám problematiku předškolního vzdělávání v souvislosti s jeho kurikulárním obsahem. Popisuji prvotní etapu formálního vzdělávání, která na jedince klade odlišné a mnohem náročnější požadavky, než s jakými se setkal v prvních letech svého života převážně v rodinném prostředí. Cílem této kapitoly je popsat předškolní vzdělávání. V první části kapitoly popisují formální stránku předškolního vzdělávání a právní rámce tohoto vzdělávání. V druhé části kapitoly se věnuji výkladu pojmu kurikulum, zejména pojmu skryté kurikulum, které je zpravidla tím činitelem, který vytváří předpoklady pro vznik případných nerovností v předškolní výchově.

Klíčovými pojmy této kapitoly jsou: předškolní vzdělávání, mateřská škola, kurikulum, skryté kurikulum, hra, volná hra.



## **2.1 ZÁSADY, CÍLE A CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY**

Vzdělávání v České republice je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana" (§ 2 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění). Mateřské školy jsou v souladu s tímto zákonem součástí školské soustavy, účast na jejich vzdělávání není povinná, pouze je dětem zákonem garantováno, že v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, mají při umístování do mateřské školy přednost.

První roky života tedy do značné míry předurčují rozvoj psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů dětí a mají klíčový význam pro utváření jejich osobnosti. Institucí poskytující předškolní výchovu a vzdělávání je mateřská škola, ta je zpravidla první formální organizací, se kterou se dítě na své životní dráze setká.

*„Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Stává se tak místem, kde děti získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení. Předností institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. V případě potřeby zde dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci. U znevýhodněných dětí jde o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich životních a vzdělávacích šancí. Předškolní vzdělávání není povinné. Svým pojetím, výchovným zaměřením a organizací*

*života má pozitivní vliv na pozdější úspěšnost dětí, úroveň jejich výkonů i schopnost společenské integrace" (Bílá kniha, 2001).*

*Cíle předškolního vzdělávání jsou jasně vymezeny ve školském zákoně: „Cílem předškolního vzdělávání je podpora a rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami" (§ 33 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů).*

### **2.1.1 INSTITUCE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY - MATEŘSKÁ ŠKOLA**

Institucionální předškolní vzdělávání je dnes organizováno především v mateřských školách a zahrnuje zpravidla děti od tří do šesti let. Mateřská škola svým programem usiluje o všestranný rozvoj dítěte a přizpůsobuje se individuálním a věkovým zvláštnostem dětí (Bílá kniha, 2001). Mateřská škola jako vzdělávací instituce je součástí vzdělávací soustavy a poskytuje předškolní vzdělávání v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., Školský zákon, ve znění pozdějších předpisů. Mateřská škola přispívá k socializaci dítěte a připravuje děti na vstup do základní školy, zkušenosti zde získané napomáhají dětem při utváření vnitřního světa, vnímání autority, jsou nápomocny při tvorbě vlastního hodnotového systému. Předškolní vzdělávání přináší dětem nové sociální vztahy a umožňuje jim spatřit nové typy sociálního chování, setkat se s novými vzorci chování, s

novými pravidly, vyžaduje plnění nových povinností, požaduje pracovní výkon a vynucuje si nový typ konformity.

V dnešní době mnoho odborníků na výchovu kritizuje skutečnost, že prvních deset let života dítěte je jeho výchova téměř výlučně v rukou žen. Doma matka, v jeslích teta, ve školce a škole paní učitelka. Vyrůstajícím chlapcům pak často chybějí mužské vzory. Možná i z nedostatku mužských vzorů se ve snaze o ustanovení své pohlavní identity obracejí ke stereotypním obrazům mužů, jak jsou prezentovány ve společnosti. Karsten (2006) k tomuto uvádí, že kdyby se na výchově v prvních deseti letech více podíleli muži, měli by to chlapci jednodušší. Mohli by pozorovat, že se muži a ženy zase tolik od sebe neliší, například při výkonu stejného povolání. Viděli by, že i muži mají své slabiny, že mohou být i ústupní a povolní a že naopak i ženy mají sílu a moc, aby se dokázaly prosadit. Dokázali by utvářet svou pohlavní identitu podle skutečnosti, ne jen podle fikcí.

### **2.1.2 ORGANIZACE MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Mateřské školy se dělí na jednotlivé třídy, které jsou zpravidla koedukované, ve třídě jsou společně vychováváni chlapci i děvčata. Třídy mohou být jak věkově homogenní, tak heterogenní. Pro děti je heterogenní kolektiv v mateřské škole přínosem, ale nepochybně je organizačně náročnější pro předškolní pedagogy. Tento systém může na děti negativně dopadat tím, že se musejí učitelky více věnovat mladším dětem, zpravidla tříletým, kteří ještě vyžadují více péče zejména v oblasti sebeobsluhy. Tento čas by mohly učitelky věnovat rozvoji ostatních dětí. Na oplátku dětem věkově a pohlavně smíšený kolektiv skýtá více příležitostí ke komunikaci, k získání sociálních zkušeností a možností napodobování a hraní rolí, ale také k nalezení správných návyků a hodnot. Do běžných mateřských škol jsou zařazovány

mnohdy také děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tyto třídy se potom nazývají třídy integrované.

To, že jsou děti součástí kolektivu mateřské školy, jim pomáhá v osobním rozvoji a přispívá k jejich fyzickému, psychickému a nepochybně také intelektuálnímu růstu. Pro to, aby byly děti v budoucnu schopny optimálně fungovat ve společenském a kulturním prostředí, je třeba u nich rozvíjet tzv. prosociální vlastnosti, a to nejlépe již v předškolním věku. Matějček (1996) uvádí, že prosociální vlastnosti, které jsou v rámci předškolního vzdělávání rozvíjeny, jsou ty, *„které přispívají k začlenění se do sociálních skupin, včetně přijetí a uplatnění v nich“*. Hovoří o *„družnosti, solidaritě, obětavosti, toleranci, soucitu a soustrastí“* (tamtéž, str. 48). V interakci s ostatními dětmi se děti učí navazovat vztahy s vrstevníky a pedagogy, tedy s jinou autoritou než jsou rodiče. Na základě této interakce dochází k osvojování vzorců chování a rolí.

### **Pedagogický vliv mateřské školy**

Nedostatek mužských vzorů se projevuje v globálním souhrnu takřka na všech úrovních školství. Nejvíce jsou touto skutečností postižena právě předškolní zařízení, v nichž tvoří tým pedagogických pracovníků až na výjimky pouze ženy. Ukazuje se, že učitelky mají, obdobně jako matky, tendenci podporovat spíše geminní chování nejen u děvčat, ale také u chlapců (Collins, Kutzaj, 1991 in Janošová, 2008). Nevýhodou může být pro chlapce také program činností některých mateřských škol, který se také patrně více přibližuje sféře ženských zálib (výtvarné činnosti, zpěv, taneční kroužky), ale již méně zájmům maskulinním (například sport či rozvoj technických dovedností). V dnešní době již existují mateřské školy zaměřené na určité aktivity (jazykové, sportovní, umělecké, aj.), možnost volby však mají obvykle jen rodiny

žijící ve velkých městech. Chlapci ovšem na druhé straně dokáží na sebe lépe upoutat pozornost učitelek než dívky. Činí tak nejen častějšími přestupky, ale někdy také například šokujícím sdělením (Janošová, 2008).

### **Rozdílné zacházení s chlapci a děvčaty v mateřských školách**

V batolecím a předškolním věku si chlapci obvykle musí nechat líbit více dohledu a kontroly než děvčata. U chlapců se také méně tolerují odchylky od očekávaného chování. Dívka hrající si s autíčky většinou nikomu nevadí, mnohdy jsou dívkám autíčka pořizována rodiči, byť třeba v růžové barvě, nebo jako autíčko pro panenky. Naproti tomu chlapec hrající si s panenkami bude přinejmenším nepochopen, v horším případě dokonce podroben výsměchu, bohužel mnohdy i z řad vlastní rodiny. Rozdíly v působení pohlavně specifických rozdílů je možné pozorovat při hře v mateřské škole. Děti při volné hře zpravidla utvoří jednopohlavní skupiny. *„Každá vychovatelka, sebevíc osvícená a angažovaná, je takovému utváření hloučků ráda, neboť má pak přehlednou situaci, kterou může dobře řídit a ovládat. Nemusí pak trestat výpady divokých nepokojných chlapců a pokojně si hrající dívky, jimž se nelze vyhnout, jakmile si děti hrají ve smíšených skupinách“* (Karsten, 2006, str. 64).

## **2.2 SYSTÉM VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ V ČESKÉ REPUBLICĚ**

V současné době je dána mateřské škole velká autonomie a to jak instituci, tak i učitelkám, které jsou hlavními postavami v tvorbě a iniciaci vzdělávacího procesu. Demokracie a svoboda při tvorbě a realizaci rámcových vzdělávacích programů otevírá velké možnosti. Nepochybně je to ale také obtížnější než druhého rozvíjet a řídit v určitém omezeném koridoru závazného a pro všechny jednotného vzdělávacího plánu. (Koťátková, 2005)

Myšlenka stanovit ve výchovně-vzdělávacím působení na dítě směr a trasu má své oprávnění i opodstatnění a pochopitelně není nová. Rozdíl mezi dřívější snahou vytyčit tuto cestu tradičními směrniciemi a současným kurikulem je především v názoru na tuto cestu. Můžeme ji chápat jako nekompromisní příkaz směru jízdy se zákazem zastavení, povinně dodržovanou a nezpochybnitelnou trasu (normu), anebo ji můžeme brát jako doporučený, použitelný a osvědčený model, v němž jsou odbočky, zastavení i malé návraty s ohledem na schopnosti a zájmy putujících dovoleny (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracovává Národní program vzdělávání, který rozpracovává cíle vzdělávání stanovené školským zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Pro každý obor vzdělání ať už v předškolním, základním či středním stupni nebo základním uměleckým či jazykovým vzděláváním, se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů. Tyto podmínky jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Vzdělávání

v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů, ten vydává ředitel školy nebo školského zařízení (§ 33 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů). Jednotlivé vzdělávací programy se nazývají **kurikulum** a veškeré dokumenty, které jsou vypracovány a vzdělávacími institucemi využívány při vzdělávacím procesu se nazývají kurikulární dokumenty (učební plány, osnovy, učebnice, metodické příručky). Vzdělávací instituce v ČR mají povinnost vzdělávat a pracovat s žáky a studenty podle osnov uvedených v těchto dokumentech.

