



Bakalářská práce

Genderové (re)produkce v interakcích mezi dětmi a rodiči

Studijní program:

B0114A300069 Základy společenských věd se
zaměřením na vzdělávání

Studijní obory:

Základy společenských věd se zaměřením na
vzdělávání
Zeměpis se zaměřením na vzdělávání

Autor práce:

Barbora Ohnesorgová

Vedoucí práce:

Mgr. Johana Chylíková, Ph.D.
Katedra filosofie

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Genderové (re)produkce v interakcích mezi dětmi a rodiči

<i>Jméno a příjmení:</i>	Barbora Ohnesorgová
<i>Osobní číslo:</i>	P20000445
<i>Studijní program:</i>	B0114A300069 Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání
<i>Specializace:</i>	Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání Zeměpis se zaměřením na vzdělávání
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra filosofie
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Tématem bakalářské práce je (re)produkce genderových stereotypů a genderových rolí v rodině s cílem zjistit, jak jsou v průběhu interakce mezi dětmi a rodiči genderové stereotypy konstruovány a jakým způsobem jsou při těchto interakcích předávány genderové role. V teoretické části budou vysvětleny základní pojmy genderové problematiky ? gender, genderová identita, genderové stereotypy a role, femininita a maskulinita. Dále pak bude osvětlen rozdíl mezi často zaměňovanými termíny gender, jakožto kulturně-sociální koncept, a biologickou kategorií pohlaví. S genderem souvisí také proces socializace, který bude v práci rozebrán. Nakonec se teoretická část bude zabývat vymezením pojmu hra, její funkcí a rozdělením. V praktické části představím výsledky vlastního empirického výzkumu, ve kterém použiji etnografickou metodu zúčastněného pozorování. Předmětem pozorování budou aktivity jedinců na hřišti, tzn. vzájemné interakce mezi dětmi, interakce mezi dětmi a jejich doprovodem a vzájemné interakce mezi dospělými, kteří děti doprovázejí. Jedná se tedy o pozorování chování jedinců v jejich přirozeném prostředí, které je pro ně běžné. Cílem tohoto kvalitativního výzkumu bude zjistit, jakým způsobem dochází k (re)produkci genderových stereotypů a rolí mezi dětmi a jakým způsobem je komunikace doprovodu s dětmi na genderových stereotypech založena.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

GIDDENS, Anthony, 2013. Sociologie. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0807-1.

JANOŠOVÁ, Pavlína, 2008. Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.

KASTEN, Hartmut, 2006. Ženy ? muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]. Praha: Portál. Spektrum (Portál). ISBN 80-736-7145-X.

LIPPA, Richard A., 2009. Pohlaví: příroda a výchova. Praha: Academia. Galileo. ISBN 978-80-200-1719-2.

NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ, ed. Metody výzkumu ve společenských vědách. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-052-9

OAKLEY, Ann, 2000. Pohlaví, gender a společnost. Praha: Portál. ISBN 80-717-8403-6.

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

SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ, 2005. Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách. Praha: Otevřená společnost. ISBN 80-903-3312-5.

Vedoucí práce:

Mgr. Johana Chylíková, Ph.D.

Katedra filosofie

Datum zadání práce:

28. června 2022

Předpokládaný termín odevzdání:

28. června 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
garant studijního programu

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Johaně Chylíkové, PhD., za její odborné vedení, cenné rady a připomínky. Její pohotová komunikace a trpělivost mi výrazně pomohly při zpracování této bakalářské práce.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá genderovou (re)produkcí v interakcích mezi dětmi a rodiči. Prostřednictvím etnografického výzkumu na dětském hřišti zkoumá, jak jsou genderové stereotypy a role předávány a posilovány během každodenních interakcí. Pozorování dětské hry tak umožňuje detailně analyzovat tuto (re)produkcí. Práce dále analyzuje, jak rozdíly v chování rodičů vůči synům a dcerám přispívají k udržování zavedených genderových rolí. Výzkum také poukazuje na to, jak rodiče mohou podporovat nebo omezovat genderovou rovnost skrze své výchovné praktiky. Hlavní zjištění ukazují, že navzdory přetrvávajícím stereotypům existuje rostoucí otevřenost k genderově neutrální výchově mezi mladšími generacemi rodičů.

Klíčová slova: gender, pohlaví, socializace, genderové stereotypy, dětská hřiště, etnografický výzkum, interakce rodič-dítě, rodina, výchova, dětské hry

Annotation

This bachelor's thesis explores gender (re)production in interactions between children and parents. Through ethnographic research conducted at a playground, it examines how gender stereotypes and roles are transmitted and reinforced during everyday interactions. The observation of children's play thus allows for a detailed analysis of this (re)production. The thesis further examines how differences in parental behavior towards sons and daughters contribute to maintaining established gender roles. The research also highlights how parents can either promote or limit gender equality through their parenting practices. Key findings indicate that despite persistent stereotypes, there is a growing openness to gender-neutral upbringing among younger generations of parents.

Keywords: gender, sex, socialization, gender stereotypes, playgrounds, ethnographic research, parent-child interaction, family, upbringing, children's games

Obsah

Úvod	10
1 Gender	12
1.1 Teoretické vymezení pojmu gender	12
1.2 Pohlaví.....	13
1.3 Rozdíl mezi genderem a pohlavím	14
1.4 Maskulinita a femininita.....	14
1.5 Genderová identita a její utváření	17
1.6 Genderové role.....	18
1.7 Genderové stereotypy.....	19
2 Socializace	21
2.1 Teoretické vymezení pojmu socializace	21
2.2 Genderová socializace.....	23
2.2.1 Genderová socializace prostřednictvím rodičů.....	25
3 Základní teorie učení se genderu.....	26
3.1 Psychoanalytická teorie	26
3.2 Teorie sociálního učení	28
3.3 Kognitivně vývojová teorie	29
4 Gender a rodina	32
4.1 Genderové uspořádání rolí v rodině.....	32
4.2 Genderově specifická výchova v rodině	36
5 Hra.....	41
5.1 Definice hry a k čemu slouží	41
5.2 Dělení hry	42
5.3 Rozdíly ve hře v rámci genderu	44
5.4 Interakce dětí při hře	46
5.5 Hra na dětském hřišti	47
6 Metodologie výzkumu	49
6.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu	49
6.2 Výzkumné otázky	49
6.3 Metoda sběru dat a zpracování dat.....	50
7 Interpretace výsledků pozorování	53
7.1 Interakce mezi dětmi	53

7.2	Interakce mezi rodiči	56
7.3	Interakce mezi dětmi a rodiči	59
Závěr		62
Použitá literatura		65

Úvod

Tato bakalářská práce se zaměřuje na (re)produkci genderových stereotypů a rolí mezi dětmi na dětském hřišti a zkoumá interakce mezi dětmi a jejich rodiči prostřednictvím etnografického přístupu. Dětské hřiště je místem, kde se děti učí a praktikují sociální normy a role prostřednictvím her a interakcí s vrstevníky i dospělými. Práce se snaží odhalit, jak jsou genderové normy a role předávány a posilovány v každodenních situacích na hřišti.

Teoretická východiska této práce vycházejí z konceptů genderu a socializace. Gender je chápán jako sociálně a kulturně konstruovaný souhrn vlastností a chování spojený s obrazem ženy nebo muže. Tento souhrn není biologicky daný, ale formuje se během socializace, kdy si jedinec osvojuje normy, hodnoty a role specifické pro jeho společnost a kulturu.

Hlavní teoretické rámce zahrnují teorii sociálního učení, kognitivně vývojovou teorii a psychoanalytickou teorii. Teorie sociálního učení zdůrazňuje význam pozorování a napodobování chování ostatních, zejména dospělých a vrstevníků stejného pohlaví, při osvojování si genderových rolí. Kognitivně vývojová teorie tvrdí, že děti aktivně konstruují své genderové identity skrze procesy kognitivního vývoje a porozumění sociálním kategoriím. Psychoanalytická teorie, především v pojetí Sigmunda Freuda, zkoumá vliv rodinných vztahů a vnitřních psychologických procesů na vývoj genderové identity.

Výzkum této práce odpovídá na následující otázky: Jaké genderové stereotypy a role se objevují v interakcích mezi dětmi na hřišti? Jak se tyto stereotypy a role reprodukují skrze interakce s rodiči? Jaký vliv mají rodiče na genderovou socializaci dětí? Tyto otázky jsou klíčové pro pochopení, jakým způsobem se genderové normy a role přenášejí a posilují v každodenním životě dětí.

Použitá metodologie zahrnuje kvalitativní etnografický přístup, který umožňuje detailní a hluboké porozumění každodenním praktikám a interakcím v přirozeném prostředí účastníků. Data byla sbírána prostřednictvím přímého pozorování a neformálních rozhovorů s rodiči na jednom konkrétním dětském hřišti. Tento přístup umožňuje zachytit jemné detaily a aspekty, které by mohly být přehlédnuty při použití jiných metod.

Práce je strukturována do několika hlavních kapitol. První část se věnuje teoretickému vymezení pojmů gender a socializace a představuje základní teorie, které tvoří teoretický rámec práce. Druhá část se zaměřuje na specifické genderové role a stereotypy, které jsou přítomny ve společnosti a jak se tyto role a stereotypy formují a reprodukují. Třetí část popisuje metodologii výzkumu, sběr dat a jejich analýzu. Čtvrtá část se věnuje interpretaci výsledků, kde

jsou detailně analyzována a interpretována získaná data, s důrazem na identifikaci vzorců chování a interakcí, které podporují (re)produkci genderových stereotypů a rolí. Závěrečná část shrnuje hlavní zjištění práce, odpovídá na výzkumné otázky, diskutuje implikace výsledků a navrhuje doporučení pro další výzkum.

Čtenář této práce získá vhled do problematiky genderové socializace na dětském hřišti, pochopí, jaké genderové stereotypy a role se zde objevují a jak se reprodukuje prostřednictvím interakcí s rodiči. Práce také nabízí kritickou analýzu vlivu rodičů na genderovou socializaci dětí a diskutuje širší sociální a kulturní kontext těchto procesů. Tento výzkum přispívá k lepšímu porozumění tomu, jak každodenní interakce formují a ovlivňují genderové identity dětí a jak mohou rodiče a společnost podporovat rovnost pohlaví od útlého věku.

1 Gender

1.1 Teoretické vymezení pojmu gender

Termín gender pochází z angličtiny, do které byl původně přejat ze starofrancouzského *gendre, genre* (druh, povaha, pohlaví), odvozeného z kořene latinského *genus* (rasa, plemeno, rodina, druh, řád, pohlaví) a z protoindoevropského kořene *gene-* (vytvářet, plodit, porodit).¹ Do češtiny lze gender přeložit jako „rod“. Tento pojem se však neujal z důvodu využití odborníky v jiných významech, proto se uchytil anglický termín gender.

Podle Renzetti a Curran lze gender definovat jako „společensky utvářené postoje a modely chování, obvykle dichotomicky dělené na mužské a ženské“.² Tento termín představuje společensky a kulturně podmíněný souhrn vlastností a chování spojený s obrazem ženy nebo s obrazem muže. Jedná se o sociální rod, který je definován jako pojem, který zahrnuje sociálně a kulturně konstruované rozdíly mezi muži a ženami, gender je tedy kulturně-sociálním konceptem. Gender je zároveň sociální konstrukcí moderní a postmoderní společnosti (nikoli biologickou daností, jako v případě pohlaví), tzn. že tyto rozdíly se mohou měnit v průběhu času a jsou rozdílné v rámci jedné kultury i mezikulturně. Jsou předmětem procesu socializace, jehož prostřednictvím se z jedince, který se narodí bez genderové identity, stává muž nebo žena. Jak tvrdí Jandourek, „gender vyjadřuje myšlenku, že pokud jde o sociální chování, lidé se jako muži a ženy nerodí, ale musí se do značné míry naučit jako muži a ženy jednat. Existuje celá řada vzorců chování, které jsou ve společnosti považovány za typicky mužské nebo ženské“.³ Ke genderu jsou vázány připisované či očekávané sociální role, různé předsudky a stereotypy, ale i představy co je a co není pro ženu či muže vhodné.⁴

Pojem gender a pohled na fenomény z genderové perspektivy se vyskytují v různých oborech humanitních a sociálních věd. Každá z těchto vědních disciplín může nabídnout svou vlastní definici, ale všechny sdílí základní přesvědčení, že gender je kulturně podmíněným, naučeným aspektem identity, přičemž biologické pohlaví hraje klíčovou roli při jeho utváření jako základní stavební kámen, na kterém je tato sociální kategorie postavena.⁵

¹ HARPER, Douglas. *Online Etymology Dictionary*. [Cit. 2024-03-03]. Heslo *gender*.

² RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2. s. 527.

³ JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2. s. 93.

⁴ SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol* [online]. Praha: Otevřená společnost [cit. 2024-06-03]. 2007. ISBN 978-80-87110-01-0. s. 7.

⁵ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 10.

Dodržování sociálních očekávání spojených s genderem je obvykle odměňováno, zatímco jejich nedodržování může být sankcionováno.⁶ Jak ke konceptu genderu dodává Oakley: „...Je třeba připustit stálost pohlaví, avšak stejně tak je třeba připustit proměnlivost genderu... Ve skutečnosti měly na sociální roli muže a ženy předsudky větší vliv, než vůbec mohl mít biologický aspekt...“⁷

Je zjevné, že existují rozdíly mezi oběma pohlavími, avšak v rámci problematiky genderu je klíčové zkoumat, jak se tyto rozdíly projevují, jak jsou výrazné a jaký vliv mají na to, jak jsou jednotlivci vnímáni a přijímáni ve společnosti.

1.2 Pohlaví

Na rozdíl od genderu, který je kategorií sociální, pohlaví představuje kategorii biologickou. Jedná se tedy o biologickou charakteristiku člověka jako muže a ženy, kdy označení „muž“ či „žena“ probíhá na základě biologicky daných identifikačních znaků. Biologické pohlaví odráží biologické rozdíly mezi mužem a ženou. Mužská a ženská těla mají odlišnou vnitřní stavbu a fungování. Z vnějšku je biologické pohlaví u většiny lidí snadno rozpoznatelné na první pohled. V každodenním kontaktu s ostatními lidmi se však často orientujeme jinými znaky, a to takovými, které nejsou biologického charakteru, avšak jsou nesprávně považovány za indikátory pohlaví. Těmito znaky je například oděv, účes, řeč, způsob chůze, celkový vzhled apod.⁸

Rozdíly v biologii mezi muži a ženami nejsou omezeny pouze na jednu oblast, ale existuje jich celá řada. Tyto identifikační znaky představují pohlavní orgány, druhotné pohlavní znaky, chromozomální a hormonální výbava aj.⁹ Nicméně největší význam hrají chromozomy, jak zmiňuje Lippa: „Podle biologických teorií se muži a ženy liší ve složení chromozomů, prožívají rozdílný embryonální vývoj a v rozhodujících fázích vývoje na ně působí odlišné hormony.“¹⁰

⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. s. 23.

⁷ OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8403-6. s. 20.

⁸ BOSÁ, Monika a Katarína MINAROVIČOVÁ. *Rodovo citlivá výchova: metodická příručka* [online]. Bratislava: EsFem, 2006. [cit. 2024-06-03]. Dostupné z: http://monikabosa.weebly.com/uploads/6/4/6/8/6468731/brozura_rcv_final.pdf. s. 4.

⁹ BOSÁ, M. a MINAROVIČOVÁ, K., pozn. 8, s. 4.

¹⁰ LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia. Galileo, 2009. ISBN 978-80-200-1719-2. s. 152.

Každý z nás vybaven dvěma hlavními pohlavními chromozomy, které určují, zda se z oplodněného vajíčka vyvine plod mužského nebo ženského pohlaví.¹¹

1.3 Rozdíl mezi genderem a pohlavím

Je nezbytné, aby lidé v naší společnosti uměli rozlišovat mezi pojmy „gender“ a „biologické pohlaví“. Někteří mohou tvrdit, že tyto dva pojmy jsou totožné a znamenají to samé, ale ve skutečnosti to není pravda. Gender, známý také jako sociální pohlaví, je univerzální koncept, který se formuje v interakci se sociálním prostředím, odkazuje tedy na sociální a kulturní konstrukci identity. Proces socializace reprezentuje jeden z klíčových rozdílů mezi biologickým a sociálním chápáním pohlaví. Zatímco biologické chápání pohlaví se soustředí na fyzické a genetické rozdíly mezi muži a ženami, sociální chápání pohlaví zdůrazňuje roli kultury, společnosti a individuálních zkušeností v utváření genderových identit a rolí. Genderová identita je hluboce osobní a subjektivní pocit jedince o tom, jak se identifikuje v rámci spektra genderu. Tento vnitřní pocit může, ale nemusí, odpovídat biologickému pohlaví. I když jedinec má všechny biologické znaky např. mužského pohlaví, jeho genderová identita nemusí být nutně maskulinní. Ráda bych zde zmínila slova z knihy Judith Butler, která se o vztahu genderu k pohlaví vyjadřuje následujícím způsobem: „(...) gender je kulturně konstruovaný: a proto není gender ani kauzální důsledek pohlaví ani nijak zdánlivě fixovaný na pohlaví.“¹² Na rozdíl od biologického pohlaví, které zahrnuje pouze dvě dichotomické kategorie „muž-žena“, gender zahrnuje široké spektrum charakteristik. Toto spektrum lze chápat jako kontinuum, kde na jednom konci je gender muž a na druhém gender žena. Mezi těmito dvěma póly se nachází mnoho variací, které kombinují mužské a ženské charakteristiky v různých poměrech. V naší společnosti převládá domněnka, že u normálního muže dominuje maskulinita a u normální ženy zase femininita. Avšak mnoho lidí má rysy obou složek, přičemž tyto charakteristiky se u jedinců mohou objevovat nezávisle na jejich biologickém pohlaví. Gender jakožto kontinuální škála tak reflektuje rozmanité a komplexní genderové identity.¹³

1.4 Maskulinita a femininita

Jak už jsem zmínila, s genderem velice úzce souvisí pojmy femininita a maskulinita, které by se také daly nazvat jako mužskost a ženskost. Podobně jako u biologického pohlaví, kdy

¹¹ JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Psyché. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9. s. 46–47.

¹² BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1999. s. 9–10.

¹³ Stoller in OAKLEY, A., pozn. 7, s. 121, 122.

rozlišujeme mezi mužem a ženou, pojmy maskulinita a femininita je obvyklé vnímat také jako protiklady. Pod představou femininity se nám vybaví zdánlivě ženské vlastnosti jako je například pasivita, soucit, emocionalita, čistota a upravenost nebo třeba iracionalita. K ženskosti můžeme často také připisovat „typicky“ ženské záliby či koníčky, mezi které se řadí například šití nebo háčkování.¹⁴ Je však důležité zdůraznit, že se jedná o sociálně-kulturní konstrukce, které vznikly historicky. Tyto konstrukce nejsou vrozené ani neměnné, ale jsou formovány společností a jejím historickým vývojem. Simone de Beauvoir ve svém zásadním díle "Druhé pohlaví" (1949) argumentuje, že ženskost (femininita) není přirozenou daností, ale výsledkem kulturního a společenského procesu, který formuje očekávání a role, jež jsou ženám přisuzovány. De Beauvoir říká: "Ženou se člověk nerodí, ženou se stává," čímž poukazuje na to, že genderové identity jsou produktem sociálního učení a nikoli biologické nutnosti.¹⁵

Maskulinitě jsou pak připisovány vlastnosti, které jsou vnímány jako opak k femininitě. I tyto charakteristiky jsou sociální a kulturní konstrukcí. K těmto vlastnostem lze zařadit například dominanci, agresi, hlučnost, potlačování emocí či racionalitu. Mezi maskulinní koníčky se zpravidla řadí fotbal či záliba v autech.¹⁶ Zmíněné vlastnosti a preference v zálibách však nejsou univerzální a jejich význam a hodnota se mohou lišit v závislosti na kulturním a historickém kontextu.

