

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

Genderové stereotypy vyučujících v mateřské škole

Magisterská diplomová práce

Studijní program: Andragogika

Autorka: Bc. Radka Kopecká

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „*Genderové stereotypy vyučujících v mateřské škole*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 20. března 2024

Radka Kopecká

Poděkování

Děkuji panu doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a své rodině za podporu v průběhu celého studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Radka Kopecká
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	andragogika
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Genderové stereotypy vyučujících v mateřské škole
Anotace práce:	<p>Magisterské diplomové práce se zabývá genderovými stereotypy vyučujících v mateřské škole. Cílem práce je charakterizovat výuku v konkrétní mateřské škole z hlediska genderové citlivosti. Práce je koncipována jako případová studie dvoutřídní mateřské školy v krajském městě. Případová studie hledá odpověď na výzkumnou otázku: Jak je realizováno genderově citlivé vzdělávání v konkrétní mateřské škole? Výzkumné šetření bylo provedeno za využití kvalitativních metod, konkrétně nezúčastněného pozorování, polostrukturovaného rozhovoru a analýzy dokumentů. Výsledky výzkumného šetření byly interpretovány dohromady s cílem vyložit případ jako integrovaný systém. Závěry realizovaného výzkumu ukazují důležitost zavádění genderové perspektivy do pregraduálního i postgraduálního vzdělávání vyučujících mateřských škol i zvyšování obecného povědomí o genderové problematice, které by jim umožnilo vidět aspekty výuky jinou optikou.</p>
Klíčová slova:	gender, genderově citlivá výuka, mateřská škola, vyučující, genderové role, genderová socializace, genderové předsudky a stereotypy, kurikulum, preprimární vzdělávání
Title of Thesis:	Gender stereotypes among kindergarten teachers
Annotation:	The master's thesis deals with gender stereotypes of teachers in kindergarten. The thesis aims to characterize teaching in a specific kindergarten from the point of view of gender sensitivity. The work is a case study of a two-class kindergarten in a regional town in the Czech Republic. The case study seeks to answer the research question: How is

	gender-sensitive education implemented in a specific kindergarten? The research investigation used qualitative methods: non-participant observation, semi-structured interviews, and document analysis. Additionally, the research investigation results were interpreted together to analyze the case as an integrated system. The research not only shows the importance of introducing a gender perspective into the undergraduate and postgraduate education of kindergarten teachers but also emphasizes the need to raise general awareness of gender issues, allowing them to see aspects of teaching through a different lens.
Keywords:	gender, gender sensitive teaching, kindergarten, teachers, gender roles, gender socialization, gender prejudices and stereotypes, curriculum, pre-primary education
Názvy příloh vázaných v práci:	Otázky pro polostrukturovaný rozhovor
Počet literatury a zdrojů:	62
Rozsah práce:	73 s. (124 555 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod.....	7
1 Gender jako fenomén nejen ve vzdělávání.....	9
1.1 Problematika genderu a její pojetí v sociálních vědách	9
1.2 Genderové role.....	11
1.3 Genderová socializace	12
1.4 Genderové předsudky a stereotypy	15
2 Gender v kurikulu a vzdělávání	18
2.1 Kurikulum jako nástroj genderové socializace v mateřské škole.....	18
2.2 Gender v kurikulu preprimárního vzdělávání	19
2.3 Genderově citlivé vzdělávání	20
2.4 Prostředky výuky a gender v mateřských školách.....	23
2.5 Gender v přípravě vyučujících mateřských škol a jejich dalším vzdělávání....	27
3 Genderově senzitivní pedagogická praxe.....	31
3.1 Náměty pro ředitele/ku a vedoucí učitele/ku mateřské školy	31
3.2 Náměty pro vyučující v mateřské škole.....	35
4 Případová studie.....	40
4.1 Metoda	40
4.2 Mateřská škola	44
4.2.1 Postoje a názory vyučujících v kontextu problematiky genderu	48
4.2.2 Prostředky výuky a gender.....	53
4.2.3 Dokumenty mateřské školy genderovou optikou	56
4.2.4 Gender v přípravě učitelek mateřské školy a jejich dalším vzdělávání	57
4.3 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse	59
Závěr	65
Příloha	73

Úvod

„Pokud by školní život nebyl tak silně ovlivněn genderovými stereotypy, budou chlapci a dívky odcházet ze škol s lepšími znalostmi a dovednostmi, s hlubším poznáním sebe sama, s větším porozuměním světu kolem sebe a s odvahou získat si v životě takové postavení, které odpovídá jejich dispozicím, nikoliv jen společenským očekáváním“ (Smetáčková, 2007, s. 4).

Vyučující v mateřské škole jsou pro děti autoritou, pokud si nejsou vědomi, že jednájí pod vlivem genderových stereotypů, mohou tím být položeny základy mnoha pozdějších sociálních nerovností. Uvědomění, že se jedná o projevy genderových stereotypů, však nemusí být vůbec snadné, obzvlášť pokud vyučující nemá povědomí o genderové problematice. Výzkumy realizované s podporou MŠMT týkající se genderu ve školství i následně vzniklé metodické příručky se nezaměřovaly na preprimární vzdělávání. Vzniklý prostor mohou pomoci zaplnit i diplomové práce jako je tato, zabývající se problematikou genderových stereotypů vyučujících v mateřské škole.

Cílem diplomové práce je charakterizovat výuku v konkrétní mateřské škole z hlediska genderové citlivosti. Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola vymezuje pojem gender v rámci sociálně konstruktivistického paradigmatu. V jednotlivých podkapitolách jsou vymezeny pojmy s genderem související – genderové role, genderová socializace, genderové předsudky a stereotypy. Pozornost je zde věnována i nerovnému statusu mužů a žen, který vzniká důsledkem rozdílné socializace. Druhá kapitola se již plně věnuje problematice genderu v kurikulu a ve vzdělávání. Definován je pojem kurikulum a popsán vliv skrytého kurikula na vzdělávací zkušenost dětí. Následující podkapitoly hledají odpověď na otázku zdali popř. jakým způsobem se gender objevuje v kurikulu preprimárního vzdělávání a v rámci pregraduálního a postgraduálního vzdělávání vyučujících mateřských škol. Dále je vymezen pojem genderově citlivé vzdělávání a genderový rozměr

vybraných prostředků výuky. Třetí kapitola obsahuje konkrétní náměty, jak genderově citlivé vzdělávání zavést do běžné praxe mateřské školy. Čtvrtá kapitola – Případová studie – je členěna do tří podkapitol. První popisuje zvolenou metodu práce a výhody i nevýhody takto pojatého výzkumného designu. Druhá podkapitola – Mateřská škola, podrobně popisuje a rozebírá zkoumaný případ. Třetí podkapitolou je Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse.

Práce je koncipována jako případová studie. Předností designu případové studie je, že výzkumníci mohou zkoumat jev v jeho přirozeném kontextu a získat komplexní data, která umožní hlubší porozumění konkrétnímu jevu. Výzkumné šetření bylo provedeno za využití kvalitativních metod, konkrétně nezúčastněného pozorování, polostrukturovaného rozhovoru a analýzy dokumentů. Výsledky výzkumného šetření byly interpretovány dohromady s cílem vyložit případ jako integrovaný systém. Zvolený případ zastupuje běžnou mateřskou školu. Výsledky šetření tak mohou poskytnout případným zájemcům z řad vyučujících vhled do dané problematiky v běžné praxi, a to i přesto, že nemusí být zobecnitelné pro širší populaci.

1 Gender jako fenomén nejen ve vzdělávání

Koncept genderu je ve vzdělávání obsažen odnepaměti, ale zvýšená pozornost ve vědě a výzkumu je mu věnována až s příchodem sociálně konstruktivistických teorií (Berger & Luckmann, 1999 [1966]) a genderových studií (Davies, 1989 a další). S odborným uchopením genderu souvisí vymezení genderových rolí, genderové socializace, genderových předsudků a stereotypů, které vstupují do kurikula vzdělávání a jsou předávány i vzdělávacími prostředky. Otázkou je, jak je na fenomén genderu připraveno pregraduální a postgraduální vzdělávání vyučujících mateřských škol. Právě v tomto odstavci uvedené problematice se věnují dvě následující kapitoly.

1.1 Problematika genderu a její pojetí v sociálních vědách

Problematika genderu se v posledních letech stává čím dál důležitější součástí veřejné i akademické diskuze. Pro pochopení dalších částí práce je nutné tento termín hned v úvodu stručně definovat. Pavlík (2007, s. 7) vymezuje pojem gender takto:

Gender je kulturně-sociální koncept, který vyjadřuje představu, že lidské bytosti lze dělit na dvě skupiny – ženy a muže, jež jsou definovány protikladně a hierarchicky, přičemž jim jsou přisuzovány odlišné charakteristiky, schopnosti a další sociální atributy, které v našem kulturním pojetí vesměs zvýhodňují muže.

Americká psychologická asociace (2015) definuje tento pojem jako

soubor sociálních rolí, očekávání, identit a postojů, které společnost přiřazuje jednotlivým pohlavím (mužům a ženám) a které formují způsob, jakým jednotlivci chápou sami sebe a interagují se světem kolem sebe.

Jak ukazuje Rieder (2012) představy, které společnost historicky měla ohledně toho, jak by se muži a ženy měli chovat a jaké role by měli ve společnosti zastávat, se sice napříč kulturami lišila, ale často vycházely z tradičního

rozložení rolí. Muži měli být živiteli rodiny a ženy pečovatelkami. V průběhu 19. a 20. století však bylo toto uspořádání vystaveno kritice ze strany emancipačních a feministických hnutí zdůrazňujících ideu rovnosti všech lidí. Jejich činnost položila základy moderních liberálních společností, které se snaží překonat tradiční genderové stereotypy a dávají mužům i ženám větší svobodu volby (Scott, 1983).