### **2.2.1 KURIKULUM**

Od šedesátých let 20. století se v pedagogických úvahách v zahraničí začal objevovat pojem kurikulum. U nás byl tento pojem ve spojení s výchovou a vzděláváním do konce osmdesátých let téměř neznámý a jeho původní latinská podoba *curriculum* i přepis na kurikulum dodnes mnohým příliš neříká. Slovo pochází z latinského *currere* (běžet) a v podobě *curriculum* je jeho původní význam běh, ale také závodíště, a dokonce i závodní vozík. Vyjdeme-li z těchto významů, můžeme soudit, že vyjadřuje pohyb určitým směrem, po určité cestě, k určitému cíli. Vyjadřuje pohyb, který je podmiňován jednak zvnějšku – např. určením směru, délky trasy, povrchem tratě, a jednak zvnitřku tím, co do pohybu vkládá běžec sám – např. míru soustředění, množství energie, snahu o kvalitu výkonu (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Průcha, Walterová, Mareš (2001) vysvětlují pojem kurikulum jako vzdělávací program, projekt či plán, také jako průběh studia a obsah veškeré zkušenosti, které žáci získají v průběhu školních vzdělávání. Opravilová, Gebhartová (2003) chápe kurikulum jako pohyb, který doprovází vývoj dítěte. Kurikulum znamená plánovanou a záměrně vytyčovanou a nasměrovanou trasu, při jejímž absolvování získává dítě

postupně zkušenost, a to v závislosti na svých schopnostech i zájmu.

### **2.2.2 OBSAH POJMU KURIKULUM**

Kurikulum jako návrh cesty, která vede k záměrnému získávání zkušeností dítěte, je chápáno poměrně široce. Zahrnuje v sobě procesy, prostředky i podmínky k dosažení cíle. Dle Opravilové a Gebhartové (2003) může být chápáno jako vzdělávací program a obsahová náplň výchovně-vzdělávacího působení, ale také jako výsledek neboli zkušenost, kterou si z výchovně-vzdělávacího působení dítě odnese. Kurikulum hledá odpovědi na komplex základních otázek pedagogické teorie a praxe. Lze jednoduše formulovat odpovědi na následující otázky proč, jak a kdy, prostřednictvím jakých prostředků, za jakých podmínek a s jakými mechanismy kontroly uskutečníme naše záměry.

V odborné literatuře se uvádí mnoho způsobů členění kurikula. Pro mou práci bude dostačující členění na formální, neformální a skryté kurikulum. Za velmi významné považuji skryté kurikulum. Ve školním prostředí nejde jen o předávání znalostí a zkušeností potřebných pro budoucí život, škola, a ta mateřská především je také místem socializačním. Školní prostředí ať už záměrně, či nezáměrně působí velmi na vývoj sociálních rolí, společenských hodnot, pravidel, způsobů chování, názorů a vůbec také představ o budoucím životě jedince.

#### **Formální kurikulum**

Pod tímto pojmem se rozumí vlastní vzdělávací program školy, konkrétně je jím dle Průchy, Walterové, Mareše (2001 in Doležalová, 2009) označován komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání, jeho realizace ve



vzdělávacím procesu a předepsané způsoby kontroly a hodnocení.

### **Neformálním kurikulu**

Školní vzdělávání není omezeno pouze na přímé předávání informací, znalostí či dovedností. V neformálním kurikulu jsou obsaženy veškeré aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole; mimotřídní a mimoškolní aktivity organizované školou (Průcha, Walterová, Mareš, 2001 in Doležalová, 2009). V mateřských školách se neformálním kurikulem rozumí především veškeré spontánní aktivity a činnosti dětí (volný pohyb, volná hra apod.), průběh či podoba výletů nebo kulturních akcí (tamtéž).

### **2.2.3 SKRYTÉ KURIKULUM**

Pro osvojování sociálních rolí a pro působení genderových stereotypů považují skryté kurikulum za nejvýznamnější. Jak již vyplývá z názvu, tato forma kurikula v sobě zahrnuje skrytý obsah vzdělávacího procesu. Jedná se konkrétně o klima třídy a klima školy, hodnoty, postoje, vzory chování, které si žáci osvojí od učitelů a spolužáků, apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001 in Doležalová, 2009).

Zkušenosti, které děti získají prostřednictvím působení procesů skrytého kurikula, mohou mít jak pozitivní, tak i negativní dopad. Atmosféra panující při realizaci vzdělávacího procesu je velmi závislá na osobnosti pedagoga a pochopitelně také na osobnosti dětí. Každý pedagog a každé dítě disponují odlišnými charakterovými vlastnostmi, odlišnými názory a uznáváním různých životních preferencí a přístupů nejen ke vzdělávání. Liší se také od základu veškerá podoba vzdělávacích aktivit, vzdělávacího prostředí a atmosféry, která uvnitř vzdělávacího procesu panuje.

Skryté kurikulum zahrnuje schopnost žáků a studentů sdružovat se, vytvářet a měnit vztahy mezi sebou i pedagogy, obsah učebnic, způsob odměn a trestů, charakteristiku a přidělení mužských a ženských rolí. Výsledkem působení skrytého kurikula na účastníky vzdělávání jsou vypěstované postoje vůči autoritě, míra poslušnosti nebo revoltování, učení se hodnotám a zvyklostem.

## 2.3 TEORIE HRY

Hra je starší než lidstvo samo, je základní aktivitou lidské seberealizace. *„I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje“*. Hra každopádně k dítěti patří, je to důležitá utvářející činnost. Pro dítě do šesti let je čas pro hru nezbytný, zejména pro **volnou hru**. *„Volná hra je taková činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými“* (Koťátková, 2005, str. 16). Samo dítě si volí námět, cíl a prostředky k uspokojivé hře. Prostor pro hru je prostorem pro jejich celkový rozvoj. Dětskou hru musíme vždy brát vážně, nehodnotit ji jako ztrátu času, dítě se díky hře přirozeně učí.

Znaky hry jsou spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role. *„Dětská hra je stejně opravdová, pro děti zásadní a významně přínosná činnost, jako je pracovní klání dospělých“*. Proces hry dětí ve skupině je velmi dynamický. Skupinu dětí nemohou nahradit ani dospělí, ani hračky (Koťátková, 2005, str. 23).

Některé charakteristiky dětské hry v předškolním období (toto období je mnohdy také označováno za období hry): hra významně souvisí se skutečností, ve které dítě žije, dítě se prostřednictvím hry přirozeně učí, hrou si dítě pomáhá z různých druhů napětí, ve hře dítě uplatňuje svoji energii a také ji načerpává, ve hře se dítě realizuje.

To, že se skupinová hra dětí odehrává pod supervizí učitelky mateřské školy, je v mnoha směrech velmi přínosné,

protože už jen svou přítomností učitelka mírní případné nevhodné způsoby chování a měla by i citlivě vyvažovat ostré nebo opakované odmítání některých dětí (Koťátková, 2005, str. 23).

V mateřské škole by měla být dodržena rovnováha mezi hrou dětí podle vlastní volby a hrou, ve které je didaktický záměr učitelky. Také by volná spontánní hra neměla být vytěsňována účelovými činnostmi podobnými pracovním výkonům, jako jsou např. keramický, modelářský, taneční, jazykový kroužek. **Volná hra** není zbytečné maření času. Dítě, které dostane čas a prostor na vlastní pojetí hry s možností uplatnit a prožít celou škálu emocí, dozrává v neuropsychické sféře i ve sféře sebepojetí a sebehodnocení v takové míře, jaké se mu u řízené, hodnocené a organizované činnosti nemůže naskytnout (Koťátková, 2005, str. 20). Volnost a rozvíjení samostatnosti jsou podstatou volné hry, ta je totiž něco víc než jen organizovaná a řízená zábava. Vedle volné hry by neměla chybět ani dobře promyšlená a plánovaná herní nabídka s ohledem na vzdělání a výchovu v průmyslové společnosti. Svými nabídkami se učitelka snaží motivovat ke stejné zvědavosti a dychtivosti, jak tomu bylo při volné hře. Hry, které učitelka vybírá, by měly směřovat k momentálnímu uspokojení dítěte, bylo by ale také dobře, kdyby vedly k praktickému životu. Proto je pravidlem, že usměrňovaná zaměstnání by se měla vybírat s ohledem na vzdělávací cíle. M. Montessoriová si hry, zejména tedy volné hry jako takové příliš necení, což dokládá slovy: „Kdybych byla přesvědčena, že si děti mají hrát, poskytla bych jim, co k tomu potřebují, avšak já o tom přesvědčena nejsem.“ (Montessori, in Opravilová, Gebhartová, 2003) A tak místo spontánní námětové hry na domácnost, v níž si děti volí herní symboly i role, dává Montessoriová přednost „cvičení praktického života, v

němž dítě zachází se skutečným zmenšeným nástrojem náčiní podle předepsaného postupu.

## **Shrnutí teoretické části**

Teoretická část čtenářům předkládá základní informace nejen o genderu, maskulinních a femininních charakteristikách, rolích či stereotypech, ale také o základních teoriích vzniku genderové identity. Podrobně se věnuje genderové socializaci, včetně vlivů a faktorů, které se na jejím utváření podílejí. Tuto problematiku vnímám z pohledu dětí předškolního věku, takže se věnuji genderové socializaci v předškolním období a také např. vlivu vrstevnické skupiny na utváření genderové identity. Snažím se prezentovat všechny podstatné činitele nepomáhající k ukotvování genderových stereotypů v předškolním období, proto se věnuji také aktivitám tomuto období příslušejícím, jako jsou např. pohádky a hry.

Teoretická část také prezentuje předškolní vzdělávání. Poukazuje na význam a důležitost tohoto typu vzdělávání, které stojí na začátku vzdělávací soustavy. Osobně se domnívám, že vliv předškolní výchovy zanechává v jeho účastnících ty nejhlubší stopy. Je mnohem jednodušší vyrůstat v duchu rovného přístupu, než se mu učit v průběhu života. Výchovný vliv mateřské školy je dnes již nepochybný. Právě proto je velmi důležité, aby předškolní výchova byla nositelem hodnot, morálky a poselství rovnosti, tak jak by tomu mělo být především v rodině. V mnohých rodinách se tak neděje, zde může být nositelem těchto hodnot právě předškolní výchova.