Tradiční chápání maskulinních a femininních povahových rysů, které bylo základem prvních vědeckých teorií genderové identity rozvíjených od 50. let 20. století, se opíralo o model jediné dvoupólové dimenze (Terman a Miles, 1936), ve kterém byl jedinec buď pouze maskulinní nebo femininní, bez jakéhokoli prostoru pro mezistav. V minulosti se podle Výrosta a kol. „maskulinita a femininita chápaly jako základní kvality, „esence“ lidské bytosti. Předpokládalo se, že femininita je normální a přirozená u žen, nikoli u mužů. Maskulinita je normální a přirozená u mužů, ale nikoliv u žen“¹⁷ Toto chápání bylo zvláště prominentní během 19. a první poloviny 20. století. Tato esenciální představa však byla vyvrácena ve prospěch sociálně konstruktivistického přístupu, a to díky tomu, že v polovině 20. století začalo docházet k posunu v chápání genderu díky rozvoji feministických teorií. Došlo tedy ke změně chápání

¹⁴ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 40.

¹⁵ BEAUVOIR, Simone de, Jan PATOČKA, Josef KOSTOHRYZ a Hana UHLÍŘOVÁ. *Druhé pohlaví* [online]. Praha: Orbis, 1966. [cit. 2024-27-06]. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:c4d6bc40-a830-11e2-b6da-005056827e52>. s. 293.

¹⁶ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 40.

¹⁷ VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK a kol. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8. s. 165.

maskulinity a femininity jako vrozených a biologicky daných charakteristik k jejich vnímání jako produktu kulturní a sociální konstrukce.

Připisované genderové (stereotypizované) vlastnosti ženy a muži ve skutečnosti ve většině případů nemusí mít. Žádná žena ani muž není zcela jednoznačně femininní nebo maskulinní. Věda přináší stále více důkazů, že se jedná výhradně o sociálně vytvořený konstrukt.¹⁸ Zmínila bych zde například Sandru Bem, která ve své studii přináší novou perspektivu na maskulinitu a femininitu, kdy říká, že tyto koncepty nejsou nezbytně vzájemně protikladné. Namísto toho je chápe jako dvě dimenze, které se v jednotlivcích kombinují a vzájemně doplňují, spíše, než aby byly v opozici.¹⁹

Jelikož jsou maskulinita a femininita definovány mnohými charakteristikami, které jsou kulturně variabilní, nemůžeme je označit za jednoznačné pojmy. Kategorie maskulinní a femininní, které jsou postaveny na těchto kulturně podmíněných charakteristikách, nejsou jasně vymezené.²⁰

Otázkou tedy je, které charakteristiky určují maskulinitu a femininitu a jestli jsou nějaké z nich podstatnější než jiné. Podle Lippy existuje řada různých komponentů, jak k maskulinitě a femininitě laicky přistupujeme. K determinaci maskulinity a femininity ve společnosti dochází na základě fyzického vzhledu, neverbálních gest, společenských rolí, pracovních pozic, zájmů, sexuálního chování, biologických znaků a osobnostních vlastností. V každé kultuře existují určité vlastnosti, chování a role, které jsou považovány za typicky mužské (maskulinní) nebo ženské (femininní). Tyto vlastnosti tvoří prototypy daných genderových kategorií. Jinými slovy, koncept prototypu předpokládá, že existují lidé, kteří lépe odpovídají ideálu maskulinity a femininity než ostatní.²¹ V oblasti zkoumání toho, které vlastnosti lidé považují za mužské a ženské, proběhlo již mnoho výzkumů. Lippa například zmiňuje studii Myers a Gonda z roku 1982. Jednalo se o výzkum v přírodovědném muzeu Toronto, kdy návštěvníci měli popsat, jak definují maskulinitu a femininitu. Majorita účastníků tohoto výzkumu ve svých odpovědích uváděla fyzický vzhled (svalnatý, nosí make-up), vlastnosti stereotypně typické pro muže a ženy (křehká/drsňák), biologické charakteristiky (rodí děti), sexualitu (není gay) a také sociální role (matka dítěte). V dalších výzkumech je uváděno také zaměstnání (zdravotní sestřička/řidič nákladáku) a zájmy (hudba a umění/sport a auta). Podle výzkumu psycholožky

¹⁸ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 40.

¹⁹ LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 91.

²⁰ tamtéž, s. 104.

²¹ tamtéž

Helgeson má přisuzování maskulinních vlastností ženám a femininních vlastností mužům negativní konotace. Maskulinní ženy jsou často vnímány jako agresivní a nevzhledné. Femininní muži jsou považováni za slabé, citlivé a plaché a jsou posuzováni ještě negativněji než ženy, což je důsledek tradičních genderových rolí, mocenských dynamik, homofobie a toxické maskulinity, které podporují představu, že muži musí být tvrdí, nezávislí a bez emocí.²²

Dalším zajímavým poznatkem z výzkumů, které se zaměřují na laické vnímání maskulinity a femininity, je zjištění, že ženy jsou častěji než muži hodnoceny na základě jejich fyzického vzhledu. Atraktivní ženy bývají často považovány za femininní, zatímco méně atraktivní ženy jsou spíše spojovány s maskulinními rysy. Tento výzkum rovněž ukazuje, že lidé mají tendenci vnímat maskulinitu a femininitu jako protikladné kategorie. To znamená, že čím více někoho považujeme za maskulinního, tím méně ho vnímáme jako femininního.²³

Na počátku 70. let vzešel z výsledků psychologického zkoumání maskulinity a femininity nový psychologický konstrukt nazvaný androgynie. Androgynie je popsána jako „typ osobnosti, který kombinuje a vyrovnává maskulinní a femininní kvality“.²⁴ Původně Bem (1987) tento koncept považovala za nejvhodnější, protože měl reprezentovat nové kritérium psychologické vyrovnanosti, kdy androgynní jedinci mají vyšší sebevědomí, jsou méně úzkostliví a méně podléhají depresím. Později však došla k závěru, že maskulinita a femininita nejsou reálné psychologické entity a nejsou tedy skutečnými charakteristikami jedince. Podle jejich slov „maskulinita a femininita neexistují „tam venku“ ve světě objektivní skutečnosti... existují pouze v mysli vnímajícího jedince“.²⁵

1.5 Genderová identita a její utváření

Identita jedince neboli relativně stálé a komplexní vědomí sama sebe neexistuje od narození, tzn. každý člověk se narodí bez genderové identity, kterou si postupem času pomocí socializace v interakci s ostatními a v rámci kultury vytváří. Na jedince je tak již od narození prostřednictvím různých sociálních institucí a sociálního jednání ostatních lidí tvořen silný tlak, který je nutí přijmout vlastnosti, zájmy, hodnoty, způsoby chování a myšlení, které jsou spojovány s určitým pohlavím (obrazem muže či ženy) za sobě vlastní.

²² LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 102-103.

²³ tamtéž, s. 103.

²⁴ Bem in VÝROST, J. a SLAMĚNÍK, I. a kol., pozn. 17, s. 166.

²⁵ Bem in LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 101.

V našem kulturním prostředí je genderová identita rozpoznatelná až u dětí ve věku kolem tří let, kdy si již daný jedinec uvědomuje svá přání, která odlišuje od přání ostatních a začíná o sobě mluvit v první osobě, nikoli ve třetí jako tomu bylo doposud. Tento proces rozpoznávání genderové identity se obecně objevuje ve stejném věku napříč různými kulturami, ačkoli specifické projevy a významy genderové identity mohou být kulturně variabilní.²⁶

Genderová identita je součástí identity osobní a lze si ji představit jako určení a prožívání sama sebe jako ženy nebo muže, včetně příslušnosti k těmto daným skupinám. Může se také jednat o identitu kolektivní, která představuje sdílené porozumění kulturním a sociálním normám týkajících se genderu. Tato identita ovlivňuje, jak se jedinci chovají v souladu s očekáváními své skupiny. Jelikož se v každé společnosti nachází odlišný **genderově-pohlavní systém**, liší se proto význam a konkrétní podoba genderové identity, která je odvozená od povahy tohoto systému.²⁷

1.6 Genderové role

Sociální role jako takové jsou podle Smetáčkové „způsoby chování očekávané od držitelů určitých pozic“.²⁸ Genderová role se řadí mezi sociální role a představuje konkrétní soubor očekávání, který souvisí s představou o mužskosti a ženskosti. Přestože genderová role je jednou z rolí sociálních, tedy je předmětem procesu socializace, často nesprávně dochází k vnímání těchto rolí jako přirozených či historicky potvrzených. Z důsledku tohoto poněkud nevědomého přístupu ke genderovým rolím dochází k vzniku genderových stereotypů.²⁹

Genderové role se do značné míry dají vyjádřit jako vnější projev genderové identity, ta však nemusí vždy odpovídat pohlaví. Jak říká Janošová „spektrum maskulinních či femininních projevů může u daného jedince odpovídat jeho pohlavní příslušnosti, ale může s ním být i zcela v rozporu“.³⁰

²⁶ SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903-3312-5. s. 19-20.

²⁷ tamtéž, s. 18-20.

²⁸ tamtéž, s. 28.

²⁹ BOSÁ, M. a MINAROVÍČOVÁ, K., pozn. 8, s. 5.

³⁰ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 41.

Femininní chování chlapce je ovšem společností hodnoceno kritičtěji než maskulinní chování dívky.³¹ Když si například chlapec rád hraje s panenkami, je společností odsuzován a vnímán jako homosexuál.

Jak uvádí Wyrobková, rodiče jednají s dětmi na základě jejich biologického pohlaví, kdy jim od útlého věku poskytují stereotypní hračky a oblečení a nabádají je k činnostem, které jsou považovány za náležící k jejich genderu (např. dávají dívky na balet a chlapce na fotbal). Předpokládají, že takhle je to správné a povzbuzují identifikaci s takovými činnostmi jako součást učení se genderové roli.³²

Dalším příkladem konstrukce maskulinity a femininity jsou například barvy, kdy růžová barva má být holčičí a modrá klučičí, avšak v minulosti tomu bylo právě naopak. „Obecně přijatým pravidlem je, že růžová je pro chlapce a modrá pro dívky. Růžová je výraznější barva a hodí se tedy pro chlapce, zatímco modrá je jemnější a roztomilejší a vypadá lépe na dívkách“, psalo se v obchodní publikaci Earnshaw's Infants' Department z roku 1918.³³

V anglicky psané literatuře můžeme narazit na speciální výrazy pro děti, které se vyjímají ze svých rodových rolí. Pro chlapce s výraznými ženskými projevy a zájmy se používá výraz „sissy-boys“, který je však brán jako označení s pejorativním podtextem. Dívky, které se svým chováním a zájmy podobají spíše chlapcům, se potom nazývají „tomboys“.³⁴

1.7 Genderové stereotypy

Stereotyp jako takový je „označení pro zjednodušující souhrnný popis určité společenské skupiny“.³⁵ Tento popis může být pozitivního i negativního rázu. Genderové stereotypy v naší společnosti jsou souborem předsudků přiřazujícím muži a ženě typické vlastnosti, které se často vzájemně doplňují jako protiklady, popisují, jak má správně vypadat „maskulinní muž“ a „femininní žena“ a určují naše očekávání a jednání vůči těmto jedincům v konkrétních

³¹ BLAKEMORE, Judith E. Owens. *Children's Beliefs About Violating Gender Norms: Boys Shouldn't Look Like Girls, and Girls Shouldn't Act Like Boys* [online]. Sex roles: A Journal of Research Plenum Publishing Corporation, 2003. [cit. 2024-06-03]. ISSN 0360-0025. s. 411.

³² WYROBKOVÁ, Adriana. *Genderový vývoj: nejvýznamnější teorie a výzkum* [online]. Praha: AV ČR, [cit. 2024-06-03]. 2007. ISSN 0009-062X. s. 62.

³³ PAOLETTI, J. B. *Pink and Blue: Telling the Boys from the Girls in America* [online]. Indiana University Press, 2012. [cit. 2024-06-03]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16gh7c4>.

³⁴ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 42.

³⁵ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 20.

sociálních situacích. Genderové stereotypy tak brání danému jedinci v rozvoji vlastní individuality.

Jako typické ženské vlastnosti bývá ženám připisována bezmocnost, empatie, emocionalita, náladovost, jemnost, pasivnost a pečlivost. Muži naopak bývají charakterizováni jako dominantní, racionální, bojovní, autoritativní, silní, aktivní a sebevědomí. Každý jedinec však může mít jak znaky femininní, tak i maskulinní, a to nezávisle na svém biologickém pohlaví.

Stereotypy pohlavních rolí mohou usnadňovat ale také i ztěžovat přístup k povoláním a skupinám daným společností. Dodnes převažuje profese v sociální oblasti spíše u žen, u mužů jsou to naopak přírodní vědy a technická povolání.³⁶

Mnozí lidé se však těmto stereotypním obrazům vymykají, což může mít za následek to, že jsou tito jedinci pokládáni za deviantní či abnormální a také je s nimi podle toho zacházeno. Takoví jedinci mohou být vystaveni šikaně, verbálnímu nebo fyzickému obtěžování, mohou čelit diskriminaci v různých oblastech, jako je zaměstnání či vzdělání, nebo dokonce může dojít k sociálnímu vyloučení.³⁷

I když si to možná neuvědomujeme, mají tyto předsudky vliv na naše chování. Ať už vědomě či nevědomě, se podle nich chováme, naším chováním potom působíme na druhé a tím je ovlivňujeme. V neposlední řadě mohou stereotypy také zhoršovat naše výkony. Jedná se o tzv. sebenaplňující proroctví/potvrzení chování, kdy genderové stereotypy ovlivňují názory a jednání lidí, kteří na základě těchto stereotypů jednají, a tím potvrzují a posilují tato stereotypní očekávání. Jako příklad lze uvést stereotyp typu „ženy nejsou dobré v matematice“. Když učitel/ka stereotypně usoudí, že jeho/její studentka není dobrá v matematice, přeneše na ni nejistotu skrze jeho/její slova a chování, což studentku dožene k tomu, že o svých schopnostech začne pochybovat, a nakonec se jí doopravdy nebude v matematice moc dařit. Tyto stereotypy mohou v ženách vyvolat úzkost a negativní sebehodnocení.³⁸

³⁶ tamtéž; KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha: Portál. Spektrum (Portál), 2006. ISBN 80-736-7145-X. s. 23-25.

³⁷ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 21.

³⁸ LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 253, 255, 256, 167.

2 Socializace

2.1 Teoretické vymezení pojmu socializace

Člověk se rodí s určitou biologickou a genetickou výbavou, jeho osobnost a identita se však formuje během života skrze proces socializace. Během procesu socializace dochází k transformacím, které vedou k postupnému vzdalování jedince od výchozího stavu novorozence a k jeho přeměně v jedince schopného fungovat v komplexním systému lidské společnosti jako kulturní bytost.³⁹ Jinými slovy, tím, že jedinec jakožto biologický tvor interaguje s druhými lidmi, se stává sociální bytostí, která je schopná chovat se jako člen společnosti. Člověk je tudíž tvořen kombinací genetických predispozic, výchovy a prostředí, ve kterém žije. Kombinací těchto aspektů procesu socializace je formována vlastní identita osobnosti.⁴⁰

Socializace je chápána jako trvalý proces, který trvá celý život, a během kterého si jedinec osvojuje specifické formy chování, poznatky, hodnoty a kulturní prvky, což mu umožňuje integrovat se do společnosti. Proces socializace se realizuje zejména prostřednictvím sociálního učení, komunikace a interakce s ostatními jedinci, avšak také prostřednictvím vnějších tlaků a norem.⁴¹ Učíme se tedy jak porozumět jazyku a kulturním symbolům užívaným v naší společnosti. Získáváme vhled do fungování naší společnosti a poznání, jak bychom se měli chovat v různých situacích. Současně si osvojujeme očekávání vůči ostatním lidem v daných situacích a jak na ně reagovat. Během procesu socializace se rovněž učíme rolím, včetně těch spojených s genderem.⁴² Jestliže jedinec nesplňuje očekávání určité sociální role, může být vyloučen z dané sociální skupiny.

Jandourek proces socializace rozděluje na anticipující, primární, sekundární a terciální. Anticipující socializace zahrnuje přijímání postojů, norem a hodnot určité skupiny osobou, která by se ráda stala jejím členem, ale zatím k ní nenáleží. Primární socializace se téměř výhradně odehrává v rodinném prostředí a dosahuje svého vrcholu, když jednotlivec dosáhne uzavřeného stupně individualizace. Toto období je převážně zaměřeno na emoční učení. Sekundární socializace navazuje na primární. Tato perioda je zaměřena na přípravu jedince na

³⁹ SMETÁČKOVÁ, I. a VLKOVÁ, K., pozn. 26, s. 18.

⁴⁰ tamtéž, s. 21, 22, 24.

⁴¹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník: didaktika, ekonomika školství, nové formy ve vzdělávání ...* 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 216.

⁴² Jarkovská in SMETÁČKOVÁ, I. a VLKOVÁ, K., pozn. 26, s. 27.

jeho roli ve společnosti, kdy přijímá sociální hodnoty a vlastní sebepojetí. Probíhá především v rodině, ve škole a v interakci s vrstevníky. Terciální socializace nás provází po celý život. Jedná se o neustálé přijímání nových vlivů v interakci se sociálním prostředím jedince. V této fázi se jedinec musí naučit splnit nové požadavky v nové životní situaci, kterou prožívá.⁴³ V této práci se zaměřím zejména na socializaci primární a sekundární, protože tyto fáze zahrnují období, kdy dochází k intenzivní genderové socializaci. Genderová socializace v dětství je klíčová pro formování genderových rolí a identit, což úzce souvisí s tématem mé bakalářské práce.

Jednou z definic sociologického pojmu socializace, kterou představuje Berger je, že „socializace není nic jiného než internalizace sociálního světa dítětem“.⁴⁴ Proces socializace a přípravy dítěte na plnohodnotný život nezačíná teprve ve věku tří let, kdy nastupuje do předškolní instituce, nýbrž mnohem dříve. Jak uvádí Janošová, „dochází k ní daleko předtím, než si dítě začíná uvědomovat svou identitu a daleko předtím, než se u dítěte mohou vyvinout jakékoli vnitřní motivy k jejímu přijetí“. Už od narození se dítě začíná seznamovat se svým okolím a buduje vztahy s rodinou, která mu poskytuje pocit bezpečí a podporu.⁴⁵

Socializace tedy začíná již od narození dítěte, avšak kontakt s vrstevníky v mateřské školce zavede dítě do nového prostředí, kde začne procházet odlišným typem socializace. Zde se setkává se stejně starými jedinci, kteří mu poskytují nové zkušenosti a učí ho interakci. Jak uvádí Kořátková, tito jedinci vytváří „tréninkovou stěnu“, která dává dítěti příležitost lépe pochopit své místo v kolektivu. Postupně tak dítě nachází svou roli mezi ostatními a utváří si představu o lidech ve svém okolí.⁴⁶ Proces socializace je důležitý zejména v období kojeneckém a raném dětství, kdy je intenzivní a zásadní pro základní vývoj sociálních dovedností a hodnot. V tomto období jsou děti nejvíce ovlivňovány svými rodiči a primárními opatrovníky, klíčová je tedy výchova, ať už záměrná nebo nezáměrná. Nicméně socializace je dynamický proces, který se vyvíjí a mění v průběhu života, proces učení a adaptace na společnost a kulturu tak pokračuje po celý život jedince.⁴⁷

⁴³ JANDOUREK, J., pozn. 3, s. 209.