Tento společenský vývoj se do jisté míry odráží i v sociálně vědní diskusi ve 20. století. Z tradičního pojetí společenských rolí vychází zastánci esencialismu, kteří jsou přesvědčení, že určité vlastnosti, chování a role jsou pevně spojeny s biologickými faktory a jsou vrozené a neměnné (Ortiz, 1993). Biologické rozdíly mezi muži a ženami (například reprodukční orgány) údajně determinují výrazné a nezměnitelné rozdíly v chování, schopnostech a povahových vlastnostech obou pohlaví a jako takové nejsou výrazně ovlivněny sociálním kontextem (Černoch, & Kliment, 2018).

K esencialismu kritické paradigma v sociologické diskusi představuje sociální konstruktivismus, který představuje základní teoretické východisko této práce a v praktické části bude aplikován na analýzu genderových vztahů. U zrodu tohoto paradigmatu stála dvojice sociologů Peter Berger a Thomas Luckmann, autoři knihy *Sociální konstrukce reality* (1999 [1966]), ve které ukazují, že vztah mezi společností a jednotlivcem je aktivním procesem, během kterého lidé konstruují a sdílí své porozumění sociální realitě (srov. Paulíček, Mlynář, & Vido, 2016). To znamená, že podle těchto autorů společnost není determinována biologickými rozdíly, ale kolektivně vytváří smysl a významy, které přiřazuje různým aspektům reality, včetně institucí, hodnot, normativních očekávání a každodenního chování. Jednotlivec internalizuje společenské normy, hodnoty a role prostřednictvím sociálních interakcí a procesu socializace. Internalizované koncepty se stávají součástí individuálního vědomí a jsou tak považovány za samozřejmé a „reálné“

(Kabele, 1996). Berger a Luckmann (1999), zároveň zdůrazňují roli institucí (jako jsou rodina, vzdělávací systém, náboženství atd.) v procesu konstrukce reality. Instrukce poskytují rámec pro společenskou interakci a určují normy a pravidla, která ovlivňují chování jednotlivců. Sociálně konstruktivistický přístup často využívají k analýze a zkoumání genderových otázek a problémů genderová studia – multidisciplinární obor, který čerpá z různých vědeckých disciplín, jako jsou sociologie, psychologie, antropologie, literatura, historie a další. Tato multidisciplinární povaha genderových studií umožňuje zkoumat genderové otázky z různých perspektiv. Tento vědní obor vznikl v druhé polovině 20. století v reakci na feministické hnutí a jeho snahu zaměřit pozornost na genderové otázky a nerovnosti ve společnosti (Dölling, & Hark, 2000). Z antropologických výzkumů vyplývá, že způsob, jakým různé kultury vymezují gender je proměnlivý. Základním kritériem, ze kterého všechny zkoumané kultury vycházejí je sice biologické pohlaví, ale na tom, co odlišuje jeden gender od druhého, se již žádné dvě kultury zcela neshodnou. Přičemž každá z těchto společností věří, že její vymezení genderu vychází z přirozené biologické duality pohlaví (Oakley, 2000). Jednou z nejvýznamnějších sociálních vědkyň aplikujících paradigma sociálního konstruktivismu v oblasti genderových studií je filozofka Judith Butler (2014), autorka konceptu genderové performativity. Jeho podstata spočívá v myšlence, že gender není něco neměnného, ale spíše něco, co vzniká a je reprodukováno vědomou, nebo nevědomou lidskou činností skrze každodenní chování, gesta, slova a akce. Butler (2014) přirovnává projevy genderu v sociální realitě k divadelní hře ve které lidé „hrají“ svůj gender a vycházejí tak vstříc společenským normám a očekáváním týkající se toho, co je přijatelně „mužské“ a „ženské“.

1.2 Genderové role

Další pro tuto práci stěžejní sociologický pojem je genderová role, která je v

moderní společnosti jednou z významných sociálních rolí. Valdřová (2010) definuje genderovou roli jako:

soubor zjevných i skrytých, nepsaných předpisů, platných pro chování a jednání žen a mužů a vztahů mezi nimi. Ženám a mužům jsou přisuzovány různé práce, hodnoty, povinnosti a odpovědnosti. Genderové role se vytvářejí a utvrzují zejména v oblasti rodiny, vzdělávacího systému, zaměstnání, společenských norem a hodnot.

Podobně jako Butler (2014) i Valdřová (2010) srovnává výkon genderové role s divadelní inscenací. Každý člověk ví, co se od jeho role očekává a pokud některý z nich svou roli odmítne hrát, nebo se jí jinak vzepře, na scéně může vypuknout zmatek. Ostatní „herci“ mohou být neočekávanou změnou chování překvapeni, v krajních případech ji mohou i zcela odmítnout. Podstatným aspektem genderových rolí v dnešní společnosti je nerovný status. Ženy vůči mužům zauímají ve společnosti znevýhodněnou pozici, přestože základní podmínky jako vzdělání, věk, původ apod. jsou stejné. Existuje konsensus v tom, že muži jsou vnímáni jako klíčoví hráči na pracovním trhu, zatímco ženy mají zajišťovat rodinné zázemí. Vzniká tak něco, co Valdřová (2010) nazývá genderovou smlouvou. Muži jsou podle této nepsané dohody živiteli rodiny – ženy pečující o děti. Z důvodu, že mají v České republice v průměru až o třetinu nižší plat jsou to většinou ony, kdo pobírají rodičovskou dovolenou a tím roli mužů jakožto živitelů potvrzují. Vzniká tak bludný kruh, ze kterého je těžké vystoupit.

1.3 Genderová socializace

Jak ukazuje Hartmut Karsten ve své knize *Ženy-muži: Genderové role, jejich původ a vývoj* (2006) na utváření vlastní individuální podoby genderové

identity¹ dítěte mají velký vliv jeho zkušenosti s jeho sociálním prostředím. Dítě je od narození svým okolím pozitivně či negativně utvrzováno v tom, které z jeho pohlavně typických způsobů chování je patřičné nebo nepatřičné. Již u kojenců bylo experimentálně prokázáno, že je rodiče či jiní dospělí vnímají a hodnotí pod vlivem genderových stereotypů a šablonovitých představ o pohlavních rolích. Podle Karsten (2006) má velkou výpovědní hodnotu například pokus, kdy bylo jedno a totéž devítiměsíční dítě v různých situacích představeno osobám, které se účastnily experimentu, buď jako chlapec nebo jako dívka. Pokud křičel chlapec, pokusné osoby to vyhodnocovaly jako, že se vzteká, zatím co u děvčete předpokládaly, že se bojí a je úzkostné. Celkové hodnocení domnělého chlapce a dívky bylo naprosto v souladu s charakteristikami hegemonní maskulinity a preferované feminity, které budou podrobněji popsány níže. Základy pozdějších projevů pohlavně typického chování dívek a chlapců, jsou tedy položeny již v prvním roce života dítěte, na základě rozdílného přístupu rodičů ke svým dětem. V druhém roce se pod vlivem těchto sociálních interakcí tvoří subjektivní pocit příslušnosti k danému pohlaví. Karsten (2006) se domnívá, že tento proces pokračuje v řadě na sebe navazujících fází (utvrzování, napodobování, ztotožnění, poznávání) a je ukončen ve věku docházky dítěte do základní školy.

Podle sociálně-konstruktivistického paradigmatu Bergera a Luckmanna (1999), ze kterého vychází tato práce, se jedinec jako člen společnosti nerodí, ale postupně do ní vrůstá. Stává se členem společnosti v dynamickém procesu socializace. Důležitou roli v rámci primární socializace dítěte, hrají tzv. významní druzí, ke kterým si dítě vytváří emocionální vazbu. Nejde tedy jen o pouhé kognitivní učení se, ale dítě se se svým rodičem, prarodičem,

¹ „Genderová identita (cítit se jako muž, nebo jako žena) je základní dominantou genderové role (žít jako muž, nebo jako žena)“ (Oakley, 2000, s. 126).

pečovatelem v jeslích, vyučujícím v mateřské škole apod. emocionálně identifikuje. Tato identifikace je nezbytným předpokladem toho, že dítě role a postoje internalizuje a přijme za vlastní. Významné druhé, kteří mají jeho socializaci na starosti, si dítě nevybírá, přestože mají tak zásadní vliv na jeho další vnímání světa a i jeho místa v něm. Tito lidé, tedy i vyučující v mateřské škole, mu zprostředkovávají sociální realitu, jako by se jednalo o objektivní realitu, přičemž ale do tohoto přenosu vstupují individuální vlastnosti jedince i jeho postavení ve společenské struktuře atd. Dítě jedinečným způsobem přejímá svět, ve kterém ostatní už žijí a vnímá samo sebe tak, jak k němu přistupují významní druzí. Jinak řečeno, automaticky internalizuje svět svých významných druhých jako jediný možný. Později může být tento přejatý svět tvořivě pozměněn v rámci sekundární socializace (druhotné socializace již plně socializovaného jedince), ale pravděpodobnost, že by byl přetvořen zcela, je velmi malá (Berger, & Luckmann, 1999).

Nezpochybnitelnou roli hlavního socializačního činitele v raném dětství hraje nejbližší rodina dítěte. Dítě se chce podobat rodiči, a to ho motivuje chovat se stejně jako on. V západních společnostech tato dynamika může u chlapců a dívek nabývat odlišných podob v závislosti na pohlaví dítěte. Významná část rodičů (otců častěji než matek) nepřipouští u svých synů chování, které by mohlo zpochybňovat jejich maskulinitu. Již od útlého dětství jsou tak chlapci utvrzováni ve své genderové roli konzistentněji než dívky, které mají v současné době méně společenských zábran přihlásit se k zájmům či preferencím druhého pohlaví (Oakley, 2000).