# **I. PRAKTICKÁ ČÁST**

# 1 METODOLOGICKÝ POSTUP

Jako metodu pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní analýzu metodických materiálů a knih sloužících k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Metodolog Disman (2002) tuto analýzu definuje jako nenumerické šetření a interpretaci sociální reality, s cílem odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím. Užívá také negativní definici podle níž považuje za kvalitativní výzkum jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů klasifikace. Podle Hendla (2008, str. 223) jde při kvalitativní analýze o „*systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti a vztahy*“. Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku. Kvalitativní data nemají strukturovanou podobu, vyznačují se kontextuálností a vzpírají se redukci, proto je jejich vyhodnocování komplikovanější. To se projevuje i ve zprávě o jejich analýze, interpretace dat bývá doplněna plnými citacemi. S organizováním dat a jejich analýzou se začíná většinou již ve fázi sběru dat. Při analýze výzkumník odhaluje struktury a významové vztahy, které nebyly z textu zjevné. Cílem práce je tedy odhalit veškeré genderové stereotypy v literatuře určené pro předškolní výchovu. Způsobem analýzy je tematická textová analýza. Kvalitativní výzkumy jsou podrobeny četné kritice, zejména z důvodu vysoké míry subjektivity, malé transparentnosti a nízké míry zobecnitelnosti výsledků. Výhodou naopak může být získání popisu případů, který jde dostatečně do hloubky, umožňující podrobné srovnání případů (Hendl, 2008).

Při samotné analýze vycházím z teoretické části. Při zpracování dokumentů postupuji ve fázích podle Mayringa (1990 in Hendel 2008)

1. Kvalitativní metoda výzkumu začíná formulací výzkumných otázek. Tyto jsem formulovala s ohledem na poznatky uvedené v teoretické části práce a s ohledem na materiál pro posouzení genderové korektnosti učebnic.
2. Definuje se to, co je považováno za dokument, zejména z důvodu snahy o vyhledání všech relevantních dokumentů. Při výběru vzorku vycházím z Glasera a Strausse (1967 in Hendel, 2008, str. 151), podle nich se „velikost vzorků omezuje až saturací daného tématu, sběr dat tak končí ve chvíli, kdy díky němu již není možno dozvědět se nic nového“. Výběr vzorku pro tuto práci není tedy zcela neomezený. Tato práce je pouze analýzou textů, sběr dat je tedy omezen pouze na texty. V případě této analýzy textů je sběr dat omezen ještě výběrem konkrétní mateřské školy a materiálů, z nichž tato škola čerpá podklady pro svou pedagogickou činnost.
3. Provádí se externí a interní posouzení dokumentů. V rámci takto vymezeného okruhu literatury a metodických materiálů vybírám citace, které ilustrují zažitá genderové stereotypy, které je možné spatřit ve zkoumaných textech, buďto úplně zjevně použité, nebo skryté mezi řádky. Vytvářené teorie a hypotézy vycházejí ze samotných analyzovaných textů. Jednotlivé analyzované materiály jsou uvedeny i s jejich stručnou charakteristikou textu. V samotném popisu analýzy vždy uvádím název materiálu a pár příkladů citací,



k nimž následně uvádím vlastní komentář a případně také odborný výklad, pokud tak již nebylo učiněno v teoretické části. Pokud v některém z analyzovaných materiálů nespátřuji žádné genderově nekorektní aspekty, materiálem se v textu nijak podrobně nezabývám, zmiňuji se o něm pouze ve výčtu posuzovaných materiálů. S analýzou textu končím v momentě, kdy se nějaký význam opakuje v analyzovaném textu takovým způsobem, že to dále již neobohacuje zkoumané téma. K jednomu významu uvádím vždy několik příkladů.

4. Následuje interpretace dokumentů zaměřená na hledání odpovědi na položené otázky a vypracované zprávy.

## 1.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Vyskytují se v metodických materiálech a literatuře pro předškolní výchovu genderové stereotypy? Předpokládám, že v analyzovaných textech najdu zjevné genderové stereotypy. Vycházím z předpokladu, že jednak jsou autorkami publikací určených pro předškolní výchovu z velké většiny ženy, ale také i cílovou skupinou jsou zatím stále ještě většinou ženy. Proto se domnívám, že bude literatura zatížena ženským pohledem, že budou v příkladech uváděny ve větší míře „ženské činnosti a ženské aktivity“. Zkrátka, že bude patrný ženský pohled. Částečně také očekávám nějaká upozornění na potřebu odlišného přístupu k dětem na základě pohlaví.

Objevuje se v metodických materiálech a literatuře pro předškolní výchovu generické maskulinum?

Jsou při uvádění příkladů činnosti v metodických materiálech a literatuře pro předškolní výchovu častěji uváděny příklady spíše za světa mužů než žen nebo naopak?

## 2 TEXTOVÁ ANALÝZA PUBLIKACÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Vzhledem k tomu, že nepostupuje předškolní vzdělávání jednotně na základě jednotné metodiky, tak jak tomu bylo v minulosti, není možné v rámci rozsahu mé diplomové práce prozkoumat všechny metodické postupy a materiály, z nichž vycházejí učitelé a učitelky mateřských škol při sestavování výukových plánů. Knih a materiálů pro předškolní výchovu je na trhu nepřeberné množství. Proto jsem se tedy zaměřila pouze na jednu mateřskou školu v Přerově. Cílem práce je rozebrat podrobně materiály, ze kterých ve vybrané mateřské škole vycházejí při sestavování školního vzdělávací programu.

Nepochybně učitelky mateřských škol z velké části používají při práci s dětmi staré, léty praxe ověřené a již zaběhnuté metody, zpravidla spíše do již zaběhnutého a osvědčeného programu dle potřeby implementují nové metody a postupy práce. Nová literatura je tedy zpravidla více využívány začínajícími pedagožkami a pedagogy. Důležité je zde také se zmínit, že podle ustanovení zákona o pedagogických pracovnících musejí v dnešní době učitelky a učitelé působící v mateřských školách absolvovat vysokoškolské studium alespoň v bakalářském stupni. Zde je tedy velký prostor pro nové postupy a metody práce, i když v žádném případě nehodnotím ty stávající špatně.

Centrálně vydávané metodické materiály Ministerstvem práce a sociálních věcí jsou zpravidla směřovány jen k základnímu provozu MŠ, k organizačním záležitostem, nejsou k výuce a k výchovným aktivitám. Mateřské školy při realizaci svých výukových cílů stanovených ve školním vzdělávacím programu vycházejí ze svých zkušeností, dlouholeté praxe a metodických materiálů a knih určených pro předškolní

vzdělávání. V dnešní době je také mnoho materiálů přístupných na internetu (např. RVP. Metodický portál. [online]).

Publikace podrobené analýze:

**Rádce předškolního vzdělávání pro celý rok.** Listopad 2008 - Prosinec 2009. Jedná se o náměty na práci s dětmi v mateřské škole, náměty hudebně pohybové činnosti s dětmi (prosinec) konkrétně pro dané roční období, obsahuje náměty na hudebně pohybové činnosti MŠ, hudebně pohybové náměty, čerpající z lidových písniček, říkadel a her, ale i z tvorby současných autorů tvořících pro děti, integrovaný tematický celek zaměřený na předškolní aspekty čtení a psaní a na rozvíjení komunikačních dovedností dětí.

**Metoda dobrého startu**

**Každý začátek v mateřské škole je těžký**

**Každodenní problémy v mateřské škole**

**Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání.**

**Dobrý start do školy**

**Rok v mateřské škole:** Kurikulum předškolní výchovy. Jedná se o učebnici pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Jedná se o projekt výchovně vzdělávací práce pro předškolní období, přispívá ke tvorbě původního českého kurikula. Publikace se snaží pokud možno zasvěceně orientovat ve stále se rozšiřující nabídce. Pro učitelky mateřských škol by se mohl tento kurikulární projekt stát průvodcem i rádcem, pro studenty pedagogických škol a fakult ho předkládáme jako učební pomůcku. Vhodný může být také pro rodiče a prarodiče předškoláků.

## 2.1 POSUZOVÁNÍ GENDEROVÉ KOREKTNOSTI UČEBNIC

Při posuzování materiálů budu vycházet z materiálu nazvaného **Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic**. Jedná se o materiál, který je výstupem projektu, jehož zadavatelem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o výstup z projektu Posuzování genderové stereotypnosti učebnic, jehož realizátorkami se staly Mgr. Jana Decarli Valdřová, Dr., Mgr. Irena Smetáčková-Moravcová a PhDr. Blanka Knotková, PhD. Tento projekt je spolu s analýzou učebnic, uskutečněnou Výzkumným ústavem pedagogickým, jedním z prvních projektů většího rozsahu, které se v ČR zabývají problematikou rovných příležitostí mužů a žen v učebnicích (MŠMT. Pomůcka při posuzování genderové korektnosti. [online]).

Při posuzování metodických materiálů si tedy v souladu s výše uvedeným materiálem kladu následující otázky:

1. ZOBRAZOVÁNÍ DÍVEK A CHLAPCŮ V TEXTU: JSOU DÍVKY A CHLAPCI SPOJOVÁNI POUZE S OMEZENÝM OKRUHEM VLASTNOSTÍ, ČINNOSTÍ A ZÁJMŮ? JSOU V KNIZE DĚLENY AKTIVITY NA VÝHRADNĚ „KLUČIČÍ“ A „HOLČIČÍ“? Představuje učebnice dívkám a chlapcům alternativní životní styly žen a mužů, nikoliv jen „tradiční“ spojení žen s domácností a péčí a mužů s veřejnou sférou a mocí? Nabízí učebnice také jiný než „tradiční“ pohled na svět žen a mužů? Ukazuje učebnice konkrétní ženy a muže pracující v oblastech, které nejsou běžně s ženami, respektive muži spojovány?
2. DOPROVODNÉ ILUSTRACE VYUŽÍVAJÍCÍ ŽEN A MUŽŮ. Jsou v ilustracích zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži? Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni ve srovnatelných situacích a pozicích, např. muž i žena vaří, přichází z práce, jezdí automobilem? Neodkazují ilustrace ženy

výhradně do oblastí stereotypně spojovaných se ženami (domácnost, nákupy, móda, učitelky, kadeřnice) a muže naopak do veřejné sféry a do pozic spojovaných s dominancí, majetkem a mocí (řečník na shromáždění, ředitel firmy, policista, letec)? Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni jako stejně kompetentní, stejně důležití, početně srovnatelně zastoupení?

3. PŘÍKLADY PRO VÝKLAD A PROCVIČOVÁNÍ UČIVA. Jsou v příkladech zastoupeni chlapci i dívky? Mají chlapci i dívky obdobně aktivní roli? Nejsou dívky stylizovány do pozice citlivých a bezradných, jimž se musí poradit a pomoci, a chlapci naopak do pozice racionálně založených a emoce skrývajících, kteří si vždy musí vědět rady? Nevede způsob výkladu a popisu aktivit ke stereotypnímu zobrazování žen a mužů?
4. OSLOVOVÁNÍ ŽÁKŮ A ŽÁKYNÍ. Podporuje publikace vyvážené oslovování a aktivizování a v cvičeních dívky i chlapce rovnou měrou?