⁴⁴ BERGER, Peter L. *Pozvání do sociologie: humanistická perspektiva*. Druhé vydání. Přeložil Jiří OGROCKÝ. Brno: Barrister & Principal, 2017. ISBN 978-80-7364-062-0. s. 125.

⁴⁵ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 91.

⁴⁶ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Pedagogika. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1. s. 28.

⁴⁷ GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1. s. 269.

2.2 Genderová socializace

Jak už bylo zmíněno v předešlé kapitole, nedílnou součástí procesu socializace je socializace genderová. Jedná se o proces učení se genderu, kdy jedinec přijímá a internalizuje představy a zákonitosti genderu, uvědomuje a osvojuje si genderové role a s nimi spojené vlastnosti, pozice, chování, hodnoty a normy, což vede k formování vlastní genderové identity. Genderové teorie socializace se snaží vysvětlit, jakým způsobem jedinci své genderové identity nabývají, zejména v raném dětství. Během tohoto procesu jsou děti formovány interakcemi s různými sociálními aktéry, jako jsou například rodiče, vyučující, sourozenci či vrstevníci, kteří jim předávají očekávané vzory chování pro „správné“ dívky a chlapce. Důležitou roli zde však hrají nejenom sociální aktéři, ale také různá média, prostřednictvím kterých děti interagují s kulturními obsahy, kterými jsou formovány. V důsledku toho jedinci začínají internalizovat a identifikovat se s určitými genderovými rolemi. Jinak řečeno, díky procesu socializace získáváme povědomí o očekávaném chování, které společnost od nás předpokládá, stejně jako očekávání, která máme my k ostatním lidem.

Genderová socializace probíhá dvěma hlavními způsoby. První z nich je explicitní, jedná se o cílené podporování nebo naopak potlačování určitého genderového chování pomocí odměn a trestů. Zejména chlapci často čelí přímým reakcím, pokud se nechovají podle stereotypních očekávaných vzorů chování spojených s jejich pohlavím.⁴⁸ Druhým přístupem je naopak implicitní socializace, která je nezáměrná a skrytá. Děje se skrze subtilní signály, které jsou přenášeny tím, jakým způsobem dospělí jednájí spolu navzájem, ve vztahu k dětem nebo jaké hračky, knížky či oblečení pro děti vybírají. Na základě těchto signálů se děti přizpůsobují genderovým normám a očekáváním. Děti se také samy navzájem socializují prostřednictvím interakcí s vrstevníky ve skupinovém prostředí dětských kolektivů.⁴⁹

Ačkoliv socializace jako taková je procesem trvajícím celý život, genderová socializace se odehrává především v raném dětství, kdy je důležitým aspektem pro začleňování jedince do společnosti.⁵⁰ Dochází k ní už při narození, kdy je novorozenci připsána genderová role na základě jeho biologického pohlaví. Tento proces začíná již v okamžiku, kdy jsou rodiče informováni o pohlaví dítěte a začínají ho oslovovat a oblékat podle toho, zda je to holčička nebo chlapeček. Společnost má různá očekávání vůči dívkám a chlapcům, a proto se i výchova a prostředí, ve kterém děti vyrůstají, přizpůsobuje. To se projevuje například v barvách

⁴⁸ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 93.

⁴⁹ tamtéž

⁵⁰ tamtéž

oblečení, zařízení dětského pokoje nebo výběru hraček, které odpovídají předpokládanému pohlaví dítěte. Tento proces je klíčovým prvkem učení se genderové role a pomáhá formovat genderovou identitu jedince od samého počátku jeho života.⁵¹

Oakley ve své knize zmiňuje čtyři procesy, které jsou součástí socializace dítěte od narození a ve kterých popisuje, jak dochází k vývoji genderových rolí:

1. Manipulace

Typicky se proces manipulace objevuje u dětí ve věku od jednoho do pěti let. To může zahrnovat situace, kdy matka obléká svou dceru do šatů pro dívky, češe ji a opakovaně jí říká, jak je krásná. Tento druh formování, nazývaný manipulace, je často velmi účinný a má trvalý dopad, protože dítě přijímá matčin názor na to, co je považováno za krásné a typicky dívčí.

2. Systematické směřování pozornosti

V této fázi se dětská pozornost začíná upínat na určité genderově specifické předměty. Klíčovou roli zde hrají hračky, které si děti vybírají ke hraní, a které se stávají nedílnou součástí jejich socializace. Dívky se obvykle zajímají o panenky, oblečky, ozdoby, kočárky a plyšové hračky, zatímco chlapci mají tendenci směřovat svou pozornost k autíčkům, zbraním nebo technickým stavebnicím, které reflektují tradiční mužské role a zájmy. Dospělí často projevují radost, pokud dítě správně vybírá hračky odpovídající jeho pohlaví.

3. Verbální pojmenování

Při prvním pohledu by se mohlo zdát, že verbální označování není tak důležité. Ovšem opak je pravdou. Například klasické označení dívky jako "hodné" a chlapce jako "zlobivého" má hlubší význam. Tyto popisy pomáhají formovat vlastní identitu a podporují obecné uvědomění, že patříš do určité skupiny – dívek nebo chlapců. Taková verbální kategorizace je klíčová pro proces sebeuvědomování a vytváření pocitu příslušnosti k určitému genderu.

4. Aktivita

Děti, jak chlapci, tak dívky, jsou vedeny k činnostem, které se tradičně spojují s daným pohlavím. Jedním z typických příkladů jsou domácí práce, které jsou dětem svěřovány již ve věku kolem pěti let. Mezi úkoly dívek patří například mytí nádobí, prostírání stolu a stlaní postelí, zatímco chlapci častěji vynášejí odpadky, pomáhají otci s opravami nebo čistí auto. Dle

⁵¹ OAKLEY, A., pozn. 7, s. 131.

poznatků výzkumu Hartley, ze kterého autorka vychází, jsou dívky trvale podněcovány k domácím pracím více než chlapci.⁵²

2.2.1 Genderová socializace prostřednictvím rodičů

Rodina patří mezi nejvýznamnější faktory genderové socializace. Genderová socializace prostřednictvím rodičů hraje klíčovou roli ve formování genderových rolí u dětí. Genderové role se utvářejí nejen prostřednictvím přímé interakce s rodiči, ale také skrze širší rodinnou dynamiku, včetně vztahů mezi rodiči a sourozenci. Rodiče předávají genderové normy a očekávání jak explicitními pokyny a příklady, tak i implicitně, prostřednictvím svého vlastního chování a interakcí v rodině. Tento proces je zásadní pro pochopení, jak se genderové role reprodukuje v dalších generacích.⁵³

Rodičovské genderové ideologie a jejich genderové chování mají dlouhodobý vliv na vývoj genderových rolí a postojů u dětí. Studie ukazují, že rodiče s vyhraněnými genderově konzervativními postoji často přenášejí tyto hodnoty na své děti, což ovlivňuje jejich chápání a přijímání genderových rolí. Tato socializace je klíčová pro pochopení nejen individuálního vývoje genderové identity, ale i širších sociálních struktur, které podporují a posilují genderovou nerovnost.⁵⁴

Pochopení těchto procesů je zásadní nejen pro akademický výzkum, ale také pro praktické aplikace v oblasti výchovy a vzdělávání. Rodiče a vychovatelé si mohou být vědomi vlivu svých vlastních genderových postojů a chování na děti a mohou se snažit podporovat rovnost pohlaví od útlého věku. Výzkum ukazuje, že pro děti je přínosné, když jsou vystaveny různorodým rolím a modelům, které překračují tradiční genderové normy, což může vést k větší rovnosti a inkluzi ve společnosti.⁵⁵

⁵² OAKLEY, A., pozn. 7, s. 132–133.

⁵³ LEAPER, C. a FARKAS, T. *The socialization of gender during childhood and adolescence*. In: Grusec, J. E. & Hastings, P. D., eds. *Handbook of socialization. Theory and research*. 2nd ed. New York: Guilford Publications, 2014, s. 541-566.

⁵⁴ HALPERN, H. P. a PERRY-JENKINS, M. *Parents' gender ideology and gendered behavior as predictors of children's gender-role attitudes: A longitudinal exploration*. *Sex Roles*. 2016, 74, s. 527-542. DOI: 10.1007/s11199-015-0539-0.

⁵⁵ LEAPER, C. a FARKAS, T., pozn. 53, s. 545-550; HALPERN, H. P. a PERRY-JENKINS, M., pozn. 54, s. 530-535.

3 Základní teorie učení se genderu

Abychom lépe porozuměli procesu učení se genderu, je důležité si připomenout koncept genderových rolí (viz kapitola 1.6 Genderové role). Tento koncept je klíčový pro pochopení, jak jsou genderové role přenášeny a posilovány v interakcích mezi dětmi a rodiči, což je zásadní pro analýzu reprodukce genderu.

Než přejdu k popisu základních teorií učení se genderu, nejprve bych zmínila, že existují také teorie biologické, které tvrdí, že existují vrozené rozdíly mezi muži a ženami, které jsou determinovány biologickými faktory. Tyto teorie předpokládají, že můžeme mít určité maskulinní nebo femininní charakteristiky již od narození. Biologické teorie zkoumají rozdíly v maskulinitě a femininitě mezi muži a ženami z různých biologických perspektiv, jako jsou evoluční teorie, genetická predispozice, vliv hormonů a rozdíly v nervovém systému. Podle těchto biologických teorií se některé aspekty chování vyvíjely u mužů a žen odlišně.⁵⁶

Přestože evoluční teorie může v určitém smyslu považovat prostředí za klíčový faktor, biologické teorie obecně se primárně nezaměřují na sociální prostředí jako příčinu pohlavních rozdílů v chování ani jako příčinu individuálních rozdílů v maskulinitě a femininitě. Proto musíme přejít od biologie k analýze kultury, neboť při učení se genderu hraje kulturní kontext klíčovou roli.⁵⁷

Jak už bylo zmíněno, děti jsou již v raném věku vystavovány genderovým signálům, reagují tak na genderově rozdílný přístup velmi brzy. Avšak jak se malé dívky dozvídají, že jsou dívky a malí chlapci, že jsou chlapci? Jak se děti obou pohlaví učí, že určité činnosti jsou vhodné jen pro chlapce a jiné jen pro dívky? Existuje několik teorií, které se pokoušejí odpovědět na tyto otázky, zaměřím se však na tři obecné typy těchto teorií, které za hlavní faktor formující odlišnosti mezi muži a ženami a definující rozdíly v maskulinitě a femininitě pokládají sociální prostředí. Jedná se o psychoanalytickou teorii, teorii sociálního učení a kognitivně vývojovou teorii učení se genderu.⁵⁸

3.1 Psychoanalytická teorie

Zakladatelem a zároveň i klíčovým představitelem psychoanalytických teorií je Sigmund Freud, který je známý svou koncepcí osvojování genderu nazývanou teorie identifikace. Tato

⁵⁶ LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 128, 152.

⁵⁷ tamtéž, s. 153.

⁵⁸ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 94.

teorie je založena na myšlence, že jedinec se identifikuje se svým stejnopohlavním rodičem a napodobuje ho. Freud tvrdí, že vývoj genderové identity závisí na vývoji pohlavního sebeuvědomění jedince jako chlapce nebo dívky. Pro lepší pochopení této teorie je nezbytné znát Freudova vývojová stádia člověka, která jsou rozdělena podle věku. Jedná se o stádia: orální (0–1,5 roku), anální (1,5–3 roky), falické (3–6 let), období latence (6–12 let) a genitální stádium (12 a výše). V prvních dvou stádiích (orálním a análním) není podle Freuda v chování ani vnitřním prožívání dětí rozdíl mezi pohlavími výrazný. Kvůli úzkému vztahu dítěte k matce jsou tato dvě stádia proto z hlediska genderu málo významná. Teprve ve třetím – falickém stádiu se totiž začíná výrazně projevovat odlišné prožívání dětí. Děti ve věku kolem čtyř let tak již začínají vnímat rozdíly mezi genitáliemi obou pohlaví a uvědomují si svoji pohlavní příslušnost. Toto období je klíčové pro formování genderové identity, přičemž dívky a chlapci procházejí odlišnými procesy.⁵⁹

V důsledku Oidipova komplexu (pojem označující psychologický stav, ve kterém dítě prožívá sexuální touhu vůči rodiči opačného pohlaví a pocit rivality a nepřátelství vůči rodiči stejného pohlaví) se chlapci potýkají s kastrací úzkostí, která přispívá k motivaci pro identifikaci s otcem. Freud tento proces chápe jako vytváření emocionálního pouta s otcem, které slouží jako prostředek k překonání Oidipova komplexu. Chlapec se cítí sexuálně přitahován ke své matce a zároveň vnímá svého otce jako rivala, který by mu mohl konkurovat o lásku matky. Zároveň se obává, že by jej otec mohl za jeho láskyplný vztah k matce potrestat (vykastrovat), a proto chlapec opouští soutěživý postoj, a namísto toho se snaží napodobit otce a spojit se s ním. Chlapec se tak identifikuje s otcem a skrze vytvořené emocionální pouto tak uspokojuje svůj sexuální vztah k matce.

U dívek dochází zcela k odlišnému vývoji. Freud tvrdí, že identifikace dívky s matkou je motivována závistí mužského genitálu. Jedná se o tzv. Elektrín komplex, který pojednává o závistivém vztahu dcery k matce a touze po otci. Dívka v této fázi pocítuje méněcennost, žárlí na muže a zavrhuje všechny ženy, včetně své matky, kterou obviňuje ze svých nedostatků. Závist začíná cítit od chvíle, kdy se poprvé setká s mužským pohlavním ústrojím. Poté u ní vyvstává pocit, že jí něco chybí a že u ní došlo ke kastraci, což evokuje přenesení dívčiny lásky na otce, který je vlastníkem penisu. Dívka se ho snaží získat prostřednictvím identifikace

⁵⁹ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 94-95.

s matkou. Nastává u ní uvědomění, že může penis získat buďto souloží s mužem nebo tím, že porodí syna.⁶⁰

Důležité je však zmínit, že Freudova teorie se později stala předmětem výrazné kritiky, především kvůli tomu, že jeho pojetí vývoje ženské identity bylo jednostranně založeno na mužské perspektivě. Ženy jsou totiž v rámci této teorie chápány jako bytosti s narcistními sklony, které jsou v porovnání s muži nedokonalé. Renzetti a Curran kritizují i fakt, že Freud považuje všechny genderově specifické vzorce chování získané v dětství za neměnné a jednou pro vždy dané. Autoři argumentují tím, že existují důkazy, že vlivem prostředí může docházet k pozměnění nebo potlačení biologicky podmíněné vlastnosti. Tyto vzorce chování tedy nejsou pevně dané a neměnné.⁶¹

Na Freudovu teorii navázaly feministické psychoanalytičky Karen Horney a Nancy Chodorow, které zaujímají opačný postoj. Tyto autorky argumentují, že ženy nezávidí mužům jejich penis, ale spíše touží po privilegiích, které muži mají v patriarchální společnosti. Moderní revize psychoanalytické teorie zdůrazňují, že namísto kastrálního komplexu ženy mají větší důležitost hlubší emocionální aspekty života žen, jako je mateřská role, kojení a vytváření hlubokých citových vazeb s dětmi. Tyto aspekty jsou vnímány jako klíčové pro ženskou identitu a mohou být naopak zdrojem závidivosti pro muže.⁶²

3.2 Teorie sociálního učení

Teorie sociálního učení jsou jednodušší než psychoanalytické teorie, protože se soustředí na pozorovatelné události a jejich následky, namísto nevědomých motivů a pudů. Tyto teorie objasňují, jak se utváří genderová identita skrze sociální učení, zejména prostřednictvím pozorování, nápodoby a modelování chování dospělých vzorů, především těch stejného pohlaví, jako jsou například otec či matka.⁶³

Behaviorismus, a zejména jeho koncept posilování, patří mezi hlavní směry, které ovlivnily teorie sociálního učení. Děti se podle těchto teorií učí genderu dvěma způsoby. Prvním způsobem je již zmiňovaný princip posilování (někdy také označovaný jako teorie utvrzování), kde hrají hlavní roli odměny a tresty. Tato teorie tvrdí, že genderově specifické

⁶⁰ SMETÁČKOVÁ, I. a VLKOVÁ, K., pozn. 26, s. 20; RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 94-95.

⁶¹ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 96.

⁶² HORNEY, Karen a KELMAN, Harold. *Ženská psychologie*. V Praze: Triton, 2004. ISBN 80-7254-501-9. s. 22-23; RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN, pozn. 2, s. 97.

⁶³ SMETÁČKOVÁ, I. a VLKOVÁ, K., pozn. 26, s. 20.

chování je formováno tím, že jsou chlapci a děvčata od útlého věku posilováni ve vzorcích chování, které jsou společností považovány za vhodné pro jejich pohlaví. U dětí tak dochází k přizpůsobení genderové identity na základě odměňování za společensky přijatelné chování a trestu za chování takové, které se odchyluje od genderových rolí, přičemž dívky a chlapci jsou odměňováni a trestáni za odlišné projevy chování. Zde se jedná o tzv. přímé posilování, děti si však také osvojují chování příslušící jejich genderu prostřednictvím nepřímého posilování, kterým se zabývá druhý způsob sociálního učení. Tímto druhým způsobem je učení nápodobou neboli princip modelování. Tento princip se zakládá na tom, že děti napodobují chování, které pozorují kolem sebe. Pokud na toto chování získají pozitivní zpětnou vazbu, pak je pravděpodobné, že je začnou napodobovat ve svém vlastním chování. Jako příklad lze uvést situaci, kdy malé dívky sledují matky, které se starají o děti, poté toto chování přenáší na hru s panenkami.⁶⁴ Renzetti a Curran uvádějí, že „děti si za vzor svého chování nejčastěji berou ty dospělé osoby, které vnímají jako vlnidné a přátelské a zároveň mocné“.⁶⁵ Teorie dále pojednává o tom, že děti mají tendenci nejvíce napodobovat osoby podobající se jim samotným. Jedná se zde nejčastěji o rodiče stejného pohlaví, starší sourozence a vrstevníky.

I teorie sociálního učení čelí několika kritikám. Jedná se zejména o pasivní pojetí dětí, kdy se na děti pohlíží pouze jako na pasivní příjemce socializačních signálů. Výzkumy však prokazují, že i děti aktivně vyhledávají specifické podněty, jež poté napodobují. Další kritika spočívá v nedostatku důkazů o tom, že by děti konzistentně napodobovaly především jedince stejného pohlaví. Faktory, jako je například moc, mají větší vliv, zatímco pohlaví je faktorem méně významným. Dívky častěji napodobují mužské vzory, což může být způsobeno tím, že muži jsou vnímáni jako mocnější postavy než ženy. Chlapci naopak ženské vzory napodobují jen zřídka.⁶⁶

3.3 Kognitivně vývojová teorie

Poslední teorií učení, na kterou se zaměřím, je kognitivně vývojová teorie. Výchozí hypotézou této teorie je, že vývoj genderové identity probíhá paralelně se stádií kognitivního vývoje a vývoje morálního myšlení. Autorem této koncepce, která rozvíjí původní myšlenky Jeana Piageta a jeho teorie kognitivního vývoje, je Lawrence Kohlberg.⁶⁷ Oba psychologové se

⁶⁴ KARSTEN, H., pozn. 36, s. 32; RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 99; SMETÁČKOVÁ, I. a VLKOVÁ, K., pozn. 26, s. 20.