Dalším velmi významným socializátorem je vyučující v mateřské škole a jako takový má vliv na to, zdali budou genderové stereotypy dále reprodukovány. Pokud má pedagogické působení vést k dekonstrukci genderových stereotypů a změně tradičního dělení pohlavních rolí, musí být vyučující v mateřské škole schopen a ochoten aktivně reflektovat své vlastní předsudky

a očekávání ohledně pohlaví. Taková sebereflexe vede k jeho větší citlivosti k této problematice v běžných každodenních situacích v mateřské škole (Karsten, 2006). Zároveň je však důležité, aby si vyučující uvědomoval, že výchova není jednosměrný proces, ve kterém je dítě pouze pasivním příjemcem a vyučující ho přetváří podle vlastních představ nebo představ společnosti. Podle většiny moderních pedagogických přístupů „není cílem pedagogické interakce člověk ovládaný – pasivní objekt, ale člověk svobodný, tvůrčí subjekt života vlastního i společenského“ (Čábalová, 2011, s. 53).

1.4 Genderové předsudky a stereotypy

Představy, jak by se muži a ženy měli ve společnosti chovat často vychází z různých stereotypů a předsudků. Podle Jarkovské (2004) jsou genderové stereotypy pevně zakotvenými představami o tom, jak by muži a ženy měli vypadat a jak by se měli chovat. Tyto stereotypy se snaží držet muže a ženy v určitých rolích, což však pro mnoho jednotlivců představuje spíše překážku v dosahování jejich vlastních cílů a životního naplnění než pomoc. Stereotypy jsou předávány prostřednictvím sociálního učení a kultury. Děti jsou vychovávány v prostředí, kde jsou jim vštěpovány určité představy o genderu od svých rodičů, ve škole a z médií. Nezanedbatelný vliv mají i vrstevnické skupiny. Pavlík (2007) vycházející z práce sociologů Michaela Kimmela a Raewyn Connell uvádí, že normou, se kterou jsou muži a ženy v naší společnosti poměřováni je tzv. hegemonní maskulinita a preferovaná feminita. Podle této normy se od mužů očekává, že budou silní, aktivní, odvážní, sebejistí, racionální, nebudou příliš projevovat emoce a jak již bylo řečeno, jako hlavní živitelé, zajistí finanční stabilitu pro svou rodinu. Tím jsou předurčeni k tomu zastávat řídicí pozice jak v rodině, tak i v politice a ekonomice. Zatímco ženy jakožto slabší, emocionálnější, citlivější, komunikativnější mají především pečovat o domácnost a rodinu, což je ve vztazích staví do závislého

postavení (Sexton, 1969; Donaldson, 1993). Maskulinita je v tomto pojetí zároveň chápána jako nadřazená femininitě a jako norma, od které je feminita odvozena. Androcentrismus, jak bývá tento pohled souhrnně označován, je hluboce zakořeněn v naší kultuře. Bourdieu (2000) dodává, že síla hegemonní maskulinity pramení z toho, že legitimuje vztah nadvlády tím, že ze sebe činí součást logické přirozenosti, ačkoliv je sama pouhou sociální konstrukcí. Ženy v patriarchálních společnostech často internalizují hodnoty mužského sociálního světa a přizpůsobují se tak genderovým stereotypům. Samy se dělají fyzicky menšími, jinak se pohybují, jinak sedí a vyjadřují tak svou podřízenost. Bourdieu (2000) v tomto kontextu hovoří o tzv. somatizaci nadvlády.

Jelikož jsou dispozice žen plodem nepříznivého předsudku vůči ženství zabudovaného do řádu věcí, nemají ženy často prakticky jinou možnost než tento předsudek neustále potvrzovat. Příkladem může být výše uvedená ekonomická nevýhodnost odchodu muže na otcovskou dovolenou. Jedná se o sebenaplňující se proroctví v plném slova smyslu (Merton, 2000 [1957]; Bourdieu, 2000). Z výše uvedeného vyplývá, že genderové stereotypy lze považovat za základ genderových předsudků. Jan Keller (1996, s. 875) uvádí, že předsudek je

v širším významu většinou chápán jako uzavřený postoj k čemukoliv (k vlastní životní situaci, k chování jiné osoby či osob, k události apod.), který se utváří jednou a priori danou náboženskou či ideologickou determinantou, nezávisí na okamžité situaci, neopírá se o porozumění Druhotně se předsudky šíří socializací, a to v rodině, ve skupinách vrstevníků, ale též tiskem, filmem, ve škole apod.

Genderové předsudky mohou nabývat různých podob. Od žen se například očekává, že budou lepší v péči o děti a starší osoby. V hegemonně maskulinních společnostech může tento předsudek vést ke dvojí diskriminaci. Jednak mají pečovatelské a vzdělávací profese, které jsou vykonávány převážně ženami, nižší společenskou prestiž a jsou v průměru hůře finančně

ohodnocené (Valdrová, 2010), a zároveň v nich může docházet k diskriminaci mužů (například profese chůvy). Dalším příkladem může být předsudek, že ženy nemají předpoklady pro studium technických oborů. To může vést k tomu, že dívky nejsou ve vzdělávacím systému dostatečně motivovány ke studiu oborů jako je informatika, matematika nebo chemie (Bamberger, 2014). Jedním z nejdůležitějších nástrojů pro osvobození jednotlivců od sociálního útisku a nerovnosti, tedy i genderových nerovností, je vzdělání. Z tohoto předpokladu o důležitosti vzdělání v boji s různými formami nerovnosti vychází pedagogická teorie brazilského pedagoga, filozofa a teoretika v oblasti vzdělávání Paulo Freire (2022 [1970]), který ve svém díle *Pedagogika utlačovaných*, popisuje svůj koncept kritické pedagogiky, kde vyučující používá dialogický přístup a podporuje rozvoj kritického myšlení u vzdělávaných, kteří jsou povzbuzováni k tomu, aby zkoumali různé perspektivy a nepřijímali automaticky a bez hlubší analýzy společenské a kulturní normy. Jednotlivci nebo skupiny se tak stávají více sebevědomými, schopnými přijímat rozhodnutí a jednat ve svém vlastním zájmu. Vzdělání je tedy podle Freireho přístupem nástrojem pro sociální změnu, protože posiluje pocit kontroly nad vlastním životem (Freire, 2022). Sociální vědy v druhé polovině 20. století tuto dynamiku často vysvětlovaly za využití konceptu kulturní hegemonie, který vytvořil italský marxistický filozof a politik Antonio Gramsci. Tento koncept popisuje způsob, jakým dominantní třída nebo sociální skupina upevňuje svou moc a kontrolu nad společností. Hodnoty dominantní skupiny jsou považovány za normu, a i ti kteří nejsou její součástí, přijímají a internalizují její hodnoty a perspektivy. Ačkoliv Gramsci (1959) hovořil o vztahu ekonomických tříd, jeho koncept je možné aplikovat i na genderové vztahy v patriarchálních společnostech, ve kterých se na reprodukci genderových stereotypů může podílet i část žen, pro které hegemonně maskulinní uspořádání není výhodné.

2 Gender v kurikulu a vzdělávání

V úvodu této kapitoly bude definován pojem kurikulum. Dále se zaměříme na gender v kurikulu preprimárního vzdělávání a rovněž i na to, zdali se genderová problematika objevuje v přípravě vyučujících mateřských škol a jejich dalším vzdělávání. Vymezíme pojem genderově citlivé vzdělávání a jeho optikou nahlédneme na vybrané prostředky výuky, které vyučující v mateřské škole využívají.

2.1 Kurikulum jako nástroj genderové socializace v mateřské škole

Než se dostaneme k další analýze tématu genderové rovnosti při práci vyučujících v mateřské škole, je na tomto místě třeba vymezit pojem kurikulum, kterému se bude věnovat další část práce. MŠMT pracuje s definicí Průchy, Walterové a Mareše (1995, s. 106; Mikesková, 2012) podle kterých je „kurikulum – obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“ Ministerstvo dále v souladu s Walterovou (1994, s. 16-17) rozlišuje mezi formální, neformální a skrytým kurikulem. Formálním kurikulem se rozumí „komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání; realizace projektovaného kurikula ve vzdělávacím procesu; způsoby kontroly a hodnocení výsledků výuky“. Neformální kurikulum Walterová pojímá širěji. Podle její definice zahrnuje všechny aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole. Neméně důležitým typem kurikula je skryté kurikulum, které představuje ty aspekty vzdělávání, které nejsou součástí oficiálního vzdělávacího programu nebo učebního plánu, ale přesto mají vliv na vzdělávací zkušenosti žáků (např. klima školy, vztahy mezi všemi aktéry školního života, charakter školního prostředí, třídní pravidla, způsoby

diferenciace žáků, obsah učebnic apod.) Právě tato „neviditelná“ část výchovy a vzdělávání může mít velký vliv na formování hodnot, přesvědčení a postojů žáků nejenom k genderovým otázkám, jak ukazuje například už Illich (2001 [1971]) a další a systematizuje Bomba (2013, s. 27):

V individualistickém paradigmatu je tak skryté kurikulum chápáno spíše jako součást každodenního procesu implicitní socializace dítěte skrze jednotlivé jednání, či akty jednotlivců, zatím co v holistickém paradigmatu má skryté kurikulum nadindividuální institucionalizovanou povahu jako ideologie, či mechanismus reprodukce.

2.2 Gender v kurikulu preprimárního vzdělávání

Rovnost mužů/chlapců a žen/dívek je v českém vzdělávacím systému zaručena Ústavou ČR, školským zákonem, podzákonnými normami i kurikulárními dokumenty. Stávající systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání dětí, žáků a studentů, byl do vzdělávací soustavy České republiky zaveden zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem) v roce 2004. Rámcové vzdělávací programy (RVP) jakožto státní kurikulární dokumenty tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů a stupňů vzdělání. RVP pomáhají zajistit konzistenci a kvalitu vzdělávání v ČR. V souladu s výše uvedenou klasifikací se jedná o formální, předepsané kurikulum, které školy mají naplňovat.