*„S pomocí těchto otázek můžeme zjistit, zda učebnice vykazuje či nevykazuje genderové zatížení. Je však přitom důležité mít na paměti, že každou učebnici je třeba posuzovat komplexně. Pokud odpovědi na některé z uvedených otázek odhalují genderovou stereotypnost, neznamená to, že učebnici jako celek je třeba odmítnout. Jestliže však dochází ke kumulaci takových odpovědí, je vhodné zvážit, zda učebnice bude užitečnou pomůckou v demokratické, šance otevírající škole. Je potřebné také zvážit vhodnost použití jednotlivých otázek podle druhu učebnice (např. u pravidel českého pravopisu bude řada otázek irelevantní) a věkové kategorie žáků, kterým je určena“ (MŠMT. Pomůcka při posuzování genderové korektnosti. [online]).*

Vzhledem k tomu, že u knih a materiálů určených pro předškolní vzdělávání je specifické to, že jsou to materiály určené pro učitelky a učitele, ne přímo pro děti, není možné striktně postupovat podle otázek formulovaných v materiálu MŠMT. Pro mou analýzu budou dostačující jen otázky, na něž je možné hledat odpovědi v rámci problematiky předškolního vzdělávání. Nepoužívám tedy všechny otázky uvedené v materiálu, ze kterého vycházím. Otázky jsem také částečně poupravila, a to z toho důvodu, že se nejedná o materiál předkládaný přímo dětem, ale těm, jež děti vychovávají. Zde je také nezbytné zmínit se, že tedy vliv knihy nebo metodického materiálu může být jednak zmírněn, ale také zesílen, nebo zcela úplně pozměněn, a to zejména osobností vychovávajícího a také způsobem pedagogické komunikace. Otázky používá zejména pro dosažení co největší objektivity. Při posuzování materiálů cítím potřebu se o něco opřít, aby nešlo pouze o vytrhávání vět a oslovení z kontextu a o vyložené hledání „chyb“ a „nedostatků“ v kontextu genderové rovnosti. Tímto se také snažím oprostit od působení vlastních genderových stereotypů.

### **2.1.1 RÁDCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PO CELÝ ROK**

Jedná se o měsíčně vydávanou publikaci, která jednak koresponduje s ročním obdobím, ale také navazuje na dříve započatá témata a aktivity. Jde o náměty na práci s dětmi v mateřské škole, náměty hudebně pohybové činnosti s dětmi (prosinec), konkrétně pro zimní období obsahuje náměty na hudebně pohybové činnosti MŠ se zimní tematikou, hudebně pohybové náměty, čerpající z lidových písniček, říkadel a her, ale i z tvorby současných autorů tvořících pro děti, integrovaný tematický celek zaměřený na předškolní aspekty čtení a psaní a na rozvíjení komunikačních dovedností dětí.

V předmluvě každé publikace je dopis určený vždy výhradně jen ředitelkám mateřských škol, za užití oslovení „milá ředitelko“ (přitom např. jen v Přerově dvě mateřské školy z 16 řídí muž). Nadále je v materiálech užíváno oslovení „paní učitelko“. Materiál tedy vychází z předpokladu, že cílovou skupinou jsou výhradně jen ženy, což dokazují některé citace: „každá z vás tam najde svůj nápad, možná budete překvapené“ (duben 2009, kapitola 6, str.3). Celý materiál je také tvořen výhradně ženskými autorkami. Při popisu dětí nebo při oslovování je užíváno v nejhojnější míře oslovení: „děti, nakreslí, postaví, atd.“. Při užívání pokynů pro děti je užíváno neutrální: „nakresli, namaluj, popiš, vyprávěj, atd.“. Při vybízení k rozdělení dětí jsem nezaznamenala ani v jednom případě doporučení k rozdělení do homogenních skupin.

#### **Příklady situací umožňujících přenos genderových stereotypů**

Práce s kolečky: Záhady poklice, prohlížíme si a malujeme poklice „pokud máme ve třídě zdatné typy technických kreslířů, mohou kreslit auta budoucnosti s vrtulemi na sluneční pohon, rozstřikovače vůní, čističe vzduchu, pojízdná auta na dětské hřiště jako maňásková divadla, prodavače balónků, atd.“ (Listopad 2008, kapitola 12, str. 14). - Zde, nejenže se jedná o užití generického maskulina, ale současně je zde zřejmé ovlivnění genderovými stereotypy, z nichž vychází předpoklad, že více technickými typy budou chlapečci a předmětem zájmu se zde stanou náměty a prostředky prisuzované obvykle mužům. Možná zde stačilo velmi málo, a to například navrhnout i možné alternativy pro dívky, jak by mohly dívky výtvarně ztvárnit poklice, vždyť přece i ženy jsou řidičkami, určitě i velká většina děvčátek vlastní nějaké to autíčko, třeba jako dopravní prostředek pro svou



panenku a určitě by ráda také děvčata našla způsob na ztvárnění tohoto úkolu.

Hra na čerta a Káču. V pokynech se uvádí, že na Káču si zahrají všechny dívky, dívky se mají čertit a zuřit jako Káča v pohádce o čertovi a Káče a opakují věty: *„Řeřicha, ředkev, křen a tuřín, držte mě, držte mě, já dnes zuřím!“* nebo *„Čert tě vem, čert tě vem, čert by tě kopytem do hlavy kop“*. Obě říkadla mají přednášet s patřičným výrazem (Listopad 2008, kapitola 6, str. 22). - V případě návodů na hry, kde ústřední postava je uvedena v mužském rodě (opravář, pirát, zedník, konstruktér...), se automaticky předpokládá, že hra je míněna i pro dívky, ale v uvedeném případě hry na čerta a Káču je přesně vymezeno, že hra je určena pouze pro dívky.

S úsměvem jdeme do jara, pedagog vypráví příběh a děti usazené v kruhu mají pohybově ilustrovat vyprávěné s využitím židliček. Příběh první: *„maminky hned začaly větrat a převlékat peřiny, děti ztvárňují peřiny a paní učitelka je natřepává“*. Příběh druhý: *„tatínkové se hned dali do opravování auta, děti mají využít obrácené židle a proměnit se ve zručné automechaniky“* (Duben 2009, kapitola 8, str. 11). Rozvržení aktivit tatínka a maminky plně koresponduje s rozvržením pracovní činnosti v domácnosti ovlivněné genderovými stereotypy.

Hra na auta, děti si vezmou do rukou kroužky, které znázorňují volant, mají se pohybovat v prostoru, jako by řídily automobil, nejprve mají jezdit podle vlastní fantazie, později jsou jim dávány pokyny k akceleraci pohybu (zpomalují, zrychlují, jedou do garáže, couvají). Pro zpestření hry je možné uplatnit třídění - *„jezdí pouze děti, které mají určitou vlastnost - pouze holčičky nebo kluci, děti, které mají kalhoty, sourozence, rády zmrzlinu apod“*. Poznámka ke hře: *„hra baví i holčičky, u kluků je možné pozorovat i gesto zařazování rychlosti. Tempo dětí je*

*individuální, hru si užívají všechny děti*" (Únor 2009, kapitola 13, str. 13). Z poznámky ke hře je patrné ovlivnění genderovými stereotypy v myšlení autorek. Potřeba zmínit se, že hra baví i děvčátka, mně přijde vyloženě zbytečná a spíše poznámka upozorňuje čtenáře na něco pozoruhodného, na co by se měli zaměřit. Opět při zmínce na řízení auta, na případné umění „*zařadit rychlost*“, autorky předpokládají, že toto je doménou chlapců a mužů.

#### **Příklady užití generického maskulina:**

Při doporučení rozdělit do dvojic např. při povídání o radosti: „*jedno dítě z dvojice může lechtat kamaráda až do chvíle, kdy lechtaný kamarád řekne dost*“ (str. 15). - Učení se pozdravům. Děti mají za úkol ve dvojici obejmout „*kamaráda*“ a je jim vysvětleno, že objetí znamená „*mám tě rád*“ (str. 10). - Název kapitoly „*ty sem nelez, ty jsi tlustej, zboříš nám to*“ (str. 21). - Úkol zaměřen na rozvoj vyjadřování výtvarnou volnou formou, jedná se o kresbu, „*co bych si přál od Ježíška*“ (kapitola č. 4, str. 7).

#### **Shrnutí analýzy Rádce předškolního vzdělávání pro celý rok**

Genderové stereotypy se objevují v materiálech zpravidla v osloveních (generické maskulinum), v aktivitách věnovaných ztvárnění pracovní činnosti dospělých, při hrách „*na práci*“, při povídání si o práci, při kresbě rodiny, rodičů apod. Toto je způsobeno jednak tím, že samy děti kreslí situaci tak, jak ji odpozorovaly v rodině, tzn. zpravidla ovlivněnou genderovými stereotypy. Velký prostor pro uplatnění stereotypů je také při popisování obrázků nebo při pantomimickém ztvárňování pracovních činností. Může dojít k ovlivnění situace osobou, která danou situaci popisuje, ať už obrázek nebo aktivitu, takže k „*mužským povoláním*“ jsou dosazovány výrazy jako: tatínek, dědeček, pán, nebo mužská

jména a v případě neznámých postav jsou užívány názvy pracovníků v mužském rodě - např. elektrikář, řidič, lékař, zedník, automechanik apod. V případě „ženských povolání“ je tomu naopak.

Kladně hodnotím skutečnost, že v jednotlivých publikacích je věnován velký prostor pro sportovní aktivity. Jednou z aktivit, která prostupuje publikací po celý rok a je jí věnován poměrně velký prostor, je aerobik. Děti se učí prostřednictvím sestavy jednotlivých cviků poskládaných v nějaký celek koordinovat celé tělo v pohybu, zapojit tak současně více končetin najednou. Líbí se mi, že je zde aerobik nastaven jako aktivita pro všechny děti bez rozdílu pohlaví, i když se zpravidla předpokládá, že je to spíše aktivita příslušející ženám či dívkám. Je pochopitelné, že tato aktivita bude učitelkám v mateřských školách přístupnější než například fotbal. Určitě je ale potřeba nabídnout dětem i aktivity, které patří obecně spíše do „mužského“ spektra zájmu a tyto aktivity zpřístupnit pro všechny děti bez rozdílu pohlaví.

### **2.1.2 METODA DOBRÉHO STARTU**

Metodika je vhodná pro rozvoj vnímání, řeči, grafomotoriky, pro prevenci poruch učení, slouží jako vstupní etapa výuky čtení, psaní a počtů, ale také je určena dětem z minoritních skupin a pro nápravu již diagnostikovaných dyslexií, dysgrafií a dysortografií.