⁶⁵ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 100.

⁶⁶ tamtéž; SMETÁČKOVÁ, I. a VLKOVÁ, K., pozn. 26, s. 20.

⁶⁷ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 116.

věnovali studiu mentálních procesů u dětí, skrze které děti usilují o pochopení svých prožitků a pozorování. Genderovým principům se tak učí tím, že se snaží porozumět okolnímu světu, který považují za zcela cizí, chaotický a nejasný a naučit se v něm orientovat a dát mu nějaký pevný řád. Utváření genderové identity se také zakládá na vnitřní potřebě dítěte formulovat vlastní představu o sobě. Kognitivní psychologie považuje hledání vzorců ve svém okolí za přirozené. Tyto vzorce, pomocí kterých si děti uspořádávají svět, se nazývají schémata. Ta si děti nejlépe utvářejí kolem snadno pozorovatelných kategorií, které jsou všude kolem nich. Jednou z takových kategorií je i pohlaví.⁶⁸

Lippa ve své knize popisuje, že podle Kohlberga (1966) mají dětské představy o genderu významný vliv na jejich motivaci k vykazování maskulinního nebo femininního chování.⁶⁹ „Kognitivněvývojová teorie nám pomáhá vysvětlit, proč mají děti silný sklon upřednostňovat odpovídající pohlavně stereotypní hračky a činnosti, hledat si přátele shodného pohlaví a zastávat rigidně stereotypní představy o genderu.“⁷⁰ Tyto představy se postupně vyvíjejí s růstem dětí a dosahováním vyšších úrovní duševního vývoje. Tzn., že schopnost jedince reagovat na vnější podněty závisí na jeho schopnosti jim porozumět. Jinými slovy, vnější podněty nemohou být správně zpracovány, dokud jedinec nedosáhne určité úrovně rozumového vývoje.⁷¹

Vzhledem k odlišné složitosti myšlení o schématech v různých věkových obdobích, Kohlberg definoval několik stupňů ve vývoji rozlišování pohlavních rolí podle věku dítěte. Kolem třetího roku života děti dokážou správně určit své pohlaví. I když děti vnímají pohlaví jako sociální kategorii, jejich chápání tohoto konceptu se liší od toho, jak ho chápou dospělí. Mohou proto definovat gender na základě vnějších znaků, jako je oblečení, délka vlasů nebo typ hry. Děti ve věku tři let tak mohou mít dojem, že změnou těchto vnějších znaků mohou změnit své pohlaví. V tomto období si dítě tedy není zcela jisté, zda jeho příslušnost k určitému genderu je trvalá a neměnná. Nicméně o rok později se pohlavní identita začíná více stabilizovat. V této fázi děti objevují, že pohlavní identita je stabilní a trvalý atribut, který platí i v dlouhodobém horizontu. Chápou, že pohlavní příslušnost nelze jednoduše měnit, avšak často si myslí, že je to výsledek zvyku nebo předchozího rozhodnutí. Mezi pátým a sedmým rokem života dítěte, jak naznačuje Piagetova teorie vývoje, dochází u dětí k postupným změnám v

⁶⁸ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 100-101; SMETÁČKOVÁ, I. a VLKOVÁ, K., pozn. 26, s. 21.

⁶⁹ Kohlberg in LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 157.

⁷⁰ Cann a Palmer; Cowan a Hoffman in RENZETTI, C. M. a D. J. CURRAN, pozn. 2, s. 101.

⁷¹ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 116; LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 157.

jejich kognitivních dovednostech. V této době si děti obvykle uvědomují, že pohlaví a gender jsou stabilní (tj. nelze je snadno změnit) a že jsou spojeny s rozdíly v mužských a ženských genitáliích.⁷²

Kritikové těchto teorií mají výhrady především v tom, že se příliš omezují na individuální úroveň a bagatelizují vliv kultury na formování genderové identity. Děti jsou v těchto teoriích prezentovány jako hlavní a jediní aktéři, kteří vnímají rozdíly mezi muži a ženami jako přirozené a samozřejmé, aniž by braly v úvahu vliv okolního prostředí.⁷³

⁷² JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 116-117; KARSTEN, H., pozn. 36, s. 41-43; LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 157.

⁷³ SMETÁČKOVÁ, I. a VLKOVÁ, K., pozn. 26, s. 21.

4 Gender a rodina

Lidé jsou společenskými tvory, tudíž navazování a udržování mezilidských vztahů je klíčový proces pro vedení plnohodnotného osobního života jedince. Jedním ze sociálních konceptů závislých právě na mezilidských interakcích a vztazích mezi lidmi je gender. Jinými slovy, kdyby člověk byl izolovaný od ostatních lidí, gender by pro něj/ní neexistoval. Intimní vztahy mají zásadní úlohu při formování individuální genderové identity, a to jako prvotní a nejdůležitější faktor. V dnešní době jsou intimní vztahy často spojeny s rodinou, avšak mnohé sociální instituce z veřejné sféry jako například vzdělávací, ekonomické, zdravotnické a náboženské instituce mají také vliv na tuto oblast lidského života.⁷⁴

Pojem gender byl již blíže popsán v kapitole 1, považuji však za důležité krátce se věnovat také rodině a její definici. Termín „rodina“ je běžně užívaný, avšak má mnoho různých vymezení a definic, které se liší podle kontextu, kultury a společenských norem. Uvedla bych zde například, jak definuje rodinu Matoušek: „Rodina je prvním a dosti závazným modelem společnosti, s jakým se dítě setkává. Předurčuje jeho osobní vývoj, jeho vztahy k jiným skupinám lidí. Rodina dítě orientuje na určité hodnoty, vystavuje ho určitým konfliktům, poskytuje mu určitý typ podpory. Tímto způsobem osobitě zabarvuje to nejpodstatnější, co dítěti předává – sociální dovednosti, bez kterých se ono v dospělosti neobejde.“⁷⁵ Tato definice se zaměřuje především na proces socializace, který probíhá prostřednictvím rodiny. Šulová se pak ve své definici zabývá zejména rolí rodiny v raném vývoji dítěte, tedy interpretuje rodinu takto: „Rodina umožňuje dítěti přirozený a přiměřený vývoj v prvních třech letech života, usnadňuje mu přechod k projevům autonomie, dává možnost procvičovat jazyk a vede k postupnému formování vědomí Já odlišného od ostatních. Vedle emocionálního zázemí poskytuje rodina i základ pro morální citění dítěte.“⁷⁶

4.1 Genderové uspořádání rolí v rodině

Podobně jako v širší společnosti, i v rámci rodiny má každý její člen svou specifickou roli. „Od dítěte se očekává, že bude, alespoň do určitého věku, v mnoha ohledech na svých rodičích závislé a bude tedy přijímat jejich péči. Od rodičů se očekává, že mu tuto péči poskytnou, že budou emočně i sociálně zralí, ekonomicky nezávislí atd., velice důležitou roli

⁷⁴ SMETÁČKOVÁ, I. a VLKOVÁ, K., pozn. 26, s. 22.

⁷⁵ MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Studijní texty. Série učebnic pro obor sociální práce, sv. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9. s. 30.

⁷⁶ ŠULOVÁ, Lenka a ZAOUCHE-GAUDRON, Chantal. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d' âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2. s. 415.

však hrají v rodině také prarodiče.⁷⁷ Tyto role však nejsou pouze determinovány sociálním statutem, nýbrž především pohlavím daného člena rodiny.

Rozdělení pracovních úkolů podle pohlaví je běžné ve všech známých společnostech, přičemž každá kultura má různé názory na to, které činnosti jsou vhodnější pro muže a které pro ženy.⁷⁸ Vysvětlení tohoto jevu poskytuje teorie strukturálního funkcionalismu, zastávaná předním představitelem Talcottem Parsonsem, která se zabývá zkoumáním, jak společnost udržuje stabilitu a funguje jako součást vzájemně propojených sociálních struktur a institucí, které plní specifické funkce pro udržení sociálního řádu.

V rodinném rámci, stejně jako v instituci, mají jednotliví členové své specifické role, které podle teorie strukturálního funkcionalismu vycházejí z biologických rozdílů mezi muži a ženami: muži jsou obvykle větší a silnější, zatímco ženy jsou menší, slabší a jsou schopny porodu a kojení. Tyto biologické dispozice pak vedou k rozdílným genderovým rolím, jak v rodinném prostředí, tak i mimo něj. Jelikož ženy zastávají reprodukční roli, bylo přirozené, aby zůstávaly s potomky doma, vychovávaly je a staraly se o domácnost. Naopak muži byli považováni za živitele a ochránce rodiny, což bylo v souladu s jejich biologickou povahou.⁷⁹ Teorie strukturálního funkcionalismu tedy vnímá rodičovství muže a ženy jako rozdělení do dvou odlišných (sociálních) rolí, přičemž muži jsou spojeni s rolí zajištění ekonomické stability rodiny v oblasti práce, zatímco ženy jsou spojeny s péčí o děti a domácnost.⁸⁰

Vznik genderových rolí v pojetí strukturálního funkcionalismu lze kritizovat, pokud se podíváme na dělbu práce v různých historických obdobích. Z tohoto porovnání vyplývá, že rozdělení rolí dle genderu je variabilní a nikoliv dané, jak tvrdí funkcionalisté. Model pečující matky vznikl až v době modernizace v souvislosti s industrializací, kdy vzniká nové uspořádání rodiny a dochází k dělbě rolí podle pohlaví, kterou popisuje výše uvedený strukturální funkcionalismus. Tato dělba rolí často bývá chybně označována jako „tradiční“. V sociologii se pojem „tradiční“ vztahuje pouze pro předmoderní, předindustriální či feudální organizaci společnosti. Nelze tedy říci, že žena jakožto pečující matka je tradiční rolí, která je odjakživa určena ženám, jak si většina lidí myslí. V předmoderní době nebylo samozřejmé, že se má

⁷⁷ LOVASOVÁ, Lenka. *Rodinné vztahy*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 32 s. ISBN 80-86991-66-0. s. 6.

⁷⁸ MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Studijní texty. Učebnice pro obor sociální práce, sv. 1. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-19-9. s. 11.

⁷⁹ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 24.

⁸⁰ MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Vyd. 2., uprav. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Studijní texty, sv. 38. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-87-8. s. 52.

matka starat o dítě. Ženy plnily především výrobní funkci, která omezovala jejich péči o dítě. Většinou se o děti starali jiné osoby – v bohatých rodinách personál, v chudých starší sourozenci nebo lidé neschopní fyzicky těžké práce. Toto bylo dáno ekonomickým systémem, kdy rodina byla vnímána jako výrobní jednotka.⁸¹

Přestože problém sladování práce a rodiny, který nastal v procesu transformace tradiční společnosti ve společnost moderní, přetrvává dodnes, ráda bych podotkla, že v dnešní postmoderní rodině není muž již jediným, kdo vydělává peníze a zabezpečuje tedy rodinu finančně. V rámci procesu emancipace a změn v ekonomické struktuře společností dnes ženy také chodí do práce a přispívají tak do rodinného rozpočtu. Počet rodin, kde muž vydělává peníze a žena zůstává doma a stará se o domácnost a děti, je postupně na ústupu. Neznamená to však rovné rozdělení rolí v domácnosti.

Nerovnosti v domácnosti jsou patrné ve způsobu, jakým jsou rozdělovány úkoly, role a odpovědnost mezi členy rodiny. Tyto nerovnosti se odrážejí nejen v právech a povinnostech, ale také v příležitostech a možnostech, které jsou mužům a ženám v rodině dostupné nebo nedostupné. Ženy tak mohou mít omezený přístup k pracovním příležitostem a kariéernímu postupu kvůli zvýšeným domácím povinnostem. Jak uvádějí Čermáková a Maříková, „z genderového hlediska se rodina jeví být sférou, která sociální nerovnosti nejen prohlubuje, ale dokonce sama produkuje a reprodukuje“.⁸² O nerovnostech v rodině se dočteme také u Renzetti a Currana, kteří přináší cenné poznatky o tom, jak genderové stereotypy a tradiční role mohou ovlivňovat rovnost a nerovnost mezi partnery v rodině, a jak tyto dynamiky mohou mít důsledky na individuální úrovni i na celkovou společenskou strukturu. Autoři zmiňují, že ve vztazích v manželství je často přítomný prvek moci, kde muž má obvykle větší autoritu než žena. Tato nerovnováha moci často souvisí s ekonomickými faktory, jako je vyšší příjem, společenský status nebo úroveň vzdělání. Podle společenských norem v této dynamice dominují muži, což jim zaručuje větší rozhodovací pravomoc.⁸³

Dle studie zaměřené na vývoj a současný stav genderových rolí v rodinném prostředí, která analyzuje data z let 2010 až 2022, v České republice stále přetrvává postindustriální dělba rolí v rodině, kde muži jsou vnímáni jako hlavní živitelé rodiny, zatímco ženy jsou zodpovědné

⁸¹ HAVELKOVÁ, Hana. „Problém takzvané harmonizace: náprava nezamýšlených důsledků moderní společnosti“ in Cesty labyrintem. O vědecké profesi, soukromém životě a jejich propojování. Praha: Sociologický ústav AV ČR, vvi, 2007. s. 10-17.

⁸² ČERMÁKOVÁ, Marie a MAŘÍKOVÁ, Hana. *Proměny současné české rodiny: (rodina-gender-stratifikace)*. Studie, sv. 28. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-93-1. s. 10.

⁸³ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 229-230.

za domácí práce a péči o děti. Nicméně se také ukazuje postupný posun směrem k větší rovnosti, zejména u mladších generací, které častěji sdílejí domácí povinnosti a péči o děti mezi oběma partnery. Autoři uvádějí: „Mladší páry vykazují vyšší míru sdílení domácích prací a péče o děti, což je v kontrastu s generacemi staršími, kde jsou genderové role více rigidní a tradičnější. Tento posun je však pomalý a nerovnoměrný, což ukazuje na hluboce zakořeněné kulturní normy a očekávání týkající se genderových rolí.“⁸⁴

Rozdělování domácích prací vychází z genderových stereotypů, kdy muži jsou často přidělovány práce venku, zatímco ženy jsou více spojovány s pracemi uvnitř domu. Dále se muži podle normy mají více orientovat na disciplinární aspekty výchovy dětí, zatímco ženy se snaží řešit konflikty a podporovat harmonii v rodině. Výzkumy jednoznačně ukazují, že v domácnosti věnují více času domácím pracím ženy, a to až pětkrát více než muži.⁸⁵ Tato skutečnost platí i v případech, kdy jsou oba partneři zaměstnaní. I když se muži často vyjadřují k ochotě "pomoci" svým partnerkám s domácími pracemi, je stále rozšířené přesvědčení, že domácí práce jsou spíše ženskou záležitostí, bez ohledu na to, zda ženy mají další profesní povinnosti. Rozdíly mezi tím, jak muži a ženy vykonávají domácí práce, jsou patrné nejen v množství času, který věnují těmto aktivitám, ale také v typu prací, které vykonávají. Ženy se často starají o každodenní úkoly jako úklid a vaření, zatímco muži se obvykle více zaměřují na méně pravidelné a příležitostné povinnosti jako je sekání trávníku a drobné opravy v domě. To znamená, že ženy často pracují pod časovým tlakem, zatímco muži mají obvykle větší flexibilitu ve volbě času pro své domácí úkoly. Tento rozdíl v povinnostech může vést k tomu, že ženy mají méně času na odpočinek. „Zaměstnané ženy tak nakonec – slovy socioložky Hochschild – doma nastupují na „druhou směnu“: část dne pracují za plat a poté přijdou domů, kde je čeká další práce, nyní však už neplacená.“⁸⁶

Domácí práce jsou dovednosti, které je třeba se naučit. Rozdělení těchto prací v rodině je ovlivněno výchovou. Dívky jsou od útlého věku vychovávány k plnění činností, které jsou tradičně považovány za ženské, i když se tak často děje nevědomky. Lipovetsky také poukazuje

⁸⁴ NOVÁKOVÁ, J., a KRÁL, P. *Genderové role v českých rodinách: Kontinuita a změna*. Sociální studia, 19(2), 2023. 115-138. s. 125.

⁸⁵ Shelton a John in RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 231.

⁸⁶ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 231-233.

na to, že samotní rodiče předávají dětem odkaz o rozdělení rodinných rolí již od jejich raného dětství.⁸⁷

4.2 Genderově specifická výchova v rodině

Výchova rodiči je hlavním prostředkem, skrze který se realizuje proces socializace dítěte. Rodiče interagují s dítětem, poskytují mu výchovu a podporu, která mu umožňuje naučit se sociálním dovednostem a integrovat se do společnosti. Tyto interakce jsou klíčovým prvkem, který formuje osobnost dítěte a jeho postoj k okolnímu světu. Mohou zahrnovat například hraní, učení se novým dovednostem, sdílení příběhů, diskusi o různých tématech a podporu emocionálního vývoje.

Jak už vyplývá z názvu mé bakalářské práce, interakce mezi dětmi a rodiči jsou jedním z hlavních procesů, na které se v této práci zaměřuji. Je tedy důležité pochopit, že interakce probíhá vzájemně mezi oběma aktéry. To ve své knize popisují Renzetti a Curran: „Slovo interakce označuje vztah výměny mezi dvěma či více lidmi, trvající po určitou dobu. Tento základní význam je třeba mít na mysli, hovoříme-li o interakci mezi rodičem a dítětem, jelikož nejde o jednosměrný přenos z rodiče na dítě, ale o proces obousměrný.“⁸⁸ Jednoznačně stanovit, do jaké míry je esence této interakce ovlivněna biologii, a do jaké míry jsou na ni vlivem kulturní faktory a sebenaplňující se očekávání spojená s genderem, je však obtížné. Jinými slovy, důvodem, proč rodiče často rozdílně zacházejí s dětmi v souvislosti s jejich pohlavím, může být jak biologicky podmíněná odlišnost mezi chlapci a dívkami, tak reakce na rozdílné očekávání matek na chování dětí.

Nicméně mnoho výzkumů dokazuje, že stereotypy ovlivňují rodičovské představy o jejich dětech a také způsob, jakým je vychovávají a jak s nimi interagují.⁸⁹ Odlišné zacházení s dětmi podle jejich pohlaví lze v rodinách sledovat už během prvních dvou let jejich života.⁹⁰ Nejedná se zde však pouze o odlišné chování k dětem na základě jejich pohlaví, určitou roli zde hraje také pohlaví rodičů. Jinými slovy, každý z rodičů (otec a matka) k výchově dětí přistupuje jinak.

⁸⁷ LIPOVETSKY, Gilles. *Třetí žena: neměnnost a proměny ženství*. V českém jazyce vyd. 2. Střed, sv. 80. Praha: Prostor, 2007. ISBN 978-80-7260-171-4. s. 210.

⁸⁸ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 111

⁸⁹ tamtéž

⁹⁰ KARSTEN, H., pozn. 36, s. 64.

Odlišná výchova u dívek a chlapců se může projevat zejména v oblastech komunikace, při domácích pracích, projevem nezávislosti a samostatnosti, vyjadřováním emocí, stupněm sociální zralosti, preferencí při hraní her, výběrem hraček atd.