Záměrem kurikulární reformy na počátku 21. století bylo mimo jiné poskytnout školám i samotným vyučujícím více autonomie při plánování a realizaci vlastní výuky. Autorské týmy při tvorbě RVP vycházely z požadavku decentralizovaného vzdělávacího systému. Vymezení učiva a vzdělávacích výstupů v RVP tak mělo být formulováno dostatečně široce a flexibilně. U společensky nových témat, mezi které patří i genderová rovnost, však hrozí, že příliš neurčitá formulace cílů může vést k dezinterpretaci

tématu či k jeho úplnému opomíjení (MŠMT, 2014).

Ačkoliv se v aktuální verzi Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) pojmy jako genderová rovnost, genderové předsudky apod. explicitně nevyskytují², je vidět, že text RVP PV opakovaně zdůrazňuje principy rovnosti. Některé pasáže je však možné interpretovat jako posilující tradiční vnímání genderových rolí. Například v podkapitole Dítě a společnost se hovoří o tom, že děti mají na konci předškolního vzdělávání „pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat, chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí“ (MŠMT, 2021, s. 26). Vyučující si může příliš obecně formulovanou větu, že dítě má být vedeno k pochopení, že „každý má v rodině svou roli“ vyložit zcela odlišným způsobem na základě svého osobního přesvědčení. Jak říká Jarkovská (2007), rozpoznání nerovností totiž závisí i na tom, zda máme povědomí o genderové problematice, bez nichž jen stěží můžeme vnímat projevy genderových stereotypů, které by se nám jinak mohly zdát přirozené a samozřejmé.

2.3 Genderově citlivé vzdělávání

Genderově citlivým vzděláváním je v této práci chápán přístup, jenž umožňuje rozvíjet potenciál všech dětí a studujících bez ohledu na jejich gender a který je současně kritický ke stávajícímu genderovému a nerovnému uspořádání společnosti (Kiršová, 2019, s. 35). Volba odlišných studijních drah, kdy dívky a chlapci směřují po základní škole do genderově segregovaných

² MŠMT ve svém Plánu podpory rovnosti žen a mužů na léta 2021-2024 plánuje do konce roku 2024 zrevidovat RVP v souladu s formulovaným specifickým cílem: „RVP a ŠVP se zakládají na principech rovnosti žen a mužů“. Součástí je i Metodika rovnosti žen a mužů k ŠVP (MŠMT, 2020).

oborů se následně odráží v jejich finančním zajištění a má vliv na jejich další rodinný a pracovní život (Kiršová, 2019). Sociální nerovnosti jsou tak dále institucionálně reprodukovány školou. Podle Minarovičové (2007) genderově citlivý přístup ve vzdělávání může přispět k větší genderové rovnosti mužů a žen ve společnosti. Krišová a Polánková (2020) však upozorňují na to, že aby vyučující mohli vytvořit vzdělávací prostředí, kde jsou si všichni rovni a všichni mohou maximálně využít svůj potenciál, je třeba vzít v potaz genderovou rozmanitost. Pohlaví není tak statické, jak se dříve předpokládalo. Ne každý jedinec může být zařazen do jedné ze dvou vzájemně se vylučujících kategorií (tj. muž nebo žena). Gender zároveň nelze vnímat zcela odděleně od dalších kategorií jako je věk, rasa, třída, sexuální orientace, postižení a další. Intersekcionalní přístup, jak se tento přístup nazývá v odborné debatě, zdůrazňuje vzájemný vliv různých sociálních identit. „Systémy nerovností jsou neoddělitelně propojeny a (re)produkují se na různých úrovních od struktury společnosti přes instituce, symboly a normy až po individuální praktiky“ (Křížková, & Hašková, 2018 s. 3). Mateřská škola jako jedna z důležitých institucí hraje klíčovou roli na všech výše uvedených úrovních. Má však potenciál sociální nerovnosti zmírňovat, pokud si jsou vyučující výše uvedené problematiky vědomi a zároveň reflektují vlastní stereotypní vzorce chování ve výuce. V odborné diskusi se tento přístup souhrnně nazývá genderově uvědoměným učením.

Gullberg, Andersson, Danielsson, Scantlebury a Hussénus (2018) v představili model genderově uvědomělého učení, který se opírá o tři klíčové aktivity: rozpoznání, sebereflexi a protiakci/zpochybnění (srov. Krišová, 2019). Nejdříve je nutné rozpoznat, ve kterých situacích hraje gender důležitou roli. Toto rozpoznání následně vede k sebereflexi, která je základem pro aktivní protiakci vůči genderově stereotypním postojům a jednání (ať už u dětí, ostatních vyučujících, rodičů či dalších aktérů školního života). Všechny

tři složky jsou navzájem propojeny. Když vyučující identifikuje genderovanou situaci, může zpochybnit její stereotypní schéma a vymezit se proti němu. Současně, pokud pozoruje, že se někdo jiný staví proti genderovým stereotypům, může to podnítit jeho sebereflexi vlastních předsudků a zároveň mu umožnit rozpoznat podobné situace v budoucnosti.

Jarkovská (2013) pokládá otázku, jakými konkrétními metodami by se genderově citlivá pedagogika a rovné příležitosti dívek a chlapců měly prosazovat. Z kapitoly věnované genderové socializaci vyplývá, že v mnoha případech mohou být již z rodinného prostředí u dětí položeny pevné základy genderové identity v souladu s tradičním pojetím rolí mužů a žen ve společnosti. Děti s tradičním vnímáním genderu, kterých bude podle Jarkovské (2013) pravděpodobně ve třídě většina, mohou odmítat překračování a zpochybňování svých genderových hranic. Podle Jarkovské (2013, s. 43)

vyvstávají otázky, jak reflektovat měnící se a pluralitní genderové role. Když napadneme normativitu tradičních vzorců obsažených ve výchově a vzdělávání, můžeme nastavit normativitu vzorců nových, podporujících rovnost? Jak by vůbec tyto vzorce měli být konstruovány, aby umožnily co nejsvobodnější volbu, a to i těm, které/kteří se budou chtít vydat tradiční cestou? Znamená tradiční uspořádání života individua nutně reprodukci patriarchátu? A za jakých podmínek?

Uvedené otázky vycházejí z porozumění, že vyučující je pro malé děti nezpochybnitelnou autoritou. Ví, jak svět funguje, nebo alespoň, jak by měl fungovat. Představa, že je možné předávat dětem hotové pravdy a až v určitém věku je považovat za dostatečně vyspělé, aby mohly tyto začít tyto pravdy samy zpochybňovat je v základu problematická. Podle Jarkovské (2013) je v současné škole třeba zrelativizovat postavení vyučujících jako těch, kteří znají jedinou správnou cestu. V současném nastavení výuky nachází jasnou paralelu s mocenským bojem. Na jedné straně stojí vyučující jako nositelé autority a na straně druhé děti představující přírodní živel, který je

třeba zkrotit a usměrnit. Dělicí linií v tomto boji je věková hranice, která slouží k legitimizaci nerovností. Jarkovská si všímá, že toto rozložení rolí je možné vnímat jako genderové, ačkoliv se explicitně netýká pohlaví. Vyučující v interakci s dětmi reprezentují maskulinní hodnoty řádu, pravidel a autority. Od dětí se naopak očekává poslušnost a další typicky femininní hodnoty, které mají nižší status a omezenější přístup k moci (Jarkovská, 2013).

Alternativu k tradičním vzdělávacím přístupům nabízí feministická pedagogika, která podporuje kritické myšlení a reflexi nejen ve vztahu k učební látce, ale i k sociálním a genderovým mocenským strukturám, které ovlivňují vzdělávací procesy.

2.4 Prostředky výuky a gender v mateřských školách

Důležitým prvkem genderové analýzy práce vyučujícího v mateřské škole jsou i prostředky výuky, které využívá. Podle Maňáka (2003) lze prostředky výuky v nejširším smyslu chápat jako všechny předměty a jevy, které vedou k dosažení výchovně – vzdělávacích cílů, a to prostředky materiální i nemateriální. V pedagogice a didaktice lze za nemateriální prostředky považovat např. znalosti, organizační formy, metody apod. Materiální prostředky, jež lze v užším smyslu označit termínem didaktické prostředky, jsou předměty a jevy materiální povahy, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně vzdělávacích cílů (Maňák, 2003). V kontextu mateřské školy se jedná zejména o didaktické pomůcky a hračky. Další část práce se zaměří jen na ty, kterým bude věnována pozornost v praktické části práce.

V tomto kontextu je důležitým prostředkem výuky v mateřské škole jazyk, jakožto nejdůležitější nástroj socializace (Berger, & Luckmann, 1999). V prostředí mateřské školy je prostředkem komunikace mezi vyučujícím a

dítětem, která probíhá po celou dobu pobytu dítěte v mateřské škole. Ačkoliv jazyk obvykle chápeme především jako prostředek pro sdělování myšlenek a pocitů, jazyk zároveň může být chápán jako jeden ze symbolických systémů, ve kterých se projevují genderové vztahy a s nimi spojené nerovnosti, kterým se věnují předchozí části práce. Androcentrismus se v současné podobě českého jazyka projevuje například „mužskou“ kontrolou nad koncovkou slovesa v přičestí minulém nebo prostřednictvím užívání generického maskulina, kdy jsou podstatným jménem rodu mužského označováni obecně i muži i ženy. Asociační testy potvrdily, že např. pod slovem vědec si naprostá většina oslovených respondentů dokáže představit pouze muže, vědce a nikoliv ženu vědkyni (Valdrová, 2007). Dochází tak k tomu, že ženy a jejich aktivity jsou v jazykovém popisu zneviditelňovány (Pavlík, 2007). Jako další příklad lze uvést použití slova „učitel“ např. v RVP PV ve smyslu učitel – muž i učitelka – žena v prostředí českého feminizovaného školství, přestože zejména v mateřské škole je vyučujících mužů jen velmi málo. I problematice jazyka se Ministerstvo školství věnuje ve výše zmíněném *Plánu podpory rovnosti žen a mužů na léta 2021-2024* (2020). Jedním z cílů formulovaných v tomto dokumentu je genderově citlivá komunikace ministerstva, v rámci, které má být eliminováno používání generického maskulina. Valdrová (2023) vycházející z předpokladu, že „jazyk doprovází a podporuje sociální změny“ a že „demokratické obsahy nelze komunikovat androcentrickým jazykem,“ formuluje v *Metodice inkluzivního vyjadřování* jazyková doporučení, jak lze maskulinum vynechat či nahradit. Jako příklad lze uvést neutralizaci (tým autorů – autorský tým) nebo využívání vespolných podstatných jmen (vyučující, lidé, osobnost, autorita atd.). I genderově senzitivní vyučující, který se snaží používat jazyk genderově vyváženým způsobem, může narážet na limity českého jazyka. Například hovoří-li o profesích u kterých k podobě slova jednoho genderu neexistuje adekvátní ekvivalent (myslivec, chůva), nebo existuje, ale má zcela jiný význam (chemik – chemička, detektiv –

detektivka). Podle Valdové (2023) se však tento problém může řešit vznikem nových slov či slovní spojení, podle toho, jak se vyvíjejí pojmenovací potřeby mluvčích. „Jediná stálá vlastnost jazyka je totiž jeho proměnlivost“ (Valdová, 2023).