Oslovení a pokyny v publikaci jsou z velké části užívány zvláště pro každé pohlaví, př.: „Vytvořte dvojice, ve dvojici bude pasačka (pasáček) a ovečka (beran)“ (str. 33). Přesto se ani tato publikace generického maskulina nevyvarovala, např.: „*Utvořte dvojice - vyhledej si partnera podle stejné barvy oděvu*“, „*jeden z dvojice zavře oči a nechá se vést kamarádem*,

*kamarád se pohybuje dozadu libovolným směrem po dobu písňě". Děti mají provádět spontánní hodnocení a sebehodnocení, jako vzory jsou zde uvedeny příklady „Dnes jsem dokázal, že ..., dnes jsem sám se sebou spokojen, dnes jsem pomohl ...". Učitel může pomoci otázkami „Co bys chtěl zlepšit? Můžeme ti nějak pomoci? Co se ti dnes podařilo?" (str. 29).*

### **2.1.3 HRY V MATEŘSKÉ ŠKOLE V TEORII A PRAXI**

Hra Hádej, co to mám, co dělám? Děti sedí v kruhu na židličkách, jedno z dětí stojí uprostřed a představuje nějakou činnost, ostatní se mají dívat a odhadovat kdo co dělá. Vhodné je mít připravené kartičky s různými domácími pracemi, které jsou rozhozené v kruhu. V případě potřeby pomáhá učitelka dětem otázkami „*jak bychom beze slov ukázali, jak žehlíme, jak pereme, jak přišíváme knoflík, jak krájíme, mažeme chleba, apod.*" - Zde se potvrzuje to, že učitelky nebývají nositelkami mužských her, ani jedna z nabízených aktivit nepatří mezi typicky „*mužské*" aktivity.

Hra, kdy učitelka vybízí k představitivosti: děti si mají představit, jakou jsou pohádkovou postavou, při výčtu, kdy učitelka nabízí možné varianty postav, které si mohou chlapci i děvčata představit, nabízí klukům velkou škálu možností, ale dívenkám jen princeznu (str. 136 nahoře). (O zastoupení ženských a mužských postav jako předmětech ke ztotožnění v pohádkách více v kapitole 2.4).

Naopak hra na stavbaře: děti se rozdělí do dvou skupin, mají k dispozici pomůcky a náčiní, které je ve třídě, samy se musejí dohodnout, kdo si které pomůcky vezme, učitelka znázorní na podlaze křídou řeku o šíři 2,5 - 3 m, stavební party pak mají za úkol postavit přes řeku most, při hře je možné stanovit různé podmínky, např. aby se po něm dalo přejít apod., vybízí k rozpočítání a má podpořit vytvoření smíšené, tedy heterogenní skupiny, totéž platí o věku, tedy

věkově různorodé skupiny. Takto se má dít proto, aby kluci pomohli dívkám, tak jak starší mají pomoci mladším. Předpokládá se tedy, že dívky nebudou dostatečně kreativní a tvůrčí a možná i fyzicky zdatné při samostatné hře (str. 131).

Příklady generického maskulina objevujícího se v této knize: hra na elektrikáře - učitelka vybere jedno dítě a to bude elektrikář nebo opravář (str. 123), „reportér nám řekne, co se dozvěděl o svém kamarádovi“ (str. 120), „hra na strážníka, hra na detektiva“, dále také „hry na klíčníka, na čaroděje“ (str. 110).

#### **2.1.4 KAŽDODENNÍ PROBLÉMY V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

V této publikaci jsou popsány problémy, které se každý den vyskytují v mateřské škole společně s náměty na jejich řešení. V publikaci nebyla žádná zmínka na případné problémy ústící z genderových stereotypů. Ani v kapitole Volná hra jsem nenašla žádný problém v kontextu gender problematiky. Učitelka má do volné hry dětí zasahovat v jen případě agresivity a dalších podobných incidentů. Autor doplňuje, že učitelka by měla být při hře pasivně přítomná, měla by nechat děti, aby si své herní potřeby regulovaly samy mezi sebou.

#### **2.1.5 PROSOCIÁLNÍ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

Tato publikace by se mohla honosit titulem „genderově korektní publikace“. V této publikaci až na detaily překvapivě nic nedává prostor pro genderové stereotypy, autorka zde dokonce i v oslovení nabádá k přímému oslovení jménem konkrétního dítěte, eventuálně užije oslovení děti. Pokud autorka oslovuje čtenáře, užívá oslovení „učitelka“, což tedy není až tak korektní, ale pokud budeme vycházet z předpokladu, že cílovou skupinou jsou učitelky mateřských

škol, jeví se toto jako opodstatněné. Uvádím jeden případ situace, kde je možné vytušit vliv genderových stereotypů a pár příkladů užití generického maskulina, kterých se ani tato publikace zcela nevyvarovala, přesto, že se zde vyskytují v podstatně menší míře než v publikacích jiných.

Příklad situace, kdy se snaží učitelka pomáhat dětem, aby samy našly cesty k řešení problému, na místo toho, aby problémy řešila za ně: *„Kája chce hrát na hřišti fotbal, Katka chce raději na zahradu, učitelka navrhone, aby děti hlasovaly, mají si stoupnout na stranu toho, jehož plán se jim více líbí. Uvidíme, kde bude více dětí“*. Vyhráli kluci, protože jich bylo více (*„všichni kluci si stoupli za Káju a všechna děvčata si stoupla za Kačku“*). Děvčata byla naštvaná a nehrála si, učitelka jim tedy nabídla, aby si našla něco, co by jim pobyt na hřišti vylepšil. Nabídla jim, aby si vzala kočárky a panenky. Děvčátka návrh uspokojil, uzavřel situaci se slovy: *„Tak jo. A kluci budou tátové, co hrají fotbal“* (str. 39). - Podstatou tohoto příkladu bylo ukázat, jak je možné vyprovokovat děti k matematickým operacím, a právě zde se potvrzujete to, že genderové stereotypy dostávají velký prostor v situacích, kdy se autor či autorka zaměřuje na nějaký zcela odlišný problém.

Na základě těchto skutečností docházím k závěru, že se mi zřejmě nikde nepodaří najít přímý odkaz na rozdělení dětí do skupin podle rodové příslušnosti, nebo na přímá vymezení určitých aktivit pouze pro jedno pohlaví. Působení genderových stereotypů dostává prostor zpravidla v situacích, kdy se učitel, učitelka nebo autorka či autor knihy zaměřují na nějakou konkrétní aktivitu, např. jako v tomto zmíněném případě rozvoj matematických kompetencí. V tomto okamžiku mají prostor hluboce zakořeněné genderové stereotypy. Možným vysvětlením toho, že situaci vnímám jako genderově zabarvenou, by také mohlo být to, že já sama jsem ovlivněna

těmito stereotypy při rozlišování mezi činnostmi, které přísluší mužům a které ženám.

Příklad generického maskulina: *„Děti, najděte si každý kamaráda, abychom udělali dvojice“*.

### **2.1.6 TAJEMSTVÍ VÝCHOVY ŠTASTNÝCH DĚTÍ**

Někteří autoři jsou natolik přesvědčeni o potřebě vychovávat dívky a chlapce odlišným způsobem, že věnují výchově každého pohlaví zvlášť celou knihu. Tyto knihy už jen svým názvem upozorňují na potřebu odlišné výchovy dívek a chlapců. Jedná se o knihy *Výchova chlapců* a *Výchova dívek*. Také v některých knihách směřujících k výchově dětí měli autoři potřebu věnovat každému pohlaví zvláštní pozornost. Například kniha *Tajemství výchovy šťastných dětí* (Biddulph, Steve, 1999, str. 106) obsahuje samostatné kapitoly vyhrazené k tématům *výchova chlapců* a *výchova dívek*. I zde tedy autor cítí potřebu při výchově odlišovat, zda je vychovávaným dítětem dívka či chlapec. Autor zde vybízí k odlišné výchově z potřeby posílit u chlapců i dívek pozitivní sebepojetí. Činí tak ve snaze o odstranění některých osobnostních charakteristik zpravidla připisovaných mužům a naopak. *„Máme-li mezi dětmi chlapce, nestačí vychovat ho jen tak, aby byl normální - protože být normální dnes pro muže znamená být chladný, soupeřivý a emocionálně nezralý. Je čas začít vychovávat nového muže“* (str. 106). *„Vlastnosti, kterých si ženy u mužů váží, a myslím, že nebudu daleko od pravdy, když řeknu, že i sami muži takoví chtějí být - vášnivý, pozorný, soběstačný, ochotný doma pomáhat, schopný opravdu milovat, aby dokázal cítit smutek a připustit, že se bojí, aby byl ohleduplný k ženám a pomáhal jim, aby byl statečný a stál si v dobrých věcech za svým, tvořivý, ne moc konvenční, aby s ním byla legrace, ale aby taky věděl, kdy je třeba být vážný, aby byl věrný a spolehlivý, ale ne hloupý, aby se nebál*

obtíží a dokázal dovést věci do konce, aby miloval, ale nebyl sentimentální nebo závislý, hrdý, ale ne sobecký, aby byl impulzivní, přirozený a ohleduplný k ostatním lidem. Potřeby chlapců - chlapci potřebují otce nebo alespoň někoho, kdo jim ho dočasně nahradí, chlapci se potřebují naučit jak se chovat k děvčatům - respektovat je, považovat je za rovnocenné, chlapci potřebují, abychom je chránili před vlivem násilí a banality, jež by z nich učinily povrchní, bezcitné a vulgární jedince, potřebují hodnotit svou sexualitu jako zvláštní, nikoli lacinou, chlapci se potřebují naučit pracovat a poradit si s různými úkoly v domácnosti. Pro chlapce je důležité nalézt vhodné modely chování, chovat se přísně, ale přitom zůstat laskaví, naslouchat jim, je pro ně podstatné také vidět své rodiče v akci, jít dobrým příkladem. Chlapcům je také třeba pomoci naučit se jednat s druhými lidmi, naučit své syny, aby respektovali ženy, je potřeba jim pomoci, aby se naučili vykonávat domácí práce" (str. 108).



## 2.2 SHRNU TÍ ROZBORU METODIKY

Prostudované publikace zpravidla nejsou nositeli genderových stereotypů samy o sobě. Za nositele genderových stereotypů spíše považují způsob komunikace s dětmi, případné ovlivňování a usměrňování jejich hry. Problematickou se tedy jeví pedagogická komunikace učitelek s dětmi v mateřské škole, ale také vliv vrstevnické skupiny, který se uplatňuje zejména při dětské hře, která je nedílnou a podstatnou součástí předškolní výchovy. Podstatné je také to, že sama mateřská škola není strůjcem genderové identity, velkou, troufám si říci, že tu největší roli v předškolním období hraje v této oblasti rodina, ta je tím místem, kde dítě zpravidla poprvé přijde do styku s genderovými stereotypy. V mateřské škole už jen dochází k utvrzování příslušenství k danému genderu a případně také prohlubování těchto stereotypů.