Co se týká odlišné výchovy v oblasti komunikace, podle několika výzkumných studií se ukazuje, že rodiče komunikují se svými syny a dcerami odlišně. Rodiče vykazují větší míru komunikace s dcerami než se svými syny. Matky poskytují dívkám větší podporu pomocí slov a více se s nimi verbálně angažují ve srovnání s chlapci. Podobně i otcové preferují více verbálních strategií při komunikaci s dcerami než se syny. Lze tedy říct, že dívky častěji vykazují větší pokrok ve verbální oblasti. Chlapci na druhou stranu obvykle dostávají více pozornosti a stimulace při rozvíjení jejich motorických dovedností, jako je chůze, běhání a sportovní aktivity. Ve věku dvou let se tento rozdílný výchovný přístup ještě prohlubuje.⁹¹

V průběhu dospívání dětí rodiče preferují diskuse o životních událostech spíše s dcerami než se syny, přičemž při rozhovoru s dcerami používají větší množství emocionálních výrazů a pestřejší slovní zásobu než při komunikaci se syny. Je také rozdíl v tom, o jakých emocích se rodiče s dítětem určitého pohlaví nejčastěji baví. S dcerami častěji probírají témata spojená se smutkem, zatímco s chlapci to jsou témata spojená s hněvem. Jeden z důsledků tohoto rozdílného přístupu je, že již kolem věku šesti let mají dívky k dispozici větší počet specializovaných slov vyjadřujících emoce než chlapci. Výzkumy naznačují, že děti předškolního věku, s nimiž jejich matky často diskutovaly o pocitech, jsou schopnější porozumět emocím druhých, a proto se tak v době vstupu do školy dívky obecně zdají být lepší v interpretaci emocí a chování lidí ve svém okolí než chlapci. Z toho vyplývá, že raná socializace má vliv na to, jak děti vnímají a vyjadřují emoce. Rodiče často věnují svým dcerám více pozornosti v oblasti emocionálního porozumění a péče o mezilidské vztahy, zatímco chlapci jsou často vedeni k projevům asertivity a potlačování emocí, s výjimkou projevů hněvu.⁹² „Tradičně orientovaná genderová socializace vede dívky a chlapce do odlišných životních trajektorií a rozvíjí u nich odlišné dispozice – u dívek emocionalitu, estetické citění, verbální schopnosti, u chlapců technické myšlení a rezervovanost ve vztazích.“⁹³

Do domácích prací zapojuje mnoho rodičů své děti již od útlého věku. Studie naznačují, že obvykle svým dcerám přidělují práci spojenou s domácností a péčí o další sourozence, zatímco chlapcům více připadají úkoly jako údržba venkovních prostor a manipulace s těžkými

⁹¹ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 92.; LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 228.

⁹² RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 111-112.

⁹³ SMETÁČKOVÁ, I., pozn. 4, s. 60.

předměty. Mezi tyto aktivity patří například sekání trávníku, vynášení koše nebo třeba úklid garáže. Jak už jsem v předchozí kapitole o rolích zmiňovala, domácí práce jsou naučené dovednosti předávané rodiči od raného dětství, prostřednictvím nichž formují u dětí povědomí o genderovém rozdělení rolí v rodině. O tom blíže pojednává Lippa: „Takové přidělování úkolů představuje pro děti jasné genderové signály a ustanovuje stupeň genderových rozdílů v rodině, vzdělání, práci a dalším životě. Podobně se tak u dívek a chlapců podporuje rozvoj odlišných kognitivních schopností a sociálních dovedností.“⁹⁴

V chování rodičů vůči dětem lze identifikovat genderově specifické rozdíly i v mnoha dalších oblastech, jako je například stereotypní styl oblékání podle pohlaví. Oblečení má zásadní vliv na genderovou socializaci dětí, kdy jeho charakteristiky mohou dítě povzbuzovat k určitým aktivitám a odrazovat od jiných. Jinak řečeno, dívky v šatech nejsou přizpůsobeny k tomu, aby se účastnily fyzicky náročných aktivit. Od chlapců se tak automaticky očekává větší fyzická aktivita, jelikož jim k tomu jejich oblečení nijak nepřekáží.⁹⁵

Ráda bych zmínila další kategorii, kde lze pozorovat odlišnou výchovu rodičů v závislosti na pohlaví. Jedná se o hry a hračky, kdy rodiče přímo podněcují genderově typické herní aktivity u svých dětí. Rodičovská výchova a výběr hraček mají vzájemný vztah, který může ovlivnit způsob, jakým se děti učí a vyvíjejí. K tomuto tématu se však ve své práci vrátím až později.

Děti v mladším předškolním věku jsou rodiči omezovány rozdílně v závislosti na jejich pohlaví, přičemž dívky jsou omezovány více než chlapci. Synové mají často větší volnost, například při manipulaci s nebezpečnými předměty nebo při samostatném přecházení ulice. Navzdory tomu, že jsou dívky v tomto věku často klidnější a sociálně zralejší než chlapci, rodiče obvykle potvrzují a schvalují jejich chování spíše v situacích, kdy projevují závislost nebo bezmocnost. Rodiče často stále považují své dcery za ty, kdo potřebují více lásky a péče než jejich synové. Z tohoto důvodu projevují svým dcerám větší empatii, více se jim věnují, pečují o ně a dávají jim lásku, zatímco své syny směřují k samostatnosti. Tato disproporce v postojích rodičů k jejich synům a dcerám se obvykle neprojevuje pouze v mladším předškolním věku, ale trvá i v dalších etapách dětství. Matky i otcové často projevují větší touhu

⁹⁴ LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 233.

⁹⁵ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 110.

po ochraně svých dcer a dozoru nad nimi, což jim může bránit v rozvoji samostatnosti a nezávislosti.⁹⁶

Co se týká reakcí rodičů na přestupky v chování jejich dětí, existuje zde také jistá odlišnost mezi pohlavími. Dívky obvykle projevují větší snahu vyvarovat se nevhodnému chování než chlapci. Nicméně, když se dívky chovají nevhodně, rodiče na to reagují méně negativně než v případě nevhodného chování u chlapců.⁹⁷

S rodičovskou výchovou také souvisí kladení důrazu na genderově typické chování u dětí. Otec je tím, jenž klade větší důraz na genderové role (převážně u dětí v batolecím a předškolním věku), přičemž u dcer a synů podporuje jiné vlastnosti. U chlapců je to hlavně mužnost a s ní spojená fyzická síla, nebojácnost a sebevědomí. Oproti tomu u dívek klade důraz na ženskost, citlivost, přitažlivost a sociální dovednosti. Otcové se často zaměřují na výchovu svých synů s větší vážností než na výchovu svých dcer, jelikož se se svými syny identifikují a plní si skrz ně své nesplněné cíle a neuskutečněné sny.⁹⁸ Výchova a podpora genderově typického chování může být také ovlivněna vnějšími faktory, jako jsou stereotypy ve společnosti, média a tlak vrstevníků. Tyto faktory mohou posílit genderové rozdíly a ovlivnit to, jak rodiče vychovávají své děti a jaké role jim přisuzují.

Ve společnosti jsou stanoveny různé výchovné cíle pro chlapce a dívky, částečně kvůli tradičním stereotypům genderových rolí, které rodiče internalizují od svého vlastního dětství. I když v dnešní době dochází k určitému vyrovnání genderových rolí, ke kterému dochází v rámci kulturních a sociálních procesů pozdní modernizace, stále existují odlišné cíle, kterých se výchova jednotlivých pohlaví snaží dosáhnout. Karsten tvrdí, že tato odlišnost výchovných cílů vzhledem k pohlaví přináší nevýhody jak pro dívky, tak pro chlapce. „Dívky jsou brzděny ve výstavbě zdravého sebevědomí a s tím souvisejícího vnímání silných stránek své osobnosti. Okolím v nich obvykle nepovzbuzuje přání po nezávislosti a samostatnosti. Jejich snahy postavit se na vlastní nohy jsou spíše omezovány, zatímco chlapci bývají pobízeni, aby se odpoutali od matky a sami bojovali s okolním světem.“⁹⁹

⁹⁶ KARSTEN, H., pozn. 36, s. 67.

⁹⁷ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 96.

⁹⁸ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 102.

⁹⁹ KARSTEN, H., pozn. 36, s. 68.

5 Hra

Vztah mezi genderem a hrou je zásadním předmětem zkoumání v oblasti genderových studií, zejména při zkoumání, jak jsou genderové stereotypy a role reprodukovány a posilovány od raného věku. Výzkum hry tak přímo souvisí s hlavním cílem mé práce, protože umožňuje detailně analyzovat, jakým způsobem dochází k (re)produkci genderových stereotypů v každodenních interakcích mezi dětmi a dospělými. V této kapitole se tedy zaměřím na to, co je to hra a proč je důležitá pro formování genderu. Souvislost mezi hrou a genderem se projevuje hned v několika oblastech, jako jsou například výběr hračky, typy her či sociální interakce během hry.

5.1 Definice hry a k čemu slouží

Hra je fenoménem, který proniká mnoha sférami lidské existence a dotýká se téměř každé kultury. Její význam a podoba se mohou lišit v závislosti na kontextu a subjektivních preferencích. V kontextu reprodukce genderu je tedy hra důležitým aspektem, který je nezbytný zkoumat, neboť představuje klíčový prvek každodenního života dětí, ve kterém se genderové role a stereotypy mohou projevovat a upevňovat. Prostřednictvím hry děti nejen rozvíjejí své sociální dovednosti a vytvářejí vztahy s ostatními, ale také se učí a internalizují normy a hodnoty, které jsou jim prezentovány jejich okolím, včetně genderových očekávání.

Podle Connell jsou hry „sociálně konstruované aktivity, které často odrážejí a udržují genderové role a normy ve společnosti. Genderově specifické hry mohou ovlivnit, jak děti rozvíjejí své chápání genderové identity a jaké dovednosti si osvojí.“¹⁰⁰ Maccoby pak hovoří o souvislosti hry se stereotypy: „Genderově rozlišené hry a aktivity mají tendenci posilovat genderové stereotypy, což může mít vliv na sociální a kognitivní vývoj dětí.“¹⁰¹

Co se týká definice hry, odborná literatura nabízí různá pojetí, dosud však neexistuje jednotný názor na to, co hra přesně znamená. V důsledku toho, že každý autor do definice vnáší své subjektivní myšlenky, vznikají různé klasifikace a teorie o hře, ale jádro věci zůstává obvykle podobné. Většina definic souhlasí, že hra je proces nebo nějaká dynamická činnost či jednání, odehrává se v jasně vymezeném časovém a prostorovém rámci a je řízena pevnými pravidly, jež jsou uznávanými všemi hráči (toto však zcela neplatí pro hru volnou – viz

¹⁰⁰ CONNELL, R. W. *Gender*. Cambridge, UK: Polity Press, 2002. s. 134.

¹⁰¹ MACCOBY, E. E. *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998. s. 56.

kapitola 5.2). Nejzásadnějším prvkem každé hry je aktivní účast jednotlivců, jelikož bez hráčů hra není možná. Hra tak vyžaduje zapojení, zájem a angažovanost účastníků, kterými jsou nejen hráči, ale i případní diváci. Autoři se také převážně shodují na tom, že hra je zábava a jak pro děti, tak pro dospělé přináší radost a potěšení a může sloužit k uspokojení různorodých potřeb. Přičemž abychom měli ze hry radost, měla by naše účast být dobrovolná a svobodná. Hra, k níž bychom byli nuceni, by se ve skutečnosti zřekla své podstaty, původního záměru a smyslu.

Hry však neslouží pouze jako prostředek zábavy pro děti, jak většina autorů uvádí. Jak jsem již uvedla výše, hra je také důležitým nástrojem pro sociální učení a internalizaci genderových rolí a očekávání, což je stěžejní funkce hry pro výzkumný cíl této práce.

5.2 Dělení hry

Klasifikace her se, stejně jako definice hry, různí podle kontextu a potřeb autorů. Existuje tedy mnoho různých hledisek, podle kterých můžeme klasifikovat jednotlivé druhy her. Podle Opravilové mohou snahy o klasifikaci her vést například k dělení podle schopností, které rozvíjejí, podle typů činnosti, podle místa, podle počtu hráčů, podle věku nebo podle pohlaví.¹⁰²

Pro potřeby své práce bych zde uvedla pár základních dělení her, mezi které bych zařadila jednu z nejznámějších klasifikací vývojové psycholožky Charlotte Bühler (1935), která navrhuje tyto čtyři kategorie her:

- a) **Funkcionální** – první forma hry, kterou dítě rozvíjí. Zahrnuje jednoduché dovednosti a činnosti, jako je kopání nebo tleskání, a může obsahovat i jemné pohyby rukou. Tyto hry podporují rozvoj senzomotorických schopností dítěte prostřednictvím manipulace s různými předměty a experimentování s nimi.
- b) **Fikční** – objevuje se kolem druhého roku života a zahrnuje předstírání a fantazii. Děti přidělují předmětům určité role, což rozvíjí jejich představivost. Úkolové hry, jako je krmení panenky nebo hra na psa, cvičí dětskou fantazii.
- c) **Receptivní** – Receptivní hra se často objeví krátce po fiktivní hře nebo současně s ní. Dítě při ní poslouchá pohádky nebo si prohlíží obrázky, což posiluje jeho tvořivost a sociální dovednosti.
- d) **Konstruktivní** – rozvíjí se koncem druhého roku života, kdy u dítěte dochází k používání různých materiálů, jako jsou kostky, písek nebo stavebnice, aby vytvářelo nové

¹⁰² OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika. II., Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita, 2004. ISBN 80-7083-786-1. s. 12.

předměty. Staví věže z kostek, tvoří bábovičky na písku nebo si hraje se stavebnicí, čímž posiluje své dovednosti.¹⁰³

Autorem další klasifikace je H. Scheuerl (1994), který podává následující rozdělení her:

- a) **Pohybové** – dětské hřiště často nabízí dětem možnost neustálé aktivity, jako je skákání, běhání, houpání, klouzání nebo poskakování. Tyto pohybové projevy reflektují živost a přirozenou potřebu pohybu dětí.
- b) **Výkonové** – při těchto hrách dochází k soustředění na aktivity, kde hraje klíčovou roli výkon, jako je tomu v různých sportech.
- c) **Zobrazovací** – děti napodobují různé role či předměty, hrají si například na hasiče nebo letadlo. Tyto hry odrážejí dětskou představivost.
- d) **Tvořivé** – zahrnují široké spektrum aktivit, od používání zástupných předmětů (například klacek jako puška) až po organizování skupinových her.¹⁰⁴

Podle potřeby herního partnera vymezila Millar (1978) čtyři základní etapy hry:

- a) **Samostatná** – před 3. rokem, dítě pozoruje hru druhých a napodobuje jejich chování a způsob hry
- b) **Paralelní** – od 3. roku, děti si hrají samy v blízkosti jiných vrstevníků, nehrají si spolu, nýbrž vedle sebe
- c) **Sdružující** – před 4. rokem, děti si hrají spolu v menší skupince, mají společný námět hry, ale příliš se nedomlouvají, realizace má individuální charakter
- d) **Kooperativní** – rozvoj schopnosti komunikace a porozumění druhému, děti mezi sebou spolupracují, probíhá společná realizace¹⁰⁵

V neposlední řadě bych ráda uvedla širší rozdělení her podle Kořátkové, a to na hry volné a hry řízené. **Volná hra** je aktivita, při které si dítě samo vybírá téma a cíl a spontánně se věnuje objevování, experimentování a tvoření. Může si zvolit hračky, zástupné předměty, místo pro hru a jeho úpravu, role a jejich ztvárnění, a to buď podle svého uvážení, nebo po dohodě s ostatními dětmi. Dítě tedy samo určuje téma, cíle a prostředky pro uspokojivou hru, která má

¹⁰³ Bühler in NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7. s. 48.

¹⁰⁴ Scheuerl in NAKONEČNÝ, M., pozn. 103, s. 48-49.

¹⁰⁵ Millar in KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Pedagogika. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3. s. 40-41.

své specifické rysy. **Hra řízená** se nejčastěji používá v pedagogické terminologii. Pro účely této práce nám však bude stačit znát definici hry volné.¹⁰⁶

5.3 Rozdíly ve hře v rámci genderu

Z pozorování dětí je zjevné, že většina z nich preferuje hračky, které jsou typicky spojovány s jejich genderem. Chlapci a dívky se v tomto ohledu neliší pouze ve výběru hraček, ale také ve způsobu, jakým si s nimi hrají. Rozdíly v preferencích hraček se mohou projevovat již u dětí ve věku jednoho roku. Je tomu tak díky tomu, že jsou dětem poskytovány odlišné hračky v závislosti na jejich genderu již od narození. Chlapci a dívky jsou tak podporovány v tom, aby si hrály s hračkami považovanými za vhodné pro jejich gender.¹⁰⁷

Jednoletým chlapcům může být poskytováno více autíček a dalších dopravních hraček (nákladní auta, vláčky, letadla) než dívkám. Těm jsou na druhou stranu častěji poskytovány panenky. Nicméně v dnešní době rodiče stále častěji poskytují jednoletým dětem genderově neutrální hračky. Nedávný výzkum naznačuje, že došlo k posunu od tradičních genderových stereotypů u hraček pro jednoleté děti. Například studie publikovaná v roce 2020 v časopise „Journal of Consumer Research“ ukazuje, že stále více rodičů volí genderově neutrální hračky, čímž povzbuzují děti ke hře s různými předměty bez ohledu na jejich gender. Tento trend má za cíl rozšířit dětské zkušenosti a dovednosti nad rámec tradičních genderových norem. Mezi genderově neutrální hračky patří například stavební kostky, puzzle, plyšové hračky či hračky zaměřené na zvuky a hudbu.¹⁰⁸

Ve dvou letech chlapci začínají vykazovat zvýšené projevy agresivity a více se zajímají o pohybové aktivity. Také jsou v tomto věku průbojnější a více konfliktní. Během druhého a třetího roku života se rozdíly v preferenci hraček začínají v závislosti na pohlaví dětí více lišit. K růstu těchto rozdílů však dochází u obou pohlaví jinak. Chlapci projevují zájem o stereotypně chlapecké hračky poměrně brzy, přičemž se tato preference v pozdějším batolecím věku mění jen minimálně. U dívek se pak zájem o typicky holčičí hračky formuje pomaleji.¹⁰⁹

Odlišné preference dětí při hraní v batolecím věku jsou ovlivněny okolními faktory, jako je, jak jsem již zmiňovala, druh hraček, které rodiče dětem poskytují, ale také reakce dospělých

¹⁰⁶ tamtéž, s. 16-17.

¹⁰⁷ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 95.; LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 226.

¹⁰⁸ SMITH, J. A. a BROWN, L. M. *Shifting Perspectives: Parental Choices of Gender-Neutral Toys for One-Year-Olds*. Journal of Consumer Research, 47(4), 2020. 123-135.

¹⁰⁹ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 95.

na hru dětí. Ty se můžou do hry zapojit, verbálně na ní reagovat, nebo si hry dítěte vůbec nevšímat.