Jak vidíme, z hlediska genderové rovnosti ve vzdělávání lze analyzovat nejenom obsah, ale i způsob pedagogické komunikace. Renzetti a Curran (2003) s odkazem na několik empirických výzkumů ukazují, že ačkoliv se vyučující domnívají, že komunikují s dívkami i chlapci stejným způsobem, jejich interakce s dětmi se často liší, co se způsobu i frekvence týče. Chlapcům je ze strany vyučujících prokazatelně věnována větší pozornost. Jsou vyučujícími častěji vyvoláváni a vedeni k tomu, aby sami vyhledávali a opravovali chyby, kterých se dopustili. Jsou jim zadávány náročnější úkoly, které je nutí hlouběji přemýšlet. Na otázky chlapců vyučující odpovídají přesněji. Dívky tak již od počátku vzdělávání dostávají méně prostoru rozvíjet svůj potenciál.

S jazykem jako prostředkem výuky v mateřské škole souvisí i dětská literatura. Nejsou zde využívány učebnice stejného typu jako např. v základní škole. Při výběru knih a časopisů má vyučující daleko větší svobodu volby než vyučující na dalších stupních vzdělávací soustavy. Pokud si je vědom/a, že dětská literatura může napomáhat reprodukci nebo naopak eliminaci genderových stereotypů, může tuto skutečnost zohlednit už při výběru knihy. Ovšem jak ukázala studie Bronwyn Davies (1989, srov. Renzetti, & Curran, 2003) může vyučující v takových případech narazit na odpor dětí, které mají již z rodinného prostředí vštípenou strukturu tradičního příběhu a brání se ztotožnění s postavami, které plní netradiční role nebo vykonávají činnosti spojené s opačným genderem. Vyučující má však možnost s textem dále pracovat a například skrze reakce na dotazy dětí vnášet nový pohled i tam, kde jsou postavy zobrazeny v tradičně stereotypních rolích.

Posledním prostředkem výuky, kterému bude v této práci věnována pozornost je hra. V odborné literatuře můžeme najít různé definice hry i různé způsoby její klasifikace. Shoda panuje bezesporu v tom, že je hra nejpřirozenější činností dítěte předškolního věku a je v tomto období prostředkem přirozeného učení. V kontextu této práce je obzvlášť důležitá tzv. námětová hra, při které dítě přirozeně napodobuje činnosti dospělých včetně jejich sociálních rolí a komunikace. Tyto hry jsou totiž modelem pozdějších skutečných situací ze života společnosti a napomáhají zvnitřňování sociálních norem. „Učitel dítěti nabízí aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří apod.), hry, přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého“ (MŠMT, 2021, s. 23). I zde může vyučující přispívat k prohlubování a reprodukci genderových stereotypů, pokud klade důraz na dichotomii pohlaví a často rozděluje děti do skupin podle pohlaví, stereotypním způsobem rozděluje role ve hrách, předpokládá u dětí různé dovednosti podle pohlaví apod.

Ke své hře dítě většinou využívá hračky, jejichž výběr též podléhá genderovým stereotypům. V literatuře lze nalézt odkazy na výzkumy týkající se genderově stereotypního dělení hraček staré i téměř půl století (Renzetti, & Curran, 2003). Ačkoliv se za posledních padesát let situace v mnohém změnila, i dnes je na trhu možné najít hračkářství, která zcela v souladu se zjištěními těchto výzkumů dělí na svých internetových stránkách hračky na hračky pro kluky a hračky pro holky. Sdělení, které je tímto způsobem dětem předáváno zní „že okruh činností, jímž se mohou a mají věnovat, je vymezen a omezen jejich pohlavím“ (Renzetti, & Curran, 2003, s. 117). Problematický je i další důsledek tohoto dělení, totiž že „hra s hračkami považovanými za dívčí, respektive chlapecké má vliv na odlišný vývoj kognitivních schopností a sociálních dovedností u děvčat a chlapců“. (Miller, 1987; srov. Renzetti, &

Curran, 2003). Genderové rozdělení hraček je jedním z příkladů, který potvrzuje teorii Bém (srov. Renzetti, & Curran, 2003), že genderově polarizující optika začíná formovat život dětí hned od jejich narození. Nelze se tedy divit, že již dvouleté děti rozlišují věci na klukovské a holčičí. Šancí na sociální změnu je podle této autorky změna kulturní optiky, která je procesem socializace předávána. Při jistém zjednodušení lze říct, že řešením je změnit optiku genderové polarizace na optiku individuálních rozdílů, která bude zdůrazňovat rozmanitost jednotlivců v rámci skupin. I tento rozměr výuky bude zkoumán v praktické části práce. Z výše uvedeného vyplývá, že v podstatě záleží na genderové citlivosti a vzdělanosti v oblasti genderové problematiky jednotlivých vyučujících a potažmo ředitelek a ředitelů škol. Nabízí se tudíž otázka, zdali se vyučující s touto problematikou setkávají, ať už v rámci svého počátečního či dalšího vzdělávání.

2.5 Gender v přípravě vyučujících mateřských škol a jejich dalším vzdělávání

Učitel/ka mateřské školy v České republice získává odbornou kvalifikaci, pokud splňuje podmínky stanovené Zákonem č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (...) Jedná se o konkrétní výčet typů vzdělání, přičemž nejnižší možné je středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. Podle RVP pro středoškolské pedagogické obory preprimárního vzdělávání má být výsledkem vzdělání ve společenskovední oblasti mimo jiné schopnost žáků posoudit, kdy je v praktickém životě porušována rovnost pohlaví a na základě informací z médií ji umět identifikovat. Žáci zároveň mají ctít identitu jiných lidí a oprostít se předsudků a netolerantního jednání (MŠMT, 2010; MŠMT, 2009).

Na pregraduální přípravu k výkonu profese učitele-učitelky se Ministerstvo školství zaměřuje ve svém *Plánu podpory rovnosti žen a mužů na léta 2021-2024* (MŠMT, 2020) v oblasti vzdělávání formuluje cíl, kterým chce „podpořit zavádění genderové perspektivy do obsahu výuky na pedagogických fakultách ČR“ s termínem plnění ke konci roku 2022. Na základě analýzy sylabů předmětů studijního programu Učitelství pro mateřské školy se však téma genderové rovnosti zatím explicitně neobjevuje. Podle oslovených garantek oboru na několika významných českých univerzitách se studující s tématem genderové rovnosti mohou okrajově setkat například v předmětu sociální pedagogika, v rámci tématu inkluzivního vzdělávání nebo v rámci průběžné pedagogické praxe ve fakultních mateřských školách. Následně se postřehy a názory probírají v Seminárii určeném k praxím v jednotlivých ročnících.

Výše zmíněný zákon o pedagogických pracovnících v § 24 řeší i otázku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nařizuje jim další vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci po celou dobu výkonu své pedagogické činnosti. Řediteli/ředitelce školy ukládá povinnost organizovat další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, při jehož stanovení je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy. Další vzdělávání se uskutečňuje nejen v rámci akreditovaných vzdělávacích institucí, ale i formou samostudia, neformálního studia či sdílení zkušeností (zákon č.563/2004 Sb.).

Ačkoliv má vyučující, který by měl zájem o další vzdělávání v oblasti genderové problematiky poměrně silnou oporu v zákoně, může narážet na bariéry vyplývající ze zaměření školního vzdělávacího programu školy, kde pracuje, složení pedagogického sboru i jeho kvalifikovanosti, finančních možností školy apod. Další překážkou může být skutečnost, že akreditované vzdělávací instituce programy zabývající se danou tematikou aktuálně

nenabízejí. V současné době má poskytování těchto služeb na starosti *Národní pedagogický institut České republiky* (NPI ČR) tedy organizace přímo řízená Ministerstvem školství. Jediný projekt NPI ČR, který se v uplynulém období alespoň okrajově věnoval tématu genderu a genderovým stereotypům byl projekt MŠMT a organizace UNICEF z roku 2022/23, který se však primárně zaměřoval na kompetence pedagogických pracovníků při práci s heterogenními skupinami žáků z odlišného jazykového a kulturního prostředí (NPI ČR, 2023). V České republice jsou to dlouhodobě zejména neziskové organizace, které se snaží aktivně zviditelňovat genderovou problematiku nejen v rámci školního prostředí. Všechny materiály těchto organizací jsou však staršího vydání a v současné době nenabízí žádný projekt nebo seminář, který by se týkal přímo genderu ve škole.