Toto také potvrzují výsledky výzkumu v rámci diplomové práce (Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v předškolní výchově, které ukázaly, že učitelky mateřských škol považují většinu genderově stereotypních prvků své genderově stereotypní komunikace za normální, nepovažují ji za něco, co by mohlo chlapcům a děvčatům uškodit, v čem, v jakých oblastech by měl být ponechán volný průběh a zbytečně nezdůrazňovat genderové rozdíly mezi jednotlivými pohlavími. Genderové stereotypy jsou podle učitelek mateřských škol utvářeny a dále také reprodukovány především rodinnou výchovou a tradicemi, na kterých je konkrétní rodina založena a které u svých potomků vyžaduje. Velký vliv přisuzují také celkovému nastavení, normám a požadavkům společnosti (Doležalová, 2009).

Při analýze materiálů jsem si kladla postupně tři otázky, které jsou podrobně rozpracovány v kapitole 2.1, str. 85. V kontextu těchto otázek musím konstatovat, že publikace podrobené analýze vystupují ve své podstatě jako genderově korektní materiály. Přesto, že odpovědi na některé z uvedených otázek odhalují v některých publikacích genderovou stereotypnost, neznamena to, že publikaci jako celek je třeba odmítnout. Nedochozí k výrazné kumulaci takových odpovědí, které by nasvědčovaly tomu, že je vhodné zvážit, zda učebnice bude užitečnou pomůckou. V některých publikacích se vyskytuje více prostoru pro přenos genderových stereotypů než v jiných (např. RÁDCE předškolní výchovy pro celý rok), toto je ale způsobeno snahou o velkou pestrost nabízených aktivit a o co nejširší paletu aktivit umožňujících zajímavou, kreativní a hlavně také trochu jinou a aktuální výchovnou práci s dětmi. Publikace, které nabízejí převážně básničky, říkadla a texty ke čtení, neměly s přenosem genderových stereotypů téměř žádný problém (např. Rok v mateřské škole, 2003).

Je nutné opět připomenout, že specifika materiálů pro předškolní výchovu spočívá také v tom, že obsah je dětem prezentován vychovatelem a že materiály jsou zpravidla určeny pro učitelky a učitele nebo jiné osoby pečující o předškolní děti a ne přímo pro děti. Konečný výstup z publikací může být tedy různý a zcela odlišný v závislosti na osobnosti vychovatele. Taktéž vliv genderových stereotypů v publikaci skrytých může být jednak zmírněn, ale také zesílen, nebo zcela úplně pozmeněn, a to zejména osobností vychovávajícího a také způsobem pedagogické komunikace.

Materiály podrobené textové analýze zpravidla jen poskytují návody a inspirace k výchovné práci, vždy však také velmi záleží na konkrétním výkladu a prezentaci daného úkolu. Sama pedagožka nebo pedagog může při aktivitách oslovovat

zvláště dívky a zvláště chlapce, zpravidla je užíváno oslovení „děti“ nebo konkrétní oslovení daného dítěte jménem. Je tedy pravděpodobné, že samy děti nebudou např. vlivu generického maskulina vůbec vystaveny. (Vyvarovat se ho ale zcela není vůbec snadný úkol, já sama mám při své práci s tímto problémem).

Vzhledem k obrovskému počtu literatury určené pro pedagogiku předškolního věku není možné podrobně prostudovat všechny publikace, proto jsem vybrala namátkou jen některé, to ale postačuje pro utvoření závěru, že s generickým maskulinem a vůbec s genderovými stereotypy se v literatuře určené pro děti setkáváme zpravidla při charakteristice postav, při charakteristice pracovních profesí a sociálních rolí lidmi zaujímaných. Pokud tedy jsou v mateřské škole přenášeny genderové stereotypy, a my víme, že tomu tak je, děje se tak zpravidla v rámci pedagogické komunikace (Doležalová, 2009) za výrazného přispění působení již utvořených genderových stereotypů učitelů a učitelek a dětí samotných. Dokonce i volná hra, kdy si samy děti volí téma, předmět, způsob hry a spoluhráče, může být ovlivněna genderovými stereotypy učitelek při rozdělování dětí na dvě homogenní skupiny. Také při užití generického maskulina v komunikaci s dětmi, při oslovování dětí, při výkladu a prezentaci jak pohádek, tak i uspořádání „ženského“ a „mužského“ světa.

Literatura pro mateřské školy není významným a rozhodujícím nositelem genderových stereotypů. I v případě, že se v literatuře tyto stereotypy objevují, nikdy zpravidla nepůsobí najednou jako celek a pokud se objevují spíše ojediněle jen v některém ze cvičení či příkladů, nemají podle mého názoru na utváření genderových stereotypů významný vliv. Vliv publikací určených k výchově předškolních dětí je také zmírněn tím, že třeba jen v jedné publikaci je zpravidla

tolik materiálu, že není možné využít všechno a to ani v průběhu jednoho školního roku (na rozdíl od učebnic určených pro výuku ve školách základních a středních). Tím, že děti se v mateřské škole střídají, nepotřebují učitelky až tak často obměňovat repertoár námětů k výchovné práci. Zpravidla potom učitelé a učitelky vycházejí z toho, co již mají vyzkoušené a nashromážděné. Při výběru textů a materiálů vycházejí především z tématu a pokaždé se proměňující skladbě skupiny dětí. Učitelé a učitelky si tedy vybírají to, co v konkrétní čas vyhovuje záměrům, potřebám a zájmům dětí.

I zde platí známé, že méně je někdy více, proto neopomíjme skutečnost, že množství podnětů a výzev, jímž jsou dnešní děti ve vyspělých civilizacích vystaveny, do značné míry tlumí jejich herní aktivitu. Bohatá nabídka paradoxně spíše tlumí zájem a chuť k tvořivé hře. Učitelka by měla posilovat spontánní herní aktivitu dětí. Při volbě a rozhodování se může projevit netrpělivost a snaha děti ovlivnit, nebo jimi dokonce manipulovat. Pro mnohé děti je pak jednodušší přijmout účast na nabízené organizované činnosti a podřídit se jí než samostatně vybírat, volit, hledat a přemýšlet. Pokusme se proto ponechat tíhu samostatné volby a rozhodnutí na dětech a podporovat je v jejich autonomii. Vlastnosti pěstované nezávazně herní činností totiž mohou postupně přerůstat v základní žádoucí životní postoje a přístupy.

Vrcholem mistrovství učitelky, která inspirující prostředí promyšleně připravuje, pak je, když dokáže zůstat skromným a nevtíravým pozorovatelem rozmanité dětské aktivity. Průběh hry by neměl být přerušován, pokud si nějaké nepřijatelné chování nevyžádá zásah. Pro učitelku to znamená, aby uměla rozlišit, kdy a jak do hry vstoupit a kontrolovat situaci, aniž ji naruší, neměla by se stát nechtěným účastníkem.

#### **ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK:**

##### **Vyskytují se v metodických materiálech a literatuře pro předškolní výchovu genderové stereotypy?**

V analyzovaných textech nebyly spatřeny přímo zjevné genderové stereotypy, pouze skryté, které bylo možné spatřit mezi řádky. Jednalo se např. o doporučení sestavení heterogenních skupin při realizaci úkolů technického rázu. Působení genderových stereotypů bylo možné spatřit zpravidla při hrách, kresbě nebo třeba jen vyprávění o práci dospělých. Pokud bylo podstatou aktivity učení se básniček a říkadél, nebyly tyto stereotypy zpravidla spatřeny vůbec, taktéž, pokud se celá publikace věnovala jen těmto tématům, byla zpravidla oproštěna od veškerých pochyb o genderové korektnosti. V podstatě se zcela vyvarovala veškerých sporných bodů, ať již oslovení dětí nebo uvádění příkladů. Problém s genderovými stereotypy nastal u materiálů, které chtějí přijít s něčím novým, jsou velmi kreativní a podnětné a přicházejí stále s novými náměty na výchovnou práci s dětmi. V takovýchto materiálech bylo působení genderových stereotypů zjevné zejména v situacích, kdy se autorky snaží co nejatraktivněji popsat možné varianty úkolů a cvičení. V tomto autorském pozitivním zápolení dostaly genderové stereotypy prostor.

##### **Objevuje se v metodických materiálech a literatuře pro předškolní výchovu generické maskulinum?**

Ano, tato hypotéza se potvrdila. V analýze textů uvádím některé příklady.

**Jsou při uvádění příkladů činnosti v metodických materiálech a literatuře pro předškolní výchovu častěji uváděny příklady spíše za světa mužů než žen?**

Nejenže se tato skutečnost nepotvrdila, v případě posuzovaných materiálů je tomu spíše naopak, častěji jsou uváděny příklady ze světa žen. Tuto skutečnost si vysvětlují tak, že jak autorkami posuzovaných materiálů, tak jejich cílovou skupinou jsou převážně ženy. Oproti všeobecnému mínění, že ženě přísluší méně aktivit, méně akčních a zajímavých činností, proto tedy pro mužské profese, zájmy a aktivity existuje nepřeborná škála možností a variant. Pro autorky publikací a také pro čtenářky těchto publikací je snadnější popisovat a demonstrovat aktivity spadající spíše do „ženského“ světa. Tato skutečnost může také mít následek pro děvčata: méně svobody, volnosti a prostoru pro kreativitu při ztvárnění těchto úkolů, protože ženám učitelkám je tato činnost zpravidla velmi dobře známa. Naopak chlapci při ztvárnění „mužských“ aktivit ať již hrou, či kresbou dostanou více svobody a volnosti, protože učitelky samotné mnohdy neumí danou profesi ztvárnit nebo nějakou aktivitu dokonale popsat (př. výměna píchnuté pneumatiky, chlapečci umějí dokonale popsat technologický postup třeba na rozdíl od paní učitelky).

## 2.3 DESATERO PRO GENDEROVĚ KOREKTNÍ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVU

S ohledem na získané informace o problematice genderu v předškolní výchově jsem jako výstup diplomové práce vypracovala metodické doporučení pro genderově korektní práci s dětmi. Přestože věřím, že učitelé a učitelky mateřských škol pracují velmi profesionálně, myslím, že je dobré si tato pravidla připomínat, protože tak jako je každý z nás při výchově dětí v rodině ovlivněn genderovými stereotypy, děje se tomu tak i v rámci preprimární výchovy. Při sestavování tohoto doporučení jsem vycházela z desatera genderové korektnosti (ŽÁBA NA PRAMENI. Desatero genderové korektnosti. [online]).