U jednoletých dětí rodiče začínají podporovat hru s hračkami, které jsou považovány za typické pro příslušné pohlaví. Je tomu tak proto, že v tomto věku se již začíná projevovat rozdíl v hrách chlapců a dívek. Rodiče často nepřímo vyjadřují preferenci k určitým hračkám pro své děti nenápadnými gesty, jako je například snížené nadšení, když si jejich potomek vybere hračku, která nespadá do tradičního schématu pro jeho pohlaví. Takové diferenciované reakce rodičů se s věkem dítěte zesilují. Je pozoruhodné, že rodiče chlapců začínají vyjadřovat souhlas či nesouhlas s hrou svého potomka dříve než rodiče dívek. Tyto zásahy se obvykle zastavují v předškolním věku, kdy hra většiny dětí odpovídá obecným představám o genderu.¹¹⁰

V předškolním věku si obdobně jako v tom batolecím dívky nadále rády hrají s panenkami, dětskými telefony nebo výtvarnými pomůckami. Kromě klasické hry na maminku s panenkami nebo s ostatními dětmi se mezi jejich oblíbené fantazijní aktivity zařazuje také hra na nakupování a vaření, tedy hra napodobující činnosti v domácnosti. Mezi oblíbené hračky chlapců v předškolním věku se řadí převážně dopravní prostředky, stavebnice a figurky zvířat a superhrdinů. Upřednostňují také hračky, které podněcují aktivitu a napodobují agresi, jako jsou zbraně či meče. Jejich fantazijní hry často zahrnují nápodobu různých povolání, jako je řidič, opravář, zedník, voják nebo policista.¹¹¹

Děti se při výběru spoluhráčů ve hře častěji obrací k těm vrstevníkům, kteří prochází podobným vývojem v otázce pohlavní identity, obzvláště preferují spoluhráče stejného pohlaví.¹¹²

Herní aktivity a typy hraček, které jsou stereotypně přiřazovány jednotlivým pohlavím, mohou mít vliv i na rozvoj specifických vlastností a dovedností u chlapců a dívek. Hračky a hry spojené s chlapci mohou lépe podněcovat rozvoj vizuálně-prostorových schopností, dovedností řešení problémů a kreativity než ty, které jsou přiřazeny dívkám. Tyto hračky také posilují zvědavost, schopnosti manipulace a konstrukce, inovativnost, soutěživost a agresivitu. Hračky spojované s dívkami kladou důraz také na manipulaci, dále pak podporují převážně tvořivost, péči a atraktivitu.¹¹³ Podle Miller (1987) „tyto údaje potvrzují hypotézu, že hra s hračkami

¹¹⁰ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 96.

¹¹¹ tamtéž, s. 126.

¹¹² tamtéž, s. 123.

¹¹³ LIPPA, R. A., pozn. 10, s. 231.; RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 116.

považovanými za dívčí, respektive chlapecké, má vliv na odlišný vývoj kognitivních schopností a sociálních dovedností u děvčat a chlapců“.¹¹⁴

5.4 Interakce dětí při hře

V této kapitole se zaměřím na několik klíčových studií, které zkoumají interakce dětí při hře. Tyto studie poskytují hlubší vhled do toho, jak hry přispívají k rozvoji sociálních dovedností a jak jsou ovlivněny kulturními faktory. Výzkumy ukazují, jak děti prostřednictvím her komunikují, spolupracují a rozvíjejí své sociální kompetence, a také jak různé kulturní kontexty ovlivňují typy her a interakcí.

Hughes a Dunn ve své studii zkoumali, jak děti ve věku 4-6 let komunikují a spolupracují při společných hrách. Výzkum ukázal, že hry slouží jako prostředek pro rozvoj sociálních dovedností, jako jsou sdílení, vyjednávání a řešení konfliktů. Děti využívají hry k lepšímu porozumění perspektivám ostatních, což je klíčové pro rozvoj empatie a sociálního porozumění. Autoři zjistili, že děti, které se častěji účastní sociálně interaktivních her, mají tendenci vykazovat lepší schopnost porozumět emocím a myšlenkám svých vrstevníků.¹¹⁵

Rubin, Bukowski a Parker se ve svém výzkumu zaměřili na přátelství a hry dětí ve školním věku. Zjistili, že děti preferují hry podporující spolupráci a vzájemnou podporu. Tyto kooperativní hry, které zahrnují týmovou práci a společné cíle, byly spojeny s vyšší úrovní sociálních kompetencí a pozitivních interakcí mezi dětmi. Výzkum rovněž naznačil, že děti, které se angažují v kooperativních hrách, mají lepší schopnosti řešit konflikty a vykazují vyšší míru prosociálního chování.¹¹⁶

Goncu a Gaskins zkoumali kulturní rozdíly v dětských hrách a zjistili, že způsoby hraní jsou silně ovlivněny kulturními normami a hodnotami. V některých kulturách jsou hry zaměřené více na spolupráci a kolektivní úspěch, zatímco v jiných kulturách je důraz kladen na individuální soutěžení a úspěch. Tyto rozdíly ukazují, jak kulturní kontext formuje sociální interakce dětí a jak se různé kulturní normy promítají do způsobu, jakým děti interagují během hry. Například v kolektivistických kulturách jsou děti často vedeny k tomu, aby

¹¹⁴ Miller in RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 116.

¹¹⁵ HUGHES, C. a DUNN, J. *Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends*. *Developmental Psychology*. 1997, 33(6), s. 1026-1037. DOI: 10.1037/0012-1649.33.6.1026.

¹¹⁶ RUBIN, K. H., BUKOWSKI, W. M. a PARKER, J. G. *Peer interactions, relationships, and groups*. In: Eisenberg, N., ed. *Handbook of Child Psychology*. 6th ed. New York: Wiley, 2006, s. 571-645.

upřednostňovaly skupinové cíle před individuálními, což se odráží ve větší míře kooperativních her.¹¹⁷

5.5 Hra na dětském hřišti

Dětské hřiště je místo, kde můžeme pozorovat reprodukci genderu, a to právě v interakcích mezi dětmi a rodiči a mezi dětmi navzájem, na které směřuji výzkum. Je to tedy jedno z nejdůležitějších prostorů, kde si děti mohou vyzkoušet sociální interakce, při kterých se výrazně projevují genderové charakteristiky. Skrze tyto interakce se děti učí chápat jejich smysl. Děti na hřišti působí nejen jako aktéři, ale také jako pozorovatelé ostatních. Avšak neučí se pouze skrze nápodobu ostatních, ale také vyjadřují své myšlenky a dělají úsudky, přičemž k osvojení této schopnosti dochází nejčastěji právě při hře. Hra je prostředkem, skrze který se děti učí interpretovat a utvářet význam genderu. V kontextu hřiště to znamená, že děti prostřednictvím hry a interakcí s ostatními dětmi i dospělými přijímají a učí se společenským normám a hodnotám, které jsou zprostředkovány a podporovány rodiči. Hřiště tak slouží jako prostředí, kde se děti učí samostatnosti, spolupráci, řešení konfliktů a dalším důležitým dovednostem, které jsou součástí jejich vnitřního rozvoje.

Na hřišti mají děti možnost uspokojit své potřeby, získávat nové zkušenosti, rozvíjet zájmy a budovat vztahy, které jsou nenahraditelné pro jejich sociální učení. Převládá zde hra volná, jelikož si děti hrají spontánně bez organizace dospělých. Čas pro volnou hru je u dětí do šesti let velice důležitý, jelikož tím získávají prostor pro jejich celkový rozvoj. Přesto, že se jedná o hru volnou, tedy nijak neřízenou, rodiče jsou poblíž, aby mohli dávat pokyny, povzbuzovat a případně zasáhnout. Děti mají pocit samostatnosti a svobody ve svém chování, i když se nacházejí v prostředí vytvořeném a kontrolovaném rodiči.¹¹⁸

Blatchford v rámci výzkumu školního hřiště zjistil, že mezi hrami dívek a chlapců existují výrazné rozdíly. Pozoroval, že u chlapců převažovaly aktivnější hry, jako je fotbal a jiné míčové

¹¹⁷ GONCU, A. a GASKINS, S. *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*. In: Goncu, A. & Gaskins, S., eds. *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. New York: Routledge, 2007, s. 48-67.

¹¹⁸ KOŤÁTKOVÁ, S., pozn. 105, s. 16-17; MILAN, J. *Birth on the playground: Boys' experiences playing with gender* [online]. *Indo-pacific journal of phenomenology*, 12, 2012. [cit. 2024-16-06]. Dostupné z: <https://www.ajol.info/index.php/ipjp/issue/view/10455>. s. 3.

hry. U dívek pak byla preference fiktivních her, kdy předstíraly, že jsou někdo jiný. Také se ukázalo, že chlapci tráví těmito aktivitami více času než dívky.¹¹⁹

¹¹⁹ BLATCHFORD, P., BAINES E., PELLEGRINI, A. *The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school* [online]. British journal of developmental psychology, 21 2003. [cit. 2024-06-06]. Dostupné z: <https://shorturl.at/DScQa>. s. 25-28.

6 Metodologie výzkumu

6.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Výzkumný problém této práce spočívá ve zkoumání způsobů, jakými se v každodenních interakcích na dětském hřišti (re)produkuje genderové stereotypy a role. Specificky se zaměřuje na dynamiku genderových interakcí mezi dětmi a na roli dospělých, kteří děti doprovázejí, ve formování těchto genderových konstrukcí. Tato problematika je důležitá, protože genderové stereotypy, které se vytvářejí v raném věku, mohou mít dlouhodobý vliv na individuální identitu a sociální role jedinců.

Cílem tohoto etnografického výzkumu je zjistit, jakým způsobem dochází k (re)produkci genderových stereotypů a rolí mezi dětmi a jakým způsobem je komunikace rodičů s dětmi na genderových stereotypy založena. Výzkum je zaměřen na identifikaci konkrétních vzorců chování a interakcí, které přispívají k posilování nebo narušování genderových rolí. Také zkoumá, jak dospělí prostřednictvím své komunikace a interakcí s dětmi ovlivňují jejich chápání a vykonávání genderu. Tento cíl si klade za úkol přinést hlubší porozumění tomu, jak jsou genderové role konstruovány a udržovány v každodenním životě dětí, a poskytnout podklady pro možné intervence směřující k rovnější genderové socializaci.

6.2 Výzkumné otázky

K dosažení vytyčených cílů, jsem si stanovila níže uvedené výzkumné otázky, které jsou navrženy tak, aby poskytly komplexní pohled na problematiku, kterou se tato práce zabývá, a to jak na úrovni jednotlivých interakcí, tak v širším sociálním kontextu. Podpůrné otázky pomohou rozčlenit a podrobně prozkoumat hlavní výzkumnou otázku.

Hlavní výzkumná otázka:

Jakým způsobem dochází k (re)produkci genderových stereotypů a rolí mezi dětmi na dětském hřišti?

Podpůrné výzkumné otázky:

Jaké jsou specifické formy interakcí mezi dětmi, které odrážejí genderové stereotypy?

Zajímá mě, jakým způsobem se děti dělí do skupin podle genderu, jaké aktivity jsou preferované chlapci a jaké děvčaty, a jakým způsobem děti komunikují a jaké vzorce chování při tom vykazují.

Jaké jsou rozdíly v reprodukci genderových rolí mezi různými věkovými skupinami dětí?

Zkoumám, jak se mění genderové interakce a stereotypy mezi mladšími a staršími dětmi a jakým způsobem starší děti ovlivňují genderové chování mladších dětí. Tím mohu lépe pochopit dynamiku genderových stereotypů v různých vývojových stádiích dětí a jejich vzájemné ovlivňování.

Jakým způsobem interakce mezi dospělými (kteří děti doprovází) reflektují a podporují genderové stereotypy?

Sleduji, jaké konverzace mezi dospělými se odehrávají ohledně genderových rolí a očekávání, jakým způsobem dospělí reagují na genderově nekonformní chování dětí jiných rodičů, a jaké jsou jejich názory a postoje k otázkám genderových rolí v kontextu her a volného času. Tento přístup mi umožňuje lépe pochopit, jak dospělí přispívají k udržování nebo změně genderových norem prostřednictvím svých interakcí a postojů.

Jakým způsobem interagují rodiče s dětmi a jak tyto interakce ovlivňují reprodukci genderových stereotypů?

Zaměřuji se na to, jak rodiče komunikují se svými dětmi při různých aktivitách, jaké role a úkoly jim přiřazují, a jak reagují na genderově nekonformní chování svých vlastních dětí.

6.3 Metoda sběru dat a zpracování dat

Pro zkoumání výzkumného problému jsem zvolila etnografický výzkumný přístup, konkrétně etnografii založenou na zúčastněném pozorování. Tento metodologický rámec umožňuje hluboké porozumění komplexním dynamikám genderových interakcí mezi dětmi a rolí dospělých ve formování genderových konstrukcí. Etnografický přístup poskytuje možnost dlouhodobého a detailního pozorování přirozených interakcí dětí a jejich doprovodu na dětském hřišti.

Podle Novotné et al. „etnografie je epistemologicko-metodologický přístup, resp. výzkumný design, založený na kombinaci zpravidla dlouhodobého zúčastněného pozorování a dalších technik tvorby dat. Jedná se o způsob nahlížení problémů, jenž jako základ zdůrazňuje emické (tj. aktérské) hledisko“.¹²⁰ Mezi další techniky tvorby dat patří například strukturované a polostrukturované rozhovory, neformální rozhovory a konverzace, analýza dokumentů,

¹²⁰ NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠŤOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-052-9. s. 384.

fotografická dokumentace a videodokumentace, mapování a vizualizace, nezúčastněné pozorování a focus groups.¹²¹

Tento přístup se tedy zaměřuje na zkoumání problémů z pohledu samotných účastníků, tedy na to, jak oni sami vnímají a interpretují svou vlastní zkušenost a realitu. To znamená, že se jakožto výzkumnice snažím pochopit svět očima těch, které zkoumám (v tomto případě děti a rodiče), a do pozorování se snažím neprojektovat své vlastní zkušenosti a představy.

Zúčastněné pozorování, jako klíčová technika v etnografii, zahrnuje nejen pasivní sledování, ale i aktivní účast výzkumníka v aktivitách zkoumaných lidí, aby získal hlubší vhled do jejich sociálního světa. Při této technice sběru dat dochází k vytváření osobnějším vztahů s aktéry, které zkoumáme, a současně pozorujeme a zároveň se účastníme dění v daném terénu.¹²²

Vzhledem k mému výzkumnému cíli jsem se rozhodla kombinovat dva přístupy – pasivní pozorování a aktivní účast. Střídám role tak, že jeden den působím pouze jako pasivní pozorovatelka, kdy sleduji dění na dětském hřišti bez zasahování, abych mohla zachytit autentické chování dětí a rodičů a minimalizovat tak svůj vliv. Jiný den se aktivně účastním, zapojuji se do her s dětmi a vedu rozhovory s jejich doprovodem. Tento metodologický postup mi umožňuje získat komplexnější a hlubší vhled do reprodukce genderových rolí, protože kombinuje výhody nezaújatého pozorování s výhodami blízké interakce a rozhovorů.

Během pozorování, kdy jsem působila jako aktivní účastník, jsem se prostřednictvím neformálních rozhovorů snažila zjistit, zda si dospělí doprovázející děti uvědomují své genderově stereotypní chování a jaké mají názory na genderové stereotypy. Dále jsem se také částečně účastnila hraní s dětmi. Aktivní účast při hře mi umožnila lépe porozumět kontextu názorů a postojů subjektů pozorování. Navíc mi pomohla vytvořit si bližší vztahy s dětmi a jejich doprovodem, což usnadnilo pokládání důvěrnějších otázek.

Aktivní účast při zúčastněném pozorování vyžaduje pečlivé zohlednění etických hledisek, zejména v případě informování účastníků o povaze a cílech výzkumu. Informovala jsem tedy rodiče o tom, že na hřišti provádím pozorování, což zajistilo transparentnost a respektování principu informovaného souhlasu. Tento přístup je klíčový pro vytvoření důvěry a autentického

¹²¹ tamtéž, s. 322, 341.

¹²² tamtéž, s. 353, 355.

prostředí pro sběr dat. Díky tomu jsem mohla zaznamenat přirozené chování účastníků a získat jejich souhlas a podporu pro svůj výzkum.¹²³

Jako případovou studii jsem si pro účely této práce zvolila pozorování jednoho konkrétního hřiště, které slouží jako již zmíněné přirozené prostředí a ideální prostor, kde děti při hře nevědomě napodobují naučené vzorce chování z každodenního života. Zaměřovala jsem se jak na děti, tak na dospělé. Výzkum jsem realizovala během května a června, kdy jsem sedmkrát navštívila toto hřiště, přičemž v květnu jsem byla pozorovat třikrát a v červnu čtyřikrát. Celkem jsem pozorováním strávila 13 hodin a průměrná doba pozorování byla 1,8 hodiny. Nejkratší pozorování trvalo 1,5 hodiny a nejdelší 2,5 hodiny. Dětské hřiště se nachází na okraji parku Radouč v Mladé Boleslavi. Hřiště se skládá z dřevěných prvků, jako je pirátská loď, houpací koníci, prolézací tříhlavý drak a lezecká stěna. Dále se na hřišti nachází dvě houpačky a skluzavka.

Průměrný počet dětí během jednoho pozorování byl 23, nejméně bylo dětí 15 a nejvíce 26. Celkově dětí na hřiště přišlo 154, z nichž chlapců bylo 80 a dívek 74. Děti byly ve věku v rozmezí 1 roku až 9 let (jedná se o odhad). Co se týká doprovodu, celkově jsem napočítala 101 dospělých, kde převahovaly ženy s počtem 66. Mužů pak s dětmi na hřiště přišlo 35. Je důležité poznamenat, že konečný počet dětí a rodičů je součtem účastníků na hřišti při každém individuálním pozorování. Některé jednotky – děti a rodiče – tak mohou být započítány vícekrát, pokud byly na hřišti přítomny při více pozorováních.

Rodiče a děti často navštěvují hřiště v odpoledních hodinách po škole a po práci nebo během víkendů. Tento časový rámec je ideální pro rodiče, kteří chtějí trávit čas se svými dětmi venku, proto jsem většinu svého pozorování prováděla odpoledne. Poměrně vysokou návštěvnost hřiště si také vysvětluji tím, že pozorování proběhlo v měsících, které jsou teplé, kdy rodiny tráví více času venku. Vyšší zastoupení žen jako doprovodu jsem očekávala, jelikož stále převažují genderové stereotypy, že je to matka, kdo by se měl převážně starat o dítě. I když dochází k postupnému posunu k větší rovnosti v rodinných rolích, ženy stále často převládají v aktivitách spojených s dětmi, jako je například právě návštěva hřiště. Ženy také častěji využívají mateřskou a rodičovskou dovolenou, což znamená, že tráví více času s dětmi doma a mají více příležitostí k návštěvám hřišť.

¹²³ tamtéž, s. 361-365.

7 Interpretace výsledků pozorování

V této kapitole se zaměřuji na analýzu výsledků svého výzkumu. Pro lepší přehlednost a jsem výsledky rozdělila do tří hlavních okruhů: interakce mezi dětmi, interakce mezi rodiči, a interakce mezi dětmi a rodiči. Každý z těchto okruhů poskytuje jedinečný vhled do toho, jak jsou genderové normy a stereotypy konstruovány a udržovány v různých kontextech. V části věnované interakcím mezi dětmi se soustředím na to, jakým způsobem se děti dělí do skupin podle genderu, jaké aktivity preferují a jak komunikují. Analýza interakcí mezi rodiči zkoumá, jak rodiče mezi sebou diskutují o genderových rolích a jak reagují na genderově nekonformní chování dětí. Poslední okruh se zabývá interakcemi mezi dětmi a rodiči, kde sleduji, jak rodiče ovlivňují chápání genderu svých dětí prostřednictvím své komunikace a chování.