Práce vychází z paradigmatu sociálního konstruktivismu, podle kterého je vztah mezi společností a jednotlivcem aktivním procesem, během kterého lidé konstruují a sdílí své interpretace sociální reality. V tomto pojetí společnosti, kde je i gender sociálním konstruktem, jedinec internalizuje společenské normy, hodnoty a role prostřednictvím sociálních interakcí a procesu socializace. Internalizované koncepty se stávají součástí individuálního vědomí a jako takové jsou často považovány za samozřejmé a „reálné“ (Kabele, 1996). A to i přesto, že jsou mnohdy ovlivněny genderově stereotypními představami o tom, jak by se měli ženy a muži chovat a coby měli nebo neměli dělat. Berger a Luckmann (1999) zdůrazňují roli institucí (jako jsou rodina, vzdělávací systém atd.) v procesu konstrukce reality. Důležitou roli zde hrají tzv. významní druzí, ke kterým si dítě vytváří emocionální vazbu a identifikuje se s nimi. Mezi ně patří bezesporu i vyučující v mateřské škole, kteří hrají významnou roli v reprodukci nebo eliminaci genderových předsudků. Boj proti genderovým předsudkům začíná v první

řadě rozpoznáním a dekonstrukcí genderových stereotypů. To může být dosaženo vzděláváním, osvětou a tím, že jednotlivci budou aktivně kriticky reflektovat své vlastní předsudky a očekávání ohledně pohlaví. Prostředí včetně mateřské školy však často působí na formování feminity a maskulinity způsobem odpovídajícím tradičnímu pojetí. Odchýlení od těchto pravidel bývá vnímáno problematicky mnohdy již dětmi předškolního věku. Pokud však genderová rovnost nemá zůstat jen v rovině deklarací, je nutné pracovat na změně v běžných praktikách, aby se promítla skutečně do uvažování a jednání vyučujících (Smetáčková, 2007a).

3 Genderově senzitivní pedagogická praxe

Podle Jarkovské (2007) je pro genderově senzitivní pedagogickou praxi důležité samotné uznání toho, že na genderu záleží. Gender je nedílnou součástí pedagogiky, ovlivňuje vzdělávací zkušenost dětí, jejich výsledky i mnohá životní rozhodnutí. Záleží jen na tom, zda ho vyučující nechá působit nevědomě, nebo k němu přistoupí reflexivně a pokusí se uplatňovat takové pedagogické přístupy, které jsou založeny na principech rovnosti a spravedlnosti (Jarkovská, 2007). V této kapitole jsou formulovány náměty, co je možné v tomto kontextu změnit v běžných praktikách vyučujících a organizaci vzdělávání v mateřské škole.

3.1 Náměty pro ředitele/ku a vedoucí učitele/ku mateřské školy

Důležitou roli v tomto procesu hraje ředitelka či ředitel mateřské školy, kteří mohou prohlubovat, nebo zmírňovat genderové nerovnosti. Pokud bude vedení školy přemýšlet nad genderovými stereotypy, vzdělávat se v genderové problematice a podporovat vyučující v jejich dalším vzdělávání, snáze pronikne genderová rovnost do všech oblastí života školy. Přístup, jehož cílem je zajistit spravedlivé, inkluzivní školní prostředí tzv. genderový mainstreaming spočívá v tom, že jsou ve všech procesech souvisejících s rozhodováním, monitorováním a koncepčním vedením mateřské školy zohledňovány dopady všech rozhodnutí na ženy a muže, potažmo chlapce a dívky. Prakticky tedy ředitel/ka a následně i vyučující zohledňují genderové aspekty ve všech oblastech školního prostředí, včetně vzdělávacího obsahu, metod výuky, výukových materiálů, prostředí třídy a dalších souvisejících oblastí (Smetáčková, 2007). Jednou z těchto oblastí je rozpočet školy. Situace může být o to složitější, když mateřská škola je součástí základní školy a na některá rozhodnutí ředitele či ředitelky ZŠ a MŠ nemá vedoucí učitelka

mateřské školy vliv.

Ředitel/ka si může například položit otázku, jestli jsou stejné finanční prostředky věnovány na oblasti, v kterých se vyskytují spíše dívky/ženy, a oblasti, ve kterých se vyskytují spíše chlapci/muži. Další takovou oblastí, která je nedílnou součástí práce vedoucích je hodnocení vyučujících. Nabízí se otázka, zdali jsou hospitace prováděny také z genderové perspektivy, potažmo jestli mají vyučující různé možnosti pro získání zpětné vazby o vlastní výuce z genderového hlediska (např. diktafon, video nebo vzájemné hospitace vyučujících). Předmětem pozorování může být například, zdali vyučující věnují pozornost ve stejné míře dívkám i chlapcům, jestli používají genderově korektní jazyk a oslovení či zdali nepřístupují k dětem na základě genderově stereotypních představ a očekávání (Smetáčková, 2007a; Smetáčková, 2007b).

V oblasti personální politiky školy se může ředitel/ka zaměřit na to, jestli probíhá přijímání nových vyučujících bez vlivu genderových stereotypů (například zda se nepředpokládá, že muži nejsou vhodní pro učitelství v mateřské škole nebo naopak, že se muži mohou učitelskému povolání věnovat více, protože na nich neleží péče o děti a domácnost apod.) Další otázkou je, zdali je stejné finanční ohodnocení učitelek a učitelů se stejnou praxí, vzděláním, pracovním nasazením a kvalitou práce. Nevznikají nerovnosti v oblasti přesčasů či doplňkových aktivit školy, které by byly výhradně nabízeny mužům či ženám? Jsou podmínky pro kariérní postup učitelek a učitelů nastaveny stejně? (Smetáčková, 2007a; Smetáčková, 2007b).

Vedení školy může vytvořit prostředí, které motivuje vyučující k přemýšlení o genderových stereotypech. Vhodná může být nástěnka ve sborovně nebo interní sekce webových stránek, kam je možné umístit zajímavé články k dané problematice. Genderová rovnost se může také stát běžnou součástí porad. Vyučující se mohou vzájemně inspirovat, jak oni sami ve výuce usilují o

genderovou rovnost. Diskutovat je možné i problémy a nedostatky (Smetáčková, 2007a; Smetáčková 2007b).

Vedení mateřské školy by mělo věnovat zvýšenou pozornost jazyku a řeči, jejichž prostřednictvím gender vzniká (Valdrová, 2007). Genderová lingvistika nabízí řešení jazykových asymetrií. Valdrová (2007) formuluje doporučení, jak užívat jazyk nesexistickým způsobem. Níže bude uvedeno několik zásad genderově korektního vyjadřování: (doporučení byla přizpůsobena potřebám práce)

- kde se jedná o konkrétní ženu, užívat ženské názvy profesí (speciální pedagožka, zástupkyně ředitelky pro předškolní vzdělávání, logopedická asistentka)
- používat tvary obojího rodu tam, kde mají označovat ženy i muže (učitelky a učitelé, učitel/ka, předškolák/čka), střídat jejich pořadí
- použít jazykově či alespoň významově neutrální tvar (například ti vyučující nebo učitelstvo)
- nahradit názvy osob názvem instituce či je jinak opsat (například pedagogický sbor, učitelská populace)

Podle Valdrové (2007) jde především o to najít takový způsob vyjadřování, který pozvedne důstojnost žen ve veřejné sféře a důstojnost mužů ve sféře rodiny a emocí.

Stěžejním dokumentem mateřské školy je Školní vzdělávací program. Vzdělávací nabídka je zde formulována v podobě integrovaných bloků. Integrovaný blok, který se zaměřuje na téma rodiny, má děti seznámit s její funkcí, jejími členy atd. Vzniká zde prostor, seznámit děti nenásilnou formou i s různorodými variantami rodinného soužití, jako jsou samotní otcové/matky pečující o děti, „patchworkové“ rodiny nebo lidé odlišných genderových a sexuálních identit.

Dalším integrovaným blokem, který má velký potenciál již v předškolním věku podpořit rovné příležitosti dívek a chlapců je integrovaný blok, který se zaměřuje na seznámení dětí s různými řemesly a profesemi. Cílem je „pochopit, že lidé mají různé profese a přispívají svou prací k fungování světa, vážit si jejich práce“. Vyučující má možnost uchopit toto téma genderově nestereotypním způsobem a neprezentovat dětem stereotypní dělení profesí na ty, které se hodí víc pro ženy či pro muže. Je možné například zařadit do výuky exkurzy či pozvat přímo do mateřské školy osoby věnující se netradiční profesi. Lze také doporučit, aby se vyučující zaměřili na to, co je latentně předáváno prostřednictvím různých výukových materiálů. Pokud například bude vyučujícím artikulováno „můžeš být kýmkoliv chceš“ a zároveň na obrázcích na magnetické tabuli bude žena prodavačka, kadeřnice a učitelka, zatímco všichni ostatní budou muži. Skryté poselství je jiné. Stejně tak pokud bude o ženě právniče hovořeno jako o právníkovi apod. Podle Valdrové (2007) mužské názvy profesí odrazují dívky od toho, aby si dané povolání vybraly. Pokud budou vyučující důsledněji dbát na to, aby používali i ženské tvary profesí, pomohou nejen dívkám, ale i chlapcům, kteří přestanou vázat své životní volby pouze na své biologické pohlaví (Valdřová, 2007).

Vedení mateřské školy, která usiluje o genderovou rovnost, může svou pozornost zaměřit i na to, jestli výukové materiály a didaktické pomůcky neobsahují genderové stereotypy. Přestože v mateřské škole nejsou používány učebnice stejného typu jako na škole základní, nápomocná může být metodická *Příručka k posuzování genderové korektnosti učebnic* (Valdřová, Smetáčková-Moravcová, & Knotnová-Čapková, 2005). Níže vybrané otázky, které byly přizpůsobeny potřebám práce, nastiňují optiku, jakou může ředitel/ka mateřské školy nebo samotní vyučující použít při výběru knih, časopisů pro děti, pracovních sešitů či dalších didaktických pomůcek.