Podhoubím pro přenos genderových stereotypů je skryté kurikulum a také vliv vrstevnické skupiny při hře, zejména tedy při volné hře. Zde je ještě poměrně velký prostor pro výzkum. Velký vliv má také pedagogická komunikace, což dokazuje diplomová práce Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v předškolní výchově (Doleželová, 2009). Na přenosu genderových stereotypů se vždy podílí více faktorů, což je poměrně podrobně rozpracováno v teoretické části práce.

### DESATERO PRO GENDEROVĚ KOREKTNÍ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVU

1. Při vyprávění, při hře, při výchovné práci, či při čtení pohádek se **vyhýbejme genderově stereotypnímu uvažování o mužích a ženách, potažmo o chlapcích a děvčatech.** V praxi to znamená, abychom nepřistupovali k děvčatům jako k citlivějším, starostlivějším a empatičtějším a hlavně samostatnějším při sebeobsluze a méně průbojnějším. K chlapečkům naopak nepřistupujme apriori jako k

bojovnějším, racionálnějším, rychlejším. Dbejme také na to, abychom takto neprezentovali např. pohádkové postavy, filmové hrdiny a dětské postavy na fotografiích či kresbě, pokud to není již předem jasně vymezeno.

2. **Nepodporujeme a nezesměšňujeme dívky nebo chlapce, kteří se chovají genderově nestereotypně.** Nepodporujeme děti ve vytváření úsudků o schopnostech nebo vlastnostech jednotlivců pouze na základě jejich biologického pohlaví. Současně také ukažme dětem ženy a muže v genderově nestereotypních povoláních a činnostech.
3. **Nepoukazujeme na případný odklon od genderové role některého dítěte.** Neoznačujeme za výjimky, když dívky či ženy vykonávají něco, co podle genderových stereotypů přísluší opačnému pohlaví a naopak. Neodhánějme děti od aktivit, které si zvolí v případě, že nezapadají do jejich genderu a nejsou v souladu s jejich genderem, nechejme hrát dívky fotbal a hrát si na opraváře a chlapce klidně nechejme vařit v kuchyňce a třeba také pečovat o panenku. Nebojme se dětem kupovat hračky příslušející obvykle do opačného genderu. Můžeme také sami vyzvat děti ke hře nesouvisející s jejich genderem. Při zasahování do dětské hry bychom měli brát ohled jen na jejich zájem a fyzické dispozice. Neměli bychom podporovat rozdělení do homogenních skupin, pokud se takto nerozdělí samy děti. Rozhodně tedy v žádném případě nevyhánějme chlapečky z koutku na vaření apod. Vyvarujme se členění prostor na místo pro kluky a pro holky. Nerozdělujeme děti na dvě homogenní skupiny jen proto, aby byla situace v herně přehledná a nedocházelo ke konfliktním situacím.
4. **Nezevšeobecňujeme dívčí a chlapecké přednosti a nedostatky,** ale berme děti jako individua.



Neospravedlňujme genderové stereotypy pořekadly a příslovími.

**5. Nehodnotme rozdílně totéž chování u dívek a u chlapců.**

Například projev emocí a citlivost hodnotíme často odlišně. U chlapečků se tyto projevy často potlačují z obavy před nadměrnou zženštilostí. Dívky jsou naopak v těchto projevech podporovány a kladně hodnoceny.

**6. Vyvarujme se zaměření výhradně na vzhled u dívek.**

Nevyzvedávejme u dívek pouze jejich vzhled, ale naopak podporujme a oceňujme spíše vlastnosti a dovednosti, kterými jsou jedinečné. Jedná se o to, aby děvčátka nevyrůstala v domnění, že jedinou jejich hodnotou je vzhled a že to, co je na nich dobré a chvályhodné, jsou jejich dlouhé vlásky a krásné modré oči, nebo dokonce, že jejich jedinou hodnotou jsou krásné šaty. Je třeba vést děvčata tak, aby pochopila, že jejich hodnota spočívá v tom, jaké jsou uvnitř, co umějí, co dokáží. Toto je podstatné i pro chlapce. V případě posuzování dívek jen v kontextu jejich vzhledu budou i kluci takto vnímat děvčata pouze jako bytosti buď krásné, nebo ošklivé, přitom krásné je dobré, ošklivé ne. Současně je vhodné u chlapečků neodsuzovat péči o vzhled jako něco zženštilého, co přísluší výhradně jen dívkám. Je potřeba chlapce vychovávat tak, aby se nestyděli za to, že pečují o své tělo.

**7. Používejme tvary obojího rodu tam, kde mají označovat dívky i chlapce.**

Např. Milé dívky a hoši, děvčata a kluci. Není třeba tak činit pokaždé, časem sami rozeznáme, v kterých kontextech je to důležité. Pořadí pohlaví ve víceslovných názvech osob je vhodné také střídát: holky a kluci a kluci a holky.

**8. Ukažme dětem, že velkou řadu zaměstnání, která považují za ryze mužská, vykonávají také ženy, hovořme s nimi o**

**těchto profesích a naučme se užívat ženské tvary těchto profesí, zejména tam, kde se například jedná o konkrétní ženu.**

Velmi zajímavé jsou hry a vyprávění o profesích třeba i samotných rodičů dětí. Určitě se ve třídě najde spousta témat k debatám, do nichž se mohou zapojit samy děti, když budou vyprávět samy o svých maminkách pracujících např. jako policistky, vojačky, advokátky a lékařky. Určitě nebude těžké také najít i mezi tatínky takové pracovní role, které nejsou v souladu se zažitými genderovými stereotypy. Pro tyto aktivity je možné najít celou řadu variant a možností. Jako podnět a neocenitelnou pomůcku je možné použít pracovní listy **Adame, dneska už neva, že letadlo řídí Eva.** Těmito materiály reaguje na téma rovných příležitostí Evropská kontaktní skupina. Jedná se o tvořivou metodiku, která pedagožkám a pedagogům v mateřských a základních školách usnadní jejich nelehký úkol nabídkou vhodných aktivit, které dětem mohou předložit. Pracovní listy Adame, dneska už neva, že letadlo řídí Eva jsou koncipované jako vystřihovánky a omalovánky, zaměřené na diskuzi o budoucím povolání. Chlapci a dívky si mohou vystřihnout, vybarvit a slepit 14 profesí, které podněcují k zamyšlení. Děti jsou totiž konfrontovány s poměrně netradičními profesemi pro muže a ženy. Setkávají se starostkou, potápěčkou, hasičem a hasičkou, zdravotním asistentem či kadeřníkem... Nabízejí se i tandemy, kde žena a muž spolupracují, například ve vědeckém výzkumu. Cílem metodiky je především otevřít širší prostor pro diskusi nad výběrem povolání a ujasnit dětem fakt, že při výběru profese nejde o to, zda jsou dívkami či chlapci, ale o to, co je zajímavá a co je bude bavit. Metodika obsahuje i návrhy na prožitkové hry a diskuse,

které mohou pedagogové, pedagožky i rodiče dále rozvíjet podle vlastního uvážení. Dalším námětem na práci s dětmi mohou být omalovánky s názvem *Táta, máma - máma, táta v kuchyni i u Fiata*, která se věnuje rolím otce a matky při péči o děti a domácnost. Na osmi obrázcích se představuje rodina, kde se máma s tátou střídají při odvážení dětí do školy, při návštěvě lékařky či při přípravě svačiny. Podílejí se tedy na běžném chodu domácnosti jako rovnocenní partneři, kteří umějí spolupracovat. Obě tyto publikace jsou dílem Evropské kontaktní skupiny a věnují se prosazování rovných příležitostí v nejmladší věkové skupině 5 - 8 let. (RVP. Užitečný nástroj pro téma rovných příležitostí. [online]).

9. **Učme děti všímat si rozmanitosti, která existuje mezi ženami a rozmanitosti, která je mezi muži.** Učme děti vnímat rozmanitost, se kterou se pojí větší překrývání „ženských“ a „mužských“ vlastností. Ukazujme dětem, že i muži, kteří nevykonávají tradičně mužské role, mohou být individuálně šťastní, např. muži na rodičovské dovolené, což stále ještě není vnímáno jako běžné, mohou a určitě i často jsou velmi šťastní a zažívají pocity naplnění a důležitosti. Muži a potažmo tedy i chlapci jsou velmi závislí na mínění stejně pohlavní skupiny, což může být velmi svazující, protože být je „mužství“ elitním klubem, je vymezeno velmi úzce. Podezření z „ženských“ vlastností (citlivost, pasivita, strach ...) se potom rovná přešlapu a sankci. Za nejtěžší přešlap je potom považována homosexualita, protože nejprůmějněji zpochybňuje tradičního muže.
10. **Učme děti přemýšlet, čemu a komu se smějí.** Pozorujme, čemu se děti smějí, zda předmětem smíchu není vybočení z genderové role některého z dětí v kolektivu.

Pokud takováto situace nastane, využijme jí jako podnětu k rozhovoru o rozmanitostech ženských a mužských rolí. Pokud předmětem smíchu je aktivita některého z dětí, která se vymyká genderu dítěte, podpořme jej v této aktivitě, nabídněme také ostatním dětem tuto aktivitu k vyzkoušení a hovořme s nimi o tom, jak se v takové roli cítí. V tomto případě je možné využít aktivit doporučených v tomto desateru.

## ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda se v knižních publikacích a metodických materiálech pro předškolní výchovu vyskytují genderové stereotypy, případně jaká je jejich podoba a výskyt.

V poměrně rozsáhlé teoretické části jsem vymezila hlavní pojmy a východiska, jež mi sloužily jako podklady pro empirickou část práce, tedy k odhalení a pojmenování tradičních genderových stereotypů. Teoretická část se zaměřuje na objasnění pojmu gender, genderové stereotypy, genderová socializace a genderové role. Poměrně velký prostor je také věnován genderové identitě, včetně základních teorií jejího utváření a vývoje, především v předškolním věku. V teoretické části dále prezentuji problematiku předškolní výchovy, objasňuji pojmy jako např. kurikulum a věnuji prostor také aktivitám, které jsou realizovány v rámci výchovně vzdělávacího procesu v mateřských školách, jako jsou dětská hra a pohádky.

Pro výzkumnou část práce byla použita metoda kvalitativní analýzy textů sloužících k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. V této části práce se snažím najít odpovědi na výzkumné otázky prostřednictvím nenumerického šetření a interpretaci sociální reality, prostřednictvím odkrývání významů podkládaných sdělovaným informacím. Při analýze publikací jsem vycházela z materiálu Posuzování genderové korektnosti učebnic, který je výstupem projektu, jehož zadavatelem je Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.