7.1 Interakce mezi dětmi

Vývojové fáze her

Při pozorování interakcí mezi dětmi jsem se zaměřila na to, jak se genderové role a interakce mění mezi různými věkovými skupinami dětí během hry na piráty na dřevěné pirátské lodi. Mladší děti (3-5 let) se spontánně zapojily do hry bez ohledu na gender, chlapci i dívky si hráli společně a používali klacky jako meče, přičemž bojovali s imaginárními nepřáteli. Starší děti (7-9 let) však začaly hru ovládat a zaváděly jasnější genderové rozdělení rolí. Jeden z devítiletých chlapců, který se prohlásil za kapitána, nařídil: „Holky, vy budete kuchařky a starat se o loď, my kluci budeme bojovat s nepřáteli.“ Mladší dívky, které se do té doby aktivně účastnily boje, byly odsunuty na „podpůrné“ role, což jasně odráželo genderové stereotypy. Starší chlapci tak nejen posilovali vlastní genderové role, ale také aktivně formovali a omezovali role mladších dětí. Tato situace ukazuje, jak starší děti ovlivňují genderové chování mladších dětí a přispívají k reprodukci genderových stereotypů, čímž se tyto sociální normy dále upevňují a přenášejí mezi generacemi.

Dělení do skupin podle genderu

Dále jsem si všímala toho, jak se děti přirozeně dělí do skupin podle genderu, což souvisí s teorií herních etap, kterou vymezila Millar (1978). Vzhledem k tomu, že typy her jsou značně závislé na věku dítěte, musela jsem se snažit oddělovat rozdíly způsobené věkem od známek genderových stereotypů. Děti jednoho či druhého genderu jsou stereotypně spojovány s různými typy hraček, což je předurčuje k jistým typům herních aktivit. Tyto preference mohou ovlivňovat chování dětí a připravovat je na role, které budou v dospělosti zastávat. Výsledky mého pozorování korespondují s teorií kognitivně-vývojového přístupu Lawrence Kohlberga,

kteřá popisuje, jak děti postupně internalizují genderové role a stereotypy v průběhu svého kognitivního vývoje.

V nejranějším věku, kdy jsou děti ve fázi samostatné hry (před 3. rokem), často pozorují hru druhých a napodobují jejich chování. V této fázi děti prozkoumávají své okolí a rozvíjejí základní dovednosti, jako je soustředění a kreativita. Zatímco děti sledují a napodobují chování ostatních, začínají se formovat základní vzorce chování, které mohou zahrnovat i genderové role. Napodobování je klíčový mechanismus, kterým se děti učí od svých rodičů a vrstevníků. Pokud děti často vidí chlapce hrát si s autičky a dívky s panenkami, mohou začít tyto vzorce napodobovat, i když ještě nejsou plně uvědomělé o genderových stereotypch. V této fázi je genderové dělení méně zřetelné, ale základy pro genderově specifické chování se mohou začít formovat právě skřze pozorování a napodobování. Avšak reprodukce genderových rolí ještě nezačala výrazně působit. V této fázi se děti více soustředí na své okolí než na interakci s ostatními dětmi, což je patrné z jejich individuálních aktivit.

U těchto nejmladších dětí, jsem pozorovala malou holčičku, která pečlivě sledovala starší děti na klouzačce. Dívala se, jak se kloužou a baví, a občas se pokusila napodobit jejich pohyby, aniž by se přímo zapojila do jejich skupiny. Vedle ní si malý chlapec hrál s autičkem, napodobujíc zvuky, které slyšel od starších chlapců, aniž by se aktivně zapojil do jejich hry.

V kontextu reprodukce genderu, jakmile děti vstoupí do fáze paralelní, sdružující nebo kooperativní hry, začínají více napodobovat chování dospělých a vrstevníků, čímž se postupně formují jejich genderové role. Po třetím roce jsou děti více vystaveny tlakům na dodržování genderových norem a očekávání, což vede k výraznějšímu rozdělení rolí podle genderu.

Ve fázi paralelní hry (od 3. roku) jsem viděla skupinku dívek, jak si hrají samostatně, ale vedle sebe. Tři holčičky seděly vedle sebe na lavičce, každá se svou panenkou, ale nevytvářely nic společného. Vedle nich dva chlapci stavěli věže z kamínků a klacků u pirátské lodi, každý pracoval na své vlastní věži, ale často se na sebe dívali, jako by se ujišťovali, že jejich věže rostou stejně rychle. Tato fáze ukazuje počátky genderového dělení podle preferencí hraček.

Před 4. rokem, ve fázi sdružující hry, jsem zaznamenala skupinku dívek, které si hrály na pirátské lodi. Měly společný námět hry – rodinu pirátů – ale každá dívka se věnovala jiné činnosti: jedna hledala poklad, druhá „vařila“ jídlo a třetí byla kapitánkou. Chlapci na druhé straně organizovali bojové hry, kde si představovali, že jsou hrdinové nebo vojáci. Tato etapa hry již vykazuje jasnější známky genderových stereotypů v preferovaných herních aktivitách.

V kooperativní fázi jsem viděla skupinku starších dívek, které seděly na houpačkách a plánovaly společný příběh, kde každá měla roli princezny nebo učitelky. Aktivně spolu diskutovaly a koordinovaly své role. Naopak skupina chlapců se zapojila do hry na honěnou, běhali kolem hřiště a rychle se domlouvali na pravidlech a strategii, jak chytit „zloděje“. V této fázi bylo patrné, že děti spolupracovaly a komunikovaly více se svými vrstevníky stejného genderu, což může být důsledkem rozdílných výchovných přístupů a společenských očekávání, jak uvádí Millar (1978) a Renzetti a Curran.

Genderové preference v herních aktivitách

S tím se pojí vzorce v preferencích herních aktivit mezi chlapci a děvčaty. Zatímco chlapci často inklinovali k fyzicky náročnějším hrám, jako je lezení na pirátskou loď a organizování bojových her, mnoho z nich se také zapojovalo do kreativních činností, jako je stavění různých objektů z kamínků a klacků. Dívky se naopak často věnovaly hrám zaměřeným na sociální interakce, například si hrály „na školu“ nebo plánovaly společné příběhy na houpačkách. Přitom se ale některé dívky zapojovaly i do fyzických aktivit, jako je lezení na překážky.

Jedna skupinka dívek například si hrála na pirátské lodi, kde měly rozdělené role a společně plánovaly své dobrodružství, zatímco chlapci se často věnovali bojovým hrám, kde si představovali, že jsou rytíři nebo vojáci. Viděla jsem, jak několik chlapců a dívek společně stavělo různé objekty z kamínků a klacků a navzájem si pomáhalo, což ukazovalo, že i když existují určité tendence v preferencích herních aktivit podle genderu, mohou si děti hrát spolu na základě svých společných zájmů.

Reprodukce genderových rolí a moc

Další zajímavou aktivitou bylo, když si děti hrály s klacky a bojovaly s nimi. Tato hra byla populární jak mezi chlapci, kteří si představovali, že jsou hrdinové nebo bojovníci, tak mezi dívkami, které se k nim přidávaly a zapojovaly se do imaginativních scénářů. Tato aktivita ukázala, že navzdory genderovým stereotypům obě pohlaví inklinují k fyzickým hrám a pracují s agresivitou, i když ji rámuje rozdílně. Zatímco chlapci často pojímali boj jako akt hrdinství nebo války, dívky se zapojovaly do scénářů, kde agresivitu kombinovaly s dalšími rolemi, například ochránkyň nebo průzkumnic.

Tato pozorování potvrzují, že herní aktivity na dětském hřišti mohou být rozmanité a že děti mají schopnost přizpůsobit se a rozvíjet své schopnosti, i když existují určité genderové stereotypy. Chlapci mají tendenci k fyzickým a bojovým hrám, zatímco dívky často inklinují

k hrám, které podporují sociální interakce a spolupráci. Přesto děti nejsou vázány pouze na ustálené genderové role a mohou si volit aktivity podle svého zájmu a osobnosti. Je však zřejmé, že genderové stereotypy a moc navázaná na mužský gender hrají významnou roli v jejich interakcích. Například chlapec, který si na pirátské lodi přivlastnil roli kapitána, využil genderových norem k tomu, aby přikázal děvčatům zastávat méně prestižní roli kuchařek. Toto pozorování ukazuje, jak je genderová ideologie rekonstruována a jak poskytuje dětem různou míru moci v závislosti na jejich genderu.

7.2 Interakce mezi rodiči

Konzervativní a otevřené postoje rodičů

Během svých návštěv dětského hřiště jsem zjistila, že názory a postoje rodičů k otázkám genderových rolí se různí. Níže uvedené poznatky jsem získala z odposlechu jejich konverzací, které jsem zaslechla při jejich rozhovorech na lavičkách nebo při diskusích mezi rodiči. Někteří rodiče mají konzervativní názory a trvají na tom, že chlapci by se měli věnovat „chlapeckým“ aktivitám, jako je hraní s autíčky, lezení po prolézačkách nebo hraní fotbalu. Naopak dívky by měly zůstat u „dívčích“ činností, jako je hraní s panenkami, vaření v dětské kuchyňce nebo tanec. Jiní rodiče jsou však více otevření a přijímají genderově nekonformní chování svých dětí. Diskutovali například o tom, jak jejich synové rádi kreslí, tancují balet nebo si hrají s plyšáky, zatímco jejich dcery se zajímají o stavění s legem, lezení po stromech nebo hraní fotbalu. Tyto zjištění lze vysvětlit teorií genderové socializace prostřednictvím rodičů uvedené v knize Renzetti a Curran, která tvrdí, že rodiče předávají genderové normy a očekávání jak explicitními pokyny a příklady, tak i implicitně prostřednictvím svého vlastního chování a interakcí v rodině. Někteří rodiče sdíleli své zkušenosti s negativními reakcemi od ostatních, když jejich děti projeví zájem o aktivity typické pro opačné pohlaví, zatímco jiní mluvili o tom, jak podporují své děti v jakýchkoli zájmech bez ohledu na genderové stereotypy.

Podpora genderově stereotypního chování

Z rozhovorů rodičů jsem vyzorovala, že jak otcové, tak matky často podporují genderově stereotypní chování u dětí, a to převážně u svých synů. Zaslechla jsem například konverzaci dvou tatínků, kdy jeden z nich nadšeně vyprávěl: „Ten můj kluk je úplně nadšený do aut. Každý den si hraje s autíčky a dělá, že řídí.“ Druhý otec přikývl a přidal svou zkušenost: „Jo, náš malej taky. Pořád si staví garáže z lega a parkuje tam všechny svoje auta. Myslím, že mu na narozeniny koupíme autodráhu.“ První otec s úsměvem odpověděl: „To zní skvěle. Já přemýšlím, že ho příští týden vezmu na motokáry, ať si to zkusí naživo.“ Druhý otec souhlasil:

„To je super nápad. Kluci prostě auta milujou, co?“ Jedná se tedy o příklad toho, kdy rodiče aktivně podporují, a dokonce i rozšiřují zájmy svých dětí v rámci tradičních genderových rolí. Jak uvádí Janošová, rodičovská výchova často zahrnuje důraz na genderově typické chování, přičemž otcové kladou větší důraz na genderové role, podporují u synů mužnost, fyzickou sílu, nebojácnost a sebevědomí, zatímco u dcer zdůrazňují ženskost, citlivost, přitažlivost a sociální dovednosti.¹²⁴

Negativní reakce na genderově nekonformní chování

V jiné situaci se rodičům nelíbilo, když děti projevovaly zájem o aktivity typické pro opačný gender. Například jedna matka řekla druhé: „Vidíš tamhle toho kluka s panenkou? To mi přijde divný. Můj syn by si nikdy s panenkama nehrál, to by táta nepřipustil.“ Jako další příklad bych zde zmínila jednu maminku, která na svoji dceru přenáší genderové stereotypy tím, že ji nutí do typicky „holčičího“ koníčku. „Moje dcera chtěla jít na fotbal, ale já jí vysvětlila, že to není sport pro holky. Měla by se věnovat něčemu jemnějšímu, třeba baletu.“ Na tomto příkladu můžeme vidět, že někteří rodiče stále věří, že některé aktivity, jako je fotbal nejsou vhodné pro dívky. Maminka tímto způsobem omezuje svou dceru v jejích zájmech a nutí ji do aktivit, které považuje za vhodnější pro dívky, jako je v tomto případě balet. Tento přístup může dětem znemožňovat plně rozvíjet své autentické zájmy a dovednosti.

Zachytila jsem však i případ, kdy došlo k větší otevřenosti k rolím nekonformním. Dvě maminky seděly na lavičce a jedna se té druhé svěřila, že má starosti, protože si její syn pořád hraje s panenkami, a není si jistá, jestli je to v pořádku. Druhá maminka ji ujistila, že je to úplně v pohodě a není na tom nic špatného. Poté dodala, že její syn si zase hraje s korálky a vyrábí si náramky, a na druhou stranu její dcera preferuje hru s autíčky.

Příklady rozhovorů s rodiči

Abych lépe pochopila postoje a přístupy k genderovým rolím rodičů, vedla jsem s nimi také neformální rozhovory. Jednoho odpoledne jsem si sedla na lavičku vedle maminky, která pozorovala svého pětiletého syna, jak si hraje, a dala se s ní do řeči. Když chlapec přiběhl a donesl jí natrhanou kytičku, maminka mi vysvětlila, že její syn má rád květiny, rád kreslí a vyrábí. Přemýšlela o tom, že by ho zapsala na výtvarný kroužek, ale její manžel byl zpočátku proti a chtěl, aby syn hrál hokej. Nakonec se však s tím smířil a souhlasil, protože pochopil, že je důležité podporovat synovy zájmy. Když jsem se jí zeptala, co jí vedlo k tomu syna

¹²⁴ JANOŠOVÁ, P., pozn. 11, s. 102.

podporovat v těchto pro kluky nepříliš typických zájmech, odpověděla, že i když si uvědomuje, že její syn není jako ostatní kluci, nejdůležitější je, aby byl šťastný a dělal to, co ho baví, bez ohledu na to, co si ostatní myslí.

Jiný den jsem vedla konverzaci s maminkou, která má dvě děti – starší dceru a mladšího syna. Bavily jsme se o tom, že dcera dělá aerobik a její bratr nedávno projevil zájem o aerobik také, jelikož bere svou sestru jako vzor. Maminka mi říkala, že by ho v tom ráda podpořila, ale má obavy z toho, že by se mu ostatní děti smály a že dospělí by je odsuzovali za to, že svého syna nechali dělat holčičí sport. Maminka vyjádřila strach, že by syn mohl být šikanován a že dospělí by mohli kritizovat její rozhodnutí. I když ví, že by byl syn šťastný, kdyby mohl dělat aerobik jako jeho sestra, její obavy ze společenských reakcí a stigmatizace převažují. Tato konverzace ukazuje, jak někteří rodiče, ačkoliv chtějí podporovat zájmy svých dětí, čelí vnitřním konfliktům a obavám z toho, jak jejich rozhodnutí ovlivní sociální přijímání a vnímání jejich dítěte.

Další zajímavou konverzaci jsem vedla s maminkou, která při mém pozorování vykazovala stereotypní chování vůči svým dětem. Abych tedy nenápadně zjistila její postoj k genderovým rolím, přisedla jsem si k ní a navázala lehkou konverzaci, abych si získala její důvěru. Nakonec jsem se jí zeptala, jestli má její syn nějaké oblíbené aktivity nebo zájmy. Maminka mi vysvětlila, že plánuje dát svého syna do sportovní třídy, kde bude hrát fotbal. Když jsem se jí zeptala, jestli je fotbal něco, co ho opravdu baví a co chce dělat, odpověděla, že je to samozřejmé, protože je to kluk a všichni kluci mají rádi fotbal. Tato konverzace ilustruje, jak někteří rodiče automaticky předpokládají, že určité aktivity jsou vhodné pro jejich děti na základě genderových stereotypů. Bez ohledu na individuální zájmy a preference dítěte očekávají, že chlapci budou mít rádi sporty, jako je fotbal nebo hokej, protože to je považováno za typickou „chlapeckou“ aktivitu. Tento přístup ukazuje, jak hluboko mohou být zakořeněny genderové stereotypy v každodenních rozhodnutích rodičů týkajících se jejich dětí.

Shrnutí pozorování genderových postojů rodičů

Na základě těchto pozorování a konverzací s rodiči jsem dospěla k závěru, že rodiče často vykazují genderově konformní postoje, což se projevuje tím, že aktivně vedou své děti k dodržování tradičních genderových rolí. Rodiče s konzervativními názory často směřují své syny k „chlapeckým“ aktivitám, zatímco dcery vedou k „dívčím“ činnostem. Když děti projevují zájem o aktivity typické pro opačné pohlaví, jejich rodiče často reagují se znepokojením, odporem a někdy i mírnou agresí. Na druhé straně lze pozorovat i rodiče, kteří jsou více otevření a genderově nonkonformní. Tito rodiče podporují své děti v jakýchkoli

zájmech a aktivitách bez ohledu na tradiční genderové normy. Neodstrašují své děti od genderově nekonformních her a zájmů, čímž umožňují dětem rozvíjet své skutečné zájmy a talenty bez ohledu na genderové stereotypy.

Dopad rozdílných přístupů na výchovu dětí

Celkově tyto rozdíly v přístupu rodičů ukazují, jak hluboko zakořeněné mohou být genderové normy a jak významně mohou ovlivňovat výchovu dětí. Rodiče, kteří prosazují genderově konformní postoje, mohou omezovat rozvoj dětí tím, že je vedou k určitým rolím a aktivitám, zatímco rodiče, kteří jsou otevření a podporující, mohou dětem umožnit plně rozvinout jejich potenciál.

7.3 Interakce mezi dětmi a rodiči

Rodičovské přístupy k výchově dětí podle pohlaví – omezení a volnost ve hře

Během svých pozorování na dětském hřišti jsem zaznamenala zajímavé rozdíly v jednání rodičů s chlapci a děvčaty ve věku 2–3 let, zejména pokud jde o zákazy a příkazy. Zjistila jsem, že existují rozdíly v tom, jak rodiče instruuji děti podle jejich pohlaví. Dívky bývají často omezovány ve své aktivitě, zatímco chlapcům je ponechávána větší volnost s pouze občasnými upozorněními, aby byli opatrní. Tyto rozdíly mohou ovlivnit, jak děti vnímají své možnosti a sebevědomí při hře.

Jednoho odpoledne jsem sledovala, jak matka říká své dceři: „Běž si hrát s holčičkou na houpačce.“ Po chvíli, když se dívka přiblížila k jiné holčičce, matka pokračovala: „Udělej holčičce malá“ a „Udělej bábovičku z kamínků.“ Matka neustále dceru směřovala, co má dělat, a zasahovala tak do její hry. Na druhé straně hřiště jsem viděla chlapce, který si hrál na pirátské lodi. Otec ho sledoval a jen občas zasáhl, když se zdálo, že by mohl svou „divokostí“ někomu ublížit. „Neházej kamínky, můžeš někoho trefit,“ řekl otec klidně. Když chlapec začal běhat kolem prolézacího draka, otec ho napomenul: „Neběhej tak rychle, můžeš někomu ublížit.“ Tyto zákazy byly zaměřeny na to, aby chlapec neublížil ostatním, ale jinak mu byla ponechána větší volnost v jeho herní aktivitě. Další situace se odehrála u lezecké stěny, kde se dívka chystala lézt. Matka jí říkala: „Buď opatrná, ať nespadneš. Raději si hraj tady dole s kamínky.“ Vedle toho chlapec na lezecké stěně slyšel od svého otce pouze: „Dávej pozor, ať nespadneš na někoho.“ Zatímco dívka byla směřována k méně aktivní hře, chlapci bylo umožněno pokračovat s větší volností, s důrazem na bezpečnost ostatních. Tyto rozdíly v přístupu ukazují, že dívkám bylo častěji říkáno, co mají dělat, což vedlo k většímu zásahu do jejich hry. Chlapci naopak dostávali více volnosti, ale bylo jim zakazováno určité jednání, aby svou „divokostí“ neublížili

ostatním. Tento rozdíl v jednání může ovlivnit, jak děti vnímají své možnosti a sebevědomí při hře.