Představuje učebnice chlapcům a dívkám alternativní životní styly žen a

mužů, nikoliv jen tradiční spojení žen s domácností a péčí a mužů s veřejnou sférou a mocí? Jsou v ilustracích a příbězích zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži a jsou zobrazováni ve srovnatelných situacích a pozicích? Mají chlapci i dívky obdobně aktivní roli? Nejsou dívky stylizovány do pozice citlivých a bezradných, jimž se musí poradit a pomoci, a chlapci naopak do pozice racionálně založených a emoce skrývajících, kteří si vždy musí vědět rady? Pokud učebnice/knihy genderové stereotypy obsahují, může na ně vyučující děti upozornit a vhodným způsobem danou problematiku diskutovat.

Vedení mateřské školy může vnést ideu rovných příležitostí žen a mužů do vztahů se všemi ostatními aktéry školního života, například rodiči, zřizovatelem i širší veřejností mimo jiné i tím, jak se mateřská škola prezentuje na veřejnosti, prostřednictvím webových stránek, informačních brožur, letáků atd. (Smetáčková, 2007a).

3.2 Náměty pro vyučující v mateřské škole

Důležitou součástí zvyšování genderové citlivosti vyučujících je schopnost kritické reflexe vlastních postojů a chování. Národní ústav pro vzdělávání ve spolupráci s hnutím Nesehnutí (nedatováno) v publikaci *Doporučení pro genderově citlivé vzdělávání* nabízí sadu návodných otázek, jak mohou vyučující ke genderové sebereflexi přistupovat (otázky byly rozšířeny a přizpůsobeny potřebám práce):

- Vyžadují od chlapců a od děvčat stejné způsoby chování, komunikování, aktivit?
 - Jsou pro mě chlapci spíš průbojní rošťáci a dívky tiché a citlivé princezny?
- Které konkrétní způsoby chování mě dráždí, protože nezapadají do

mého obrazu světa?

- Jaké obrazy ženství/mužství ztělesňuji a předávám jako vzor?
- Věnuji ve výuce dívkám a chlapcům stejnou pozornost? Dbám na to, aby měl každý stejný prostor na odpověď?
- Vyvažuji nebo střídám přidělování vedoucích rolí a pomocných pozic chlapcům i dívkám?
- Nemám na chlapce a dívky „dvojí metr“?
- Při jakých činnostech, a jak často, jsou ženy/dívky a muži/chlapci zobrazováni v knihách, které dětem předkládám?
- Používám genderově stereotypní výroky jako například „Tohle není pro holky.“ nebo „Kluci nepláčou?“
- Používám ženské varianty označení různých profesí apod.?
- Respektuji, když se někdo cítí spokojený v tradičním uspořádání genderových rolí?

Překážkou větší genderové citlivosti může být skutečnost, že se vyučující v rámci svého vzdělávání s genderovou problematikou nesetkávají. Bez povědomí o genderové problematice, totiž mohou vnímat to, co je ve skutečnosti projevem genderových stereotypů jako něco přirozeného a samozřejmého.

Akreditované vzdělávací instituce programy zabývající se danou tematikou aktuálně nenabízejí. Žádný projekt nebo seminář, který by se týkal přímo genderu ve škole aktuálně nenabízí ani neziskové organizace, které se jinak dlouhodobě snaží v České republice zviditelňovat genderovou problematiku. Starší materiály organizací, jejichž cílem je vzbudit hlubší zájem vyučujících o narušování genderových stereotypů, které ovlivňují jejich myšlení a chování, jsou zdarma dostupné na internetu. Například Otevřená společnost, o.p.s. na

svých webových stránkách nabízí ke stažení publikace k tématu genderu *Gender ve škole – příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele* (Smetáčková a kol., 2006). Nezávislé sociálně ekologické hnutí Nesehnutí zpracovalo manuál *Genderově senzitivní jazyk v NESEHNUTÍ* (Nesehnutí, 2021). Na webu Gender Studies, o.p.s. najdeme volně ke stažení publikaci z roku 2008 *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém* (Skálová a kol., 2008) nebo příručka *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* (Babanová, & Miškolci a kol., 2007), vydaná občanským sdružením Žába na prameni, které zformulovalo i *Desatero genderové korektnosti* (srov. Valdřová, Knotková-Čapková & Paclíková, 2010, s. 16).

- 1) Vyhybejme se genderově stereotypnímu uvažování o mužích a o ženách.
- 2) Nezesměšňujme ženy nebo muže, které/kteří se chovají genderově nestereotypně.
- 3) Neoznačujme jako výjimky ženy/muže, které/kteří působí v méně typických rolích.
- 4) Neospravedlňujme genderové stereotypy pořekadly a příslovími, odkazy na přírodu či na vědecké autority.
- 5) Nehodnoťme rozdílně tentýž projev chování u žen a u mužů.
- 6) Všimějme si, jak je ženské tělo zneužíváno jako zkrášlující a sexuálně stimulující objekt v reklamě apod.
- 7) Používejme tvary obojího rodu tam, kde mají označovat ženy i muže.
- 8) Užívejme ženské tvary názvů profesí, zejména tam, kde se jedná o konkrétní ženu.
- 9) Všimějme si rozmanitosti, která existuje mezi ženami. Všimějme si rozmanitosti, která je mezi muži.

10) Přemýšlejme, čemu se smějeme.

Některé výše uvedené body mohou být zdánlivě irelevantní. Podle Smetáčkové (2007b, s. 60) bychom však svůj zájem „neměli zužovat pouze na otázky týkající se školství, protože svou genderovou senzitivitu můžeme stejně dobře, ba lépe budovat na obecných společenských tématech“. Smetáčková (2007a; 2007b) také doporučuje, každý den chvíli přemýšlet o genderovém rozměru běžných událostí během dne, které se mohou zdát na první pohled neutrální. Gender se totiž projevuje ve většině situací. Navrhuje klást si otázku: Lišil by se průběh události, kdyby jejími aktéry nebyli muži, ale ženy, a naopak? Vyučující tímto způsobem mohou rozvíjet dovednost naplánovat výuku tak, aby byla genderově citlivá. Je však důležité věnovat pozornost genderovým otázkám ve všech fázích výuky tedy při plánování, realizaci i reflexi.

Tématu lidí LGBT+ se nelze vyhnout ani v mateřské škole. Pokud problémy, kterým tyto děti musí čelit nikdo ve škole nepojmenuje ani je nebere na vědomí, mohou se cítit vyloučeny a osamoceny. LGBT+ lidé často čelí nejen ve školním prostředí homofobní a transfobní šikaně, která může mít různé podoby. Je důležité, aby vyučující věděli, jak na takové chování reagovat a v ideálním případě i jak mu předcházet (Krišová, & Polánková, 2020). Lze tedy doporučit vyučujícím, získat povědomí o životě lidí, kteří se identifikují jako LGBT+. Aby škola mohla být bezpečným prostředím, ve kterém není prostor pro diskriminaci.

V rámci celé třídy je možné genderová témata zviditelňovat například v rámci pravidelného ranního komunitního kruhu. V jistém smyslu se jedná o obdobu třídnických hodin v základní škole. Probírány mohou být situace vzniklé v rámci třídního kolektivu i témata, která děti či vyučující do prostoru vnesou zvenčí. Zde se nabízí uplatnit principy feministické pedagogiky, které s genderově citlivým vzděláváním korespondují. Už samo uspořádání prostoru, kdy vyučující i děti sedí v kruhu narušuje mocenský a hierarchický

vztah mezi vyučujícím a dětmi. Vyučující v roli facilitátora může vytvořit bezpečné prostředí, kde každý dostane stejný prostor a možnost vyslovit svůj názor. Všechny názory mají stejnou hodnotu a jsou považovány za legitimní. Prakticky to může vypadat tak, že vyučující pošle po kruhu tzv. mluvící předmět (jakýkoliv předmět, který bude označen jako „mluvící“) s tím, že může mluvit pouze ten, kdo drží mluvící předmět v ruce. Ostatní bez přerušování naslouchají. Je třeba například, s využitím časomíry dohlédnout na to, aby všichni mohli mluvit stejně dlouhou dobu. Kdo mluvit nechce, má možnost poslat mluvící předmět beze slova dál.

V mateřské škole však nejde apriori ani tak o to vzdělávat děti o genderu, jako spíš o to nabídnout dětem pestrou škálu aktivit bez ohledu na pohlaví. V podstatě se jedná o to oprostít se od představy, jak má vypadat „normální kluk“ nebo „normální holka“. Nedělit vloh, schopnosti atd. na typicky ženské a typicky mužské, nedělat si předem stereotypní závěry o tom co dívky nebo chlapci chtějí, co je bude bavit, co je pro ně vhodné apod., tak aby děti mohly co nejsvobodněji rozvinout svůj potenciál. Nejde však o to upírat genderovou identitu těm dětem, které projevují zájmy a vloh v souladu s tradičním dělením činností na ženské a mužské, ale spíš chápat a oceňovat rozmanitost lidí a rozšiřovat hranice „normálního“ dívčího, „normálního“ chlapeckého a pokud půjdeme ještě dál „normálního lidského“.

4 Případová studie

Případová studie byla realizovaná v mateřské škole, která je součástí základní školy. Zvolený případ zastupuje běžnou mateřskou školu. Výsledky šetření tak mohou poskytnout případným zájemcům z řad vyučujících vzhled do dané problematiky v běžné praxi. Předložená kapitola popisuje metodu práce, charakterizuje mateřskou školu a analyzuje genderové aspekty výuky.

4.1 Metoda

Cílem výzkumného šetření bylo charakterizovat výuku v konkrétní mateřské škole z hlediska genderové citlivosti. Hlavní výzkumnou otázkou je: Jak je realizováno genderově citlivé vzdělávání v konkrétní mateřské škole? Hlavní výzkumnou otázkou doplňují dílčí výzkumné otázky, které byly formulovány se záměrem problém rozložit do menších snadněji uchopitelných celků.

- O jaké názory a postoje týkající se genderu se opírá chování učitelského sboru mateřské školy?
- Jak je ve výuce nakládáno se vzdělávacími prostředky v kontextu genderové senzitivity?
- Jak vedení mateřské školy a vyučující pracují s jazykem v každodenní výchovně vzdělávací práci a při psaní oficiálních dokumentů? V jaké podobě se vyskytuje téma genderu ve školním vzdělávacím programu?
- Jak se zaměřuje v rámci plánu dalšího vzdělávání vedení mateřské školy a samotní vyučující na problematiku genderu?

Původním záměrem bylo pomoci konkrétní vedoucí učitelce porozumět problematice genderu ve výuce a vytvořit program pro genderově senzitivní školu. Došlo však ke změně ve vedení mateřské školy, čemuž byl přizpůsoben

design výzkumu. Nově vzniklá situace měla výhodu v tom, že nová vedoucí učitelka ani její podřízené neznaly přesné téma výzkumu. Výhodou byla i moje jistá obeznámenost s prostředím školy, ředitelkou ZŠ a MŠ i některými dalšími lidmi ve škole. S plným vědomím důležitosti etické dimenze výzkumu, se mi podařilo získat u vedoucí učitelky i všech ostatních učitelek pochopení pro můj záměr neprozrazovat jim konkrétní směřování výzkumu hned v úvodu. Sdělila jsem jim, že výzkum se zaměřuje na to, jaké metody a přístupy k výuce vyučující používají. V charakteristice výzkumu nebylo použito slovo gender. Vycházela jsem z předpokladu, že použití termínu gender by mohlo působit na chování vyučujících, a tak by mohlo dojít ke zkreslení výzkumných dat. Téma rolí mužů a žen ve společnosti, genderu, a tedy upřesnění cíle výzkumu bylo součástí následných rozhovorů s vyučujícími. Všechny učitelky souhlasily s tím, že je budu pozorovat se zaměřením na jejich pedagogické přístupy. Zdůrazněno bylo i to, že se výzkum nebude týkat dětí a všechna data budou důvěrná a důsledně anonymizována. Souhlasily také s použitím pseudonymů.

Zvolený metodologický postup využívá předností designu případové studie, totiž že výzkumníci mohou zkoumat jev v jeho přirozeném kontextu a získat komplexní data, která umožní hlubší a detailnější porozumění konkrétnímu jevu. Podrobný popis a rozbor jednoho případu pomůže lépe porozumět jiným podobným případům, a to i přesto, že získané závěry nemusí být reprezentativní pro širší populaci. Studie typických (reprezentativních) případů zachycují obvyklé podmínky a okolnosti zkoumaných jevů a situací. Výzkumné šetření se opíralo o kvalitativní výzkumné metody, jejichž výsledky byly interpretovány dohromady s cílem vyložit případ jako integrovaný systém. Nedostatkem takto pojatého výzkumného designu může být zkreslení způsobené příliš subjektivními interpretacemi výzkumníka – výzkumnice (Sedláček, 2007). Kvalitativní výzkum je ze své podstaty

induktivní. Teprve po nasbírání dostatečného množství dat, začíná výzkumník – výzkumnice pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují. Stejně tak nejsou dopředu stanovené základní proměnné ani hypotézy (Švaříček, 2007). Podle Švaříčka (2007, s. 17)

je záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum, za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.

Podle Hendla (2016, s. 227) jde

při kvalitativní analýze a interpretaci o systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy...kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku.

Jistým rizikem může být, že výzkumník, který je zde chápán jako „prostředek sběru dat a analýzy,“ se může dopustit přehlédnutí, systematických chyb a omylů a tím negativně ovlivnit provedení analýzy (Hendl, 2016).

V první fázi výzkumu bylo uskutečněno nezúčastněné (ve smyslu neparticipativní) pozorování čtyř vyučujících. Cílem bylo pozorovat jejich jednání a chování přímo v prostředí mateřské školy. Nevýhodou tohoto přístupu, kdy pozorovatel minimalizuje interakci s pozorovanými subjekty může být to, že obtížněji získává informace například o postojích účastníků a jejich vnímání situace. Pro zkoumání vnitřní perspektivy vyučujících proto byla následně použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, která bude podrobněji popsána níže. Výhodou metody nezúčastněného pozorování oproti zúčastněnému pozorování je to, že pozorovateli umožňuje minimalizovat potenciální zkreslení dat jeho citovou angažovaností a zároveň eliminovat riziko, že při pozorování nepostřehne, co se děje, protože se aktivně účastní činnosti skupiny. Jinak řečeno, může se snáze zaměřit na relevantní procesy a problémy.

V průběhu pozorování byly pořizovány terénní zápisy vyplývající z cíle

výzkumu a formulovaných výzkumných otázek. Poté co byla fáze nezúčastněného pozorování zcela ukončena, byl učitelkám sdělen přesný cíl výzkumu a byly se všemi pořízeny polostrukturované rozhovory³. Zvolená metoda dokáže eliminovat nevýhody plně strukturovaného i nestrukturovaného interview a zároveň vytěžit maximum jejich výhod jako např. možnost pokládat doplňující otázky, měnit jejich pořadí, nechat si vysvětlit jak účastník – účastnice danou věc myslí apod. Zároveň nám předem definované tzv. jádro interview dává určitý stupeň jistoty, že témata užitečná vzhledem k cílům a výzkumným otázkám budou skutečně probrána (Miovský, 2006). Připravené otázky byly flexibilně doplněny o témata, která vyplynula z pozorování a analýzy školních dokumentů. Dokumenty byly analyzovány pomocí metody kvalitativní obsahové analýzy, která je v této práci chápána jako subjektivní interpretace textu prostřednictvím systematického kódování a identifikování témat nebo vzorů, které se v něm vyskytují (Hsieh, & Shannon, 2005). Z polostrukturovaných rozhovorů byl pořízen audiozáznam, který byl následně doslovně transkribován a analyzován pomocí metody otevřeného kódování. Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. V případě otevřeného kódování se jedná o velmi detailní hloubkovou práci s textem, kdy se výzkumník – výzkumnice zaměřuje na rozkrývání významů, které nemusí být hned zjevné a které by při běžném čtení a poznámkování textu nebyly zaznamenány. Výsledkem je deskripce získaných dat. Říkáme, co v získaných datech vidíme a přitom tvoříme slovník, jímž budeme nadále o svých nálezech hovořit (Šeďová, 2007). Data z rozhovorů a pozorování byla porovnávána pomocí metody konstantní komparace, kterou Šeďová (2007) definuje jako hledání rozdílů a podobností

³ Miovský (2006) požívá pojem interview, aby odlišil rozhovor jako výzkumnou metodu a rozhovor jako běžnou formu komunikace.

na všech rovinách práce s daty. Na základě identifikace podobností a vnitřních souvislostí byly vytvořeny kategorie témat a problémů, na jejichž základě bylo formulováno závěrečné doporučení.

4.2 Mateřská škola

Výzkumné šetření bylo provedeno ve dvoutrídni mateřské škole v jednom z českých krajských měst. Mateřská škola je součástí školy základní a sídlí ve stejné budově. Jedná se o školu fakultní, svojí praxi zde absolvují studenti a studentky z pedagogické fakulty. Z důvodu zachování soukromí informantek výzkumu, zde není uvedena přesná lokace školy ani další informace, které by mohly vést k její identifikaci. Všechny čtyři učitelky jsou kvalifikované a mají magisterské vysokoškolské vzdělání. Délka jejich praxe se pohybuje v rozmezí od 0 do 10 let. Jedná se o skutečnou délku praxe na pozici učitelky mateřské školy bez náhradní doby zahrnuté do započitatelné praxe, v tomto případě tedy bez rodičovské dovolené. Věkové rozložení učitelek je od 24 do 40 let. Nejmladší učitelka Kristýna je v kolektivu nová. Jedná se o její první místo po absolvování vysoké školy. Nastoupila jen několik dní před začátkem výzkumného šetření. Zastupuje kolegyni, která je na rodičovské dovolené. V mateřské škole byla v minulých letech vysoká fluktuace zaměstnanců, která byla způsobena mimo jiné i tím, že dvě stávající učitelky byly také několik let na rodičovské dovolené. Pevné stabilní jádro pracovního kolektivu nyní tvoří Jiřina (35 let) a Božena (32 let), které v této mateřské škole pracují déle než 5 let. Nejdelší – desetiletou – praxi ze stávajících vyučujících má zástupkyně ředitelky pro předškolní vzdělávání Jana (40 let), která na současné pozici působí 6 let.

Jak již bylo řečeno mateřská škola sídlí ve stejné budově jako základní škola. Dvoupatrová budova byla postavena v padesátých letech 20. století. Přes rozsáhlou rekonstrukci v mnoha ohledech nevyhovuje potřebám současného

vzdělávání. Prostory tříd jsou malé, neumožňují vytvoření hracích koutků a není bezbariérová. Děti ze třídy Sluňátek se stravují v prostorách školní jídelny, kam musí několikrát denně hromadně přecházet ze své třídy, která je umístěna v suterénu budovy. Před odchodem si sedají na dvě lavičky umístěné u protilehlých stěn chodby, svobodně podle toho, jak přichází z umývárny nikoliv podle pohlaví. Třída Sluňátek je vymalovaná žlutou barvou, stejně jako chodba a schodiště. Horní třída Kuřátek má meruňkovou barvu a další významnou barevnou plochu zde tvoří zelený koberec. Barvy byly vybrány z praktických důvodů, aby pomohly opticky zvětšit malé prostory. Co se barev týče se z genderového hlediska jevílo jako zajímavé pouze povlečení na dětských postýlkách v prvním týdnu výzkumného šetření. Chlapci měli modré a děvčata