Prostudované publikace zpravidla nejsou nositeli genderových stereotypů samy o sobě. Za nositele genderových stereotypů spíše považuji způsob komunikace s dětmi, případné ovlivňování a usměrňování jejich hry. Problematickou se tedy

jeví pedagogická komunikace učitelek s dětmi v mateřské škole, ale také vliv vrstevnické skupiny, který se uplatňuje zejména při dětské hře, která je nedílnou a podstatnou součástí předškolní výchovy. Podstatné je také to, že sama škola není strůjcem genderové identity, velkou, troufám si říci, že tu největší roli v předškolním období hraje v této oblasti rodina, ta je místem, kde dítě zpravidla poprvé přijde do styku s genderovými stereotypy. V mateřské škole už jen dochází k utvrzování příslušenství k danému genderu a případně také prohlubování těchto stereotypů.

Literatura pro mateřské školy není významným a rozhodujícím nositelem genderových stereotypů. I v případě, že se v literatuře tyto stereotypy objevují, nikdy zpravidla nepůsobí najednou jako celek. Objevují se spíše ojediněle jen v některém ze cvičení či příkladů, případně prostřednictvím generického maskulina a nemají na utváření genderových stereotypů významný nebo dokonce rozhodující vliv. Pokud byly v rámci textové analýzy nalezeny aspekty s genderovou otázkou, vliv těchto aspektů spatřuji převážně v prezentaci založené, ale také přijímané na již utvořených genderových stereotypech a jejich následném utvrzování a prohlubování.

Na základě prezentovaných východisek v teoretické části práce a zjištěných skutečností při textové analýze metodických materiálů jsem sestavila Metodické doporučení pro genderově korektní přístup v rámci předškolní výchovy a vzdělávání. Tento materiál jsem nazvala Desatero pro genderově korektní předškolní výchovu. Materiál je v práci podrobně rozepsán a je také výstupem této diplomové práce.

## LITERATURA A PRAMENY

### Monografie:

- ANDERSONOVÁ, Jean, FISCHGRUNDOVÁ, Susan, LOBASCHEROVÁ, Mary. *Dobrý start do školy*. 1. vydání. Praha: Portál. 1993. 115 s. ISBN 80-85282-66-6
- ATKINSON, Rita, L. *Psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003. 751 s. ISBN 80-7178-640-3
- BACUS, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 1. vydání. Praha: Portál. 2004. 176 s. ISBN 80-7178-862-7
- BIDDULPH, Steve. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 136 s. ISBN 80-7178-334-X
- BOGDANOWICZ, M., SWIERKOVSKÁ, J. *Metoda dobrého startu*. Ostrava - Svinov: Kasimo. 1998 ISBN 80-902497-0-1
- BOURDIEU, Pierre. *Nadvláda mužů*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2000. 148 s. ISBN 80-7184-775-5
- COLAPINTO, John, *Jak jej příroda stvořila*. Praha: Triton, 2001. 234 s. ISBN 80-7254-166-8
- DEISLER, H., Herbert. *Každodenní problémy v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. 1994. 108 s. ISBN 80-7178-010-3
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vydání. Praha: Karolinum 2002. 374 s. ISBN 80-7184-141-2
- FAFEJTA, Martin. *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: Jan Piszkievicz, 2004, 159 s. ISBN 80-86768-06-6
- GIDDENS, Antony. *Sociologie*. 1. vydání - dotisk. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4
- GJURIČOVÁ, Šárka, KUBIČKA, Jiří. *Rodinná terapie*, 1. vydání. Praha: Grada. 2003. 184 s. ISBN 80-247-0415-3

- HAEFELE, Betina, WOLF-FILSINGER, Maria. *Každý začátek v mateřské škole je těžký. Pomoc pro rodiče a vychovatele.* 1. vydání. Praha: Portál. 1993. 58 s.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 2. vydání. Praha: Portál. 2008. 408 s.  
ISBN 978-80-7367-485-4
- HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte.* 1. vydání. Praha: Grada, 2006. 160 s.  
ISBN 80-247-1424-8
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita.* 1. vydání. Praha: Grada, 2008. 288 s.  
ISBN 978-80-247-2284-9
- KARSTEN, Hartmut. *Ženy - muži.* 1. vydání. Praha: Portál, 2006. 184 s. ISBN 80-7367-145-X
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* 1. vydání. Praha: Grada. 2005. str. 184  
ISBN 80-247-0852-3
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie.* 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co kdy a jak ve výchově dětí.* 1. vydání. Praha: Portál, 1996. 144 s. ISBN 80-7178-085-5
- OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Rok v mateřské škole: Kurikulum předškolní výchovy.* 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 496 s. ISBN 80-7178-847-3
- PEŠOVÁ Ilona, ŠAMALÍK Miroslav. *Poradenská psychologie pro děti a mládež.* 1. vydání. Praha: Grada. 2006. 152 s.  
ISBN 80-247-1216-4
- PILAŘOVÁ, Dagmar. *Rádce předškolního vzdělávání pro celý rok.* Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. 2009  
ISSN 1802-8179



- PRAŠKO, Ján, a kol. *Poruchy osobnosti*. 1. vydání. Praha: Portál. 2003. 360 s. ISBN 0-7178-737-X
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 8071785792
- RENZETTI, Claire, M., Curran, Daniel, J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. 642 s. ISBN 8024605252
- SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe, s.r.o., 2007. 133 s. ISBN 80-86307-39-5
- ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kolektiv (BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M.). *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005  
ISBN 80-244-0629-2
- VODÁKOVÁ, Alena, - VODÁKOVÁ, Olga. *Rod ženský: kdo jsme, odkud jsme přišly, kam jdeme?* Praha: Sociologické nakladatelství, 2003, 356 s. ISBN 80-86429-18-0
- VÝROST, Jozef, - SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada. 2008. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8

### **Internetové zdroje:**

- INFORMACE PRO UČITELE. *Gender a jazyk*. Dostupné z [http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly2/07\\_gender/IKV2\\_07\\_05\\_gender\\_a\\_jazyk.pdf](http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly2/07_gender/IKV2_07_05_gender_a_jazyk.pdf) [online] [cit. 2009-10-15]
- MPSV. *Rovnost žen a mužů*. Dostupné z <http://www.mpsv.cz/files/clanky/323/260504a.pdf> [online] [cit. 2010-01-20].
- MŠMT. *Pomůcka při posuzování genderové korektnosti*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/pomucka-pri->

posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic [online] [cit. 2010-02-08]

- NOVEZENY. *Genderová ochutnávka*. Dostupné z <http://www.novezeny.eu/genderova-ochutnavka-slovník/prvni-a-druha-vlna-feminismu-podobnosti> [online] [cit.2009-11-17].
- RVP. *Metodický portál*. Dostupné z <http://rvp.cz/filtr-P-DC-1> [online] [cit. 2010-03-15].
- RVP. *Užitečný nástroj pro téma rovných příležitostí*. Dostupné <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/7829/uzitecny-nastroj-pro-tema-rovných-prilezitosti.html/> [online] [cit. 2010-03-15]
- ŽÁBA NA PRAMENI. *Desatero genderové korektnosti*. Dostupné z <http://www.zabanaprameni.cz/kysela/desatero-genderove-korektnosti> [online] [cit. 2010-02-8]
- MŠMT. *Bílá kniha*. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/pdf/BilaKniha.pdf> [online] [cit. 2009-12-27]

### **Normativní právní akty:**

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.

Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf> [online] [cit. 2009-12-27]

### **Závěrečné práce:**

- DOHNALOVÁ, Alena. *Interpretace genderových vztahů ve feministických a tradičních pohádkách u předškolních dětí*. Brno: Masarykova Univerzita. 2009. Dostupné z [http://is.muni.cz/th/65345/fss\\_b/bc-text.doc](http://is.muni.cz/th/65345/fss_b/bc-text.doc) [online] [cit. 2010-03.03]
- DOLEŽALOVÁ, Lucie. *Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v předškolní výchově*. Brno. MU. 2009. Dostupné z [http://is.muni.cz/th/145342/ff\\_m/Diplomova\\_prace.doc](http://is.muni.cz/th/145342/ff_m/Diplomova_prace.doc) [online] [2009-11-10]
- ZAPLETALOVÁ, Kateřina. *Pochopení a akceptace feministických pohádek dětmi předškolního věku*. Brno: MU. 2008. Dostupné z [http://is.muni.cz/th/145167/fss\\_b/Bakalarska\\_prace.doc](http://is.muni.cz/th/145167/fss_b/Bakalarska_prace.doc) [online] [2010-03-15]

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Kateřina Steffanová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Pavel Neumaister, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2010

<b>Název práce:</b>	GENDEROVÉ STEREOTYPY V PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVĚ
<b>Název v angličtině:</b>	GENDER STEREOTYPES IN PRESENT PRESCHOOL EDUCATION
<b>Anotace práce:</b>	V diplomové práci se zabývám problematikou genderových stereotypů v předškolní výchově. Cílem práce je odpovědět na otázku, zda je literatura, určená k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku, nositelem genderových stereotypů. V teoretické části práce prezentuji obsah a význam pojmu gender, vliv genderových stereotypů na osvojování genderové role v procesu genderové socializace a proces utváření genderové identity. Věnuji se předškolní výchově, její organizaci a realizaci v mateřských školách, teorii hry a charakteristice pohádek a jejich vlivu na přenos genderových stereotypů. V praktické části práce provádím prostřednictvím kvalitativního výzkumu textovou analýzu publikací, určených k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Při analýze vycházím z materiálu určeného k posuzování genderové korektnosti učebnic. Výstupem diplomové práce je desatero pro genderově korektní předškolní výchovu.
<b>Klíčová slova:</b>	Maskulinita, feminita, rod, genderové stereotypy, genderová socializace, genderová identita, pedagogické komunikace, předškolní výchova a vzdělávání, mateřská škola, kurikulum, skryté kurikulum
<b>Anotace v angličtině:</b>	My graduation thesis focuses on research involving the issues of gender stereotypes in pre-school education. My main objective is to answer the question if children's educational literature is a source of gender stereotypes. The graduation thesis is divided to two parts – theoretical and practical. In the theoretical section is explained the content and meaning of the world gender, the influence of gender stereotypes for mastering of gender roles in the gender socialization process and a formative process of gender identification. I am focused on pre-school education, its organization in kindergartens, on game theory and characteristics of fairy tales and their influences for transmission of gender. In the practical part of my graduation thesis I analyze a text from books used as part of a pre-school children's educational curriculum by the method of qualitative research. Included is data intended for the assessment of gender correctness of the pre-school children's educational books for processing of my analysis. The conclusion of my graduation thesis are the ten most important points for a „gender-proper“ pre-schol education.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Masculinity, femininity, gender, gender stereotypes, gender socialization, gender identity, pedagogic communication, pre-school education, nursery school, curriculum, hidden curriculum
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	108 stran
<b>Jazyk práce:</b>	ČEŠTINA