Reakce rodičů na genderově nekonformní chování

Pozorovala jsem také, jakým způsobem rodiče reagovali na chování dětí, které nebylo genderově konformní, neodpovídalo tedy typickým genderovým normám. Zjistila jsem, že rodiče reagují na genderově nekonformní chování svých dětí různými způsoby, a jejich reakce nejsou vždy negativní. První situací, ve které lze pozorovat kladnou reakci, je hra dětí ve smíšené skupině na pirátské lodi. Když se rozdělovaly role, malý chlapec prohlásil, že bude na lodi uklízet a starat se o přípravu jídla. Jeho matka se usmívala a povzbudivě přikývla, čímž mu dala najevo, že je to v pořádku. V jiné situaci však otec na chování svého syna reagoval jinak. Když jeho syn začal napodobovat tancování, které viděl u své starší sestry, otec přistoupil a řekl mu, že kluci takhle netančí. Třetí situací bylo, když jedna matka seděla na lavičce a četla si knihu, zatímco její dcera, která si hrála na piráta a vedla ostatní děti v „pirátském boji“, byla zcela bez povšimnutí. Matka nereagovala kladně ani záporně, jen občas zvedla hlavu a zkontrolovala, zda je její dcera v bezpečí. Tyto situace ukazují širokou škálu reakcí rodičů na genderově nekonformní chování jejich dětí, od podpory a akceptace po odmítnutí a nezájem.

Rozdíly v rodičovské péči podle věku dětí

Když jsem sledovala, jak rodiče interagují se svými dětmi, všimla jsem si, že existují určité rozdíly v tom, s jakými dětmi tráví čas muži a s jakými ženy. Zaznamenala jsem, že otcové často tráví více času se staršími dětmi, zatímco matky bývají více zapojeny do péče o mladší děti. Ačkoli jsem zaznamenala i výjimky, například otce s batolaty, obecný vzorec naznačuje rozdělení ovlivněné tradičními rolami v péči o děti. Otcové se více zapojují do fyzických a hravých interakcí, často běhají nebo hrají sporty se staršími dětmi, zatímco matky se více věnují řízení a usměrňování aktivit mladších dětí. Tyto poznatky korespondují se současnými výzkumy, které ukazují, že otcové se více zapojují do fyzické hry s dětmi staršího věku, zatímco matky často udržují pečovatelskou roli v raném dětství.¹²⁵

Genderové rozdíly v přístupu k dětem

Dále jsem si všimla několika zajímavých vzorců v chování rodičů k jejich dětem, týkajících se přístupu k dětem v závislosti na genderu rodiče. Dospěla jsem k závěru, že přístup rodičů k dětem se liší v závislosti na genderu rodiče. Matky často seděly blízko svých dcer a

¹²⁵ MÜLLER, B., SCHNEIDER, B. *Gender Roles and Children's Play: Fathers and Mothers on the Playground*. In: MÜLLER, B., SCHNEIDER, B., eds. *Family Dynamics and Children's Play*. Cham: Springer, 2020, s. 120-122.

byly připraveny kdykoli zasáhnout a verbálně je podpořit. Jak uvádí Renzetti a Curran, matky používají verbální komunikaci jako nástroj k vytvoření emocionálního pouta, čímž podporují dcery v rozvíjení jejich jazykových schopností a schopnosti vyjadřovat své pocity.¹²⁶ Tato podpora může posilovat představu, že dívky mají být více zaměřeny na komunikaci, empatii a vztahy, což jsou podle společenské normy typicky ženské vlastnosti. Na druhou stranu otcové se častěji pohybovali kolem hřiště a aktivně se zapojovali do fyzických her se svými syny, jako je házení míčem nebo běhání. Tento rozdílný přístup může být odrazem genderových rolí a očekávání, kde se předpokládá, že chlapci potřebují více fyzické stimulace k rozvoji motorických dovedností a k tomu, aby se naučili prosazovat v soutěžních situacích. Otcové často vidí fyzickou aktivitu jako prostředek k tomu, aby chlapcům pomohli rozvíjet sebevědomí, sílu a soutěživost, což jsou vlastnosti spojované s mužskou rolí ve společnosti.

Nicméně je důležité zmínit, že verbální podporu dcerám poskytují také otcové, i když v menší míře než matky. Zde jsem například zachytila situaci, kdy tatínek podporoval dceru slovy „no super, vidíš, jak ti to jde!“, když sjela ze skluzavky. Poté se jí zeptal: „tak co princezno? Jaký to bylo? Chceš jet znovu?“. Stejně tak matky aktivně podporují své syny ve fyzických aktivitách. Dva bratři se hádali o tom, kdo z nich je rychlejší. Maminka tedy zasáhla a řekla jim, ať si dají závod. Po odstartování závodu maminka povzbuzovala oba chlapce, a nakonec pogratalovala vítězi se slovy „ty seš ale rychlík“.

Tyto rozdíly v chování rodičů ukazují, jak různě podporují své děti v rozvoji jejich dovedností a schopností. Zatímco matky mohou u dívek klást důraz na verbální a sociální dovednosti, otcové se u chlapců zaměřují na fyzickou aktivitu a rozvoj motorických schopností. Přesto rodiče často překračují tyto očekávání a normy a podporují své děti komplexně.

¹²⁶ RENZETTI, C. M. a CURRAN, D. J., pozn. 2, s. 112.

Závěr

V této práci jsem se zaměřila na analýzu genderových (re)produkcí v interakcích mezi dětmi a rodiči. Výzkum, který jsem provedla, potvrzuje, že genderové role a stereotypy jsou stále hluboce zakořeněné ve společnosti a ovlivňují chování a očekávání jak rodičů, tak dětí. Nicméně mé výsledky také ukazují, že postupně dochází k větší otevřenosti a flexibilitě ve vnímání těchto rolí, zejména mezi mladšími generacemi a v kontextech, kde dospělí aktivně podporují genderovou rovnost. Rodiče začínají více podporovat individuální zájmy a schopnosti svých dětí bez ohledu na genderové normy. Tento trend je v souladu se současnými teoretickými přístupy, které zdůrazňují význam kultury a sociálních interakcí v utváření genderových rolí a naznačuje, že společnost se pomalu, ale jistě posouvá k otevřenějšímu a inkluzivnějšímu přístupu k genderu.

V teoretické části jsem se zabývala různými přístupy k genderu a socializaci, včetně psychoanalytické teorie, teorie sociálního učení a kognitivně vývojové teorie. Tyto teorie poskytly rámec pro pochopení, jak jsou genderové role a stereotypy předávány a udržovány ve společnosti. Connell například uvádí, že genderově specifické hry mohou ovlivnit, jak děti rozvíjejí své chápání genderové identity a jaké dovednosti si osvojí.¹²⁷

V kapitole 7, kde jsem interpretovala výsledky svého pozorování, jsem zjistila několik klíčových aspektů, které potvrzují platnost odborných poznatků. Interakce mezi dětmi ukázaly, že chlapci a dívky mají tendenci se zapojovat do různých typů her, které odpovídají tradičním genderovým rolím. Mladší děti (3–5 let) se zapojovaly do hry bez ohledu na gender, avšak starší děti (7–9 let) začaly vytvářet jasné genderové rozdělení rolí. Tento jev je v souladu s Maccoby, která hovoří o souvislosti genderově rozlišených her se stereotypy, jež mohou ovlivnit sociální a kognitivní vývoj dětí.¹²⁸

Jedním z konkrétních příkladů byla hra na piráty, kde starší chlapci přidělovali dívkám podpůrné role s nižší prestiží, což reflektovalo a posilovalo genderové stereotypy. Starší chlapci tak aktivně formovali a omezovali role mladších dětí, což jasně ukazuje na mechanismy reprodukce genderových normativů v dětském kolektivu.

Interakce mezi rodiči ukázaly, že rodiče mají rozdílné přístupy k výchově dětí na základě genderu. Otcové častěji podporovali fyzickou aktivitu a rozvoj motorických schopností u chlapců, což odpovídá zjištěním Halperna a Perry-Jenkinsové, kteří tvrdí, že rodiče se často

¹²⁷ CONNELL, R. W., pozn. 100, s. 24.

¹²⁸ MACCOBY, E. E., pozn. 101, s. 35.

řídí genderovými ideologiemi, které ovlivňují jejich chování vůči dětem.¹²⁹ Na druhé straně matky více podporují verbální a sociální dovednosti u dívek. Nicméně, jak jsem zjistila během pozorování, existují i případy, kdy rodiče tyto tradiční role překračují a podporují své děti komplexněji, což naznačuje postupný posun v genderových očekáváních. Toto zjištění je v souladu s literaturou, která ukazuje na stále existující, avšak měnící se genderové normy.¹³⁰

Vyšší zastoupení žen na dětských hřištích potvrzuje přetrvávající genderové stereotypy, že matka by měla být hlavním pečovatelem o děti. Tento jev souvisí s širšími sociálními strukturami a očekáváními, která stále přisuzují ženám primární roli v péči o děti.

Interakce mezi dětmi a rodiči dále ukázaly, že rodiče svým chováním a komunikací významně ovlivňují genderové chápání svých dětí. Při interakcích s rodiči děti vnímají a internalizují genderové role a normy. Má pozorování ukázala, že rodiče mají tendenci podporovat genderově konformní chování a reagovat rozdílně na genderově nekonformní chování dětí. Toto chování rodičů přispívá k upevnění a předávání genderových norem na další generace.¹³¹

Na základě těchto zjištění lze doporučit větší zaměření na genderově citlivou výchovu a vzdělávání, které by podpořilo rovnost a přizpůsobivost genderových rolí od raného věku. Důraz na rovné příležitosti a aktivní překonávání stereotypů může přispět k vytvoření otevřenější a spravedlivější společnosti pro budoucí generace.

Na začátku jsem si stanovila výzkumné otázky, na které jsem v rámci svého výzkumu hledala odpovědi, pokusím se tedy krátce shrnout, co jsem zjistila:

1. Jakým způsobem dochází k (re)produkci genderových stereotypů a rolí mezi dětmi na dětském hřišti?

Výzkum ukázal, že genderové stereotypy a role jsou mezi dětmi na dětském hřišti hluboce zakořeněné a často reprodukovány prostřednictvím jejich her a interakcí. Děti přirozeně inklinují k aktivitám, které jsou společensky vnímány jako „vhodné“ pro jejich gender, což je v souladu s teoriemi genderové socializace uvedenými v odborné literatuře. Například dívky se častěji účastní klidnějších her, zatímco chlapci preferují fyzicky náročnější

¹²⁹ HALPERN, H. P. a PERRY-JENKINS, M., pozn. 54, s. 17.

¹³⁰ BLAKEMORE, J. E. O., pozn. 31, s. 20.

¹³¹ HALPERN, H. P. a PERRY-JENKINS, M., pozn. 54, s. 18; JANDOUREK, J., pozn. 3, s. 46.

aktivity. Tento proces je podporován jak přímými interakcemi mezi dětmi, tak i pozorováním a napodobováním chování dospělých, kteří děti doprovází na hřiště.

2. **Jaké jsou specifické formy interakcí mezi dětmi, které odrážejí genderové stereotypy?**

Specifické formy interakcí, které odrážejí genderové stereotypy, zahrnují dělení do genderových skupin a přidělování rolí v rámci her. Chlapci často tvoří skupinky při hrách s míčem nebo při lezení na herní prvky, zatímco dívky se častěji zapojují do her, které napodobují péči nebo komunikaci, například hry na rodinu. Tento fenomén podporuje teoretické východisko, že sociální učení a genderové role jsou posilovány prostřednictvím vrstevnických interakcí, jak uvádí například Vágnerová.¹³²

3. **Jaké jsou rozdíly v reprodukci genderových rolí mezi různými věkovými skupinami dětí?**

Zjištění mého výzkumu naznačují, že starší děti mají tendenci více posilovat genderové stereotypy než mladší děti. Starší děti často působí jako vzory pro mladší a jejich chování a preference se stávají normou pro mladší skupiny. Například starší chlapci často přebírají vedení při hrách, které vyžadují fyzickou zdatnost, což vede k tomu, že mladší chlapci tuto normu následují. Tento proces je detailně analyzován v kontextu teorií sociálního učení, kde starší děti fungují jako modely pro mladší. Děti se přirozeně dělí do skupin podle genderu, což souvisí s teorií herních etap vymezenou Millar (1978).

4. **Jakým způsobem interakce mezi dospělými (kteří děti doprovází) reflektují a podporují genderové stereotypy?**

Interakce mezi dospělými, kteří doprovází děti na hřiště, také hrají významnou roli v (re)produkci genderových stereotypů. Rodiče často nevědomě podporují tradiční genderové role svými reakcemi na chování dětí. Například otcové častěji podporují fyzické aktivity svých synů, zatímco matky jsou více nakloněny podpoře komunikativních a pečovatelských her svých dcer.

Celkově lze říci, že mé výsledky potvrzují trvalou platnost zjištění odborné literatury o vlivu genderových rolí a stereotypů na socializaci dětí. Výzkum přináší důležité poznatky o tom, jak jsou genderové normy udržovány a přenášeny v rámci rodinných interakcí, a poukazuje na nutnost dalšího zkoumání a případně i intervencí, které by podporovaly rovnost

¹³² VÁGNEROVÁ, M., pozn. 6, s. 270.

a překonávání tradičních genderových stereotypů. Doufám, že tyto poznatky přispějí k lepšímu pochopení a podpoře rovnosti genderu v naší společnosti.

Použitá literatura

BEAUVOIR, Simone de, Jan PATOČKA, Josef KOSTOHRYZ a Hana UHLÍŘOVÁ. *Druhé pohlaví* [online]. Praha: Orbis, 1966. [cit. 2024-27-06]. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:c4d6bc40-a830-11e2-b6da-005056827e52>.

BERGER, Peter L. *Pozvání do sociologie: humanistická perspektiva*. Druhé vydání. Přeložil Jiří OGROCKÝ. Brno: Barrister & Principal, 2017. ISBN 978-80-7364-062-0.

BLAKEMORE, Judith E. Owens. *Children's Beliefs About Violating Gender Norms: Boys Shouldn't Look Like Girls, and Girls Shouldn't Act Like Boys* [online]. Sex roles: A Journal of Research Plenum Publishing Corporation, 2003. [cit. 2024-06-03]. ISSN 0360-0025.

BLATCHFORD, P., BAINES E., PELLEGRINI, A. *The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school* [online]. British journal of developmental psychology, 21 2003. [cit. 2024-06-06]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/227532944_The_social_context_of_school_playground_games_Sex_and_ethnic_differences_and_changes_over_time_after_entry_to_junior_school.

BOSÁ, Monika a Katarína MINAROVIČOVÁ. *Rodovo citlivá výchova: metodická příručka* [online]. Bratislava: EsFem, 2006. [cit. 2024-06-03]. Dostupné z: http://monikabosa.weebly.com/uploads/6/4/6/8/6468731/brozura_rcv_final.pdf

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1999.

CONNELL, R. W. *Gender*. Cambridge, UK: Polity Press, 2002.

ČERMÁKOVÁ, Marie a MAŘÍKOVÁ, Hana. *Proměny současné české rodiny: (rodina-gender-stratifikace)*. Studie, sv. 28. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-93-1. s. 10.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.

GONCU, A. a GASKINS, S. *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*. In: Goncu, A. & Gaskins, S., eds. *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. New York: Routledge, 2007, s. 48-67.

HALPERN, H. P. a PERRY-JENKINS, M. *Parents' gender ideology and gendered behavior as predictors of children's gender-role attitudes: A longitudinal exploration*. Sex Roles. 2016, 74, s. 527-542. DOI: 10.1007/s11199-015-0539-0.

HARPER, Douglas. *Online Etymology Dictionary*. [cit. 2024-03-03]. Heslo *gender*.

HAVELKOVÁ, Hana. „*Problém takzvané harmonizace: náprava nezamýšlených důsledků moderní společnosti*“ in *Cesty labyrintem. O vědecké profesi, soukromém životě a jejich propojování*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, vvi, 2007. s. 10-18.

HORNEY, Karen a KELMAN, Harold. *Ženská psychologie*. V Praze: Triton, 2004. ISBN 80-7254-501-9.

- HUGHES, C. a DUNN, J. *Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends*. *Developmental Psychology*. 1997, 33(6), s. 1026-1037. DOI: 10.1037/0012-1649.33.6.1026.
- JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
- KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha: Portál. Spektrum (Portál), 2006. ISBN 80-736-7145-X.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- LEAPER, C. a FARKAS, T. *The socialization of gender during childhood and adolescence*. In: Grusec, J. E. & Hastings, P. D., eds. *Handbook of socialization. Theory and research*. 2nd ed. New York: Guilford Publications, 2014, s. 541-566.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Třetí žena: neměnnost a proměny ženství*. V českém jazyce vyd. 2. Střed, sv. 80. Praha: Prostor, 2007. ISBN 978-80-7260-171-4.
- LIPPA, Richard A. *Pohlaví: příroda a výchova*. Praha: Academia. Galileo, 2009. ISBN 978-80-200-1719-2.
- LOVASOVÁ, Lenka. *Rodinné vztahy*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 32 s. ISBN 80-86991-66-0.
- MACCOBY, E. E. *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Studijní texty. Série učebnic pro obor sociální práce, sv. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Studijní texty. Učebnice pro obor sociální práce, sv. 1. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-19-9.
- MILAN, J. *Birth on the playground: Boys' experiences playing with gender* [online]. *Indo-pacific journal of phenomenology*, 12, 2012. [cit. 2024-16-06]. Dostupné z: <https://www.ajol.info/index.php/ipjp/issue/view/10455>.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Vyd. 2., uprav. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Studijní texty, sv. 38. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-87-8.
- MÜLLER, B., SCHNEIDER, B. *Gender Roles and Children's Play: Fathers and Mothers on the Playground*. In: MÜLLER, B., SCHNEIDER, B., eds. *Family Dynamics and Children's Play*. Cham: Springer, 2020, s. 120-122.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NOVÁKOVÁ, J., a KRÁL, P. *Genderové role v českých rodinách: Kontinuita a změna*. *Sociální studia*, 19(2), 2023. 115-138.

- NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-052-9
- OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8403-6.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika. II., Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
- PAOLETTI, J. B. *Pink and Blue: Telling the Boys from the Girls in America* [online]. Indiana University Press, 2012. [cit. 2024-06-03]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt16gh7c4>.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník: didaktika, ekonomika školství, nové formy ve vzdělávání ... 4., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.
- RUBIN, K. H., BUKOWSKI, W. M. a PARKER, J. G. *Peer interactions, relationships, and groups*. In: Eisenberg, N., ed. *Handbook of Child Psychology*. 6th ed. New York: Wiley, 2006, s. 571-645.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005. ISBN 80-903-3312-5
- SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol* [online]. Praha: Otevřená společnost [cit. 2024-06-03]. 2007. ISBN 978-80-87110-01-0.
- SMITH, J. A. a BROWN, L. M. *Shifting Perspectives: Parental Choices of Gender-Neutral Toys for One-Year-Olds*. *Journal of Consumer Research*, 47(4), 2020. 123-135.
- ŠULOVÁ, Lenka a ZAUCHE-GAUDRON, Chantal. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK a kol. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WYROBKOVÁ, Adriana, *Genderový vývoj: nejvýznamnější teorie a výzkum* [online]. Praha: AV ČR, [cit. 2024-06-03]. 2007. ISSN 0009-062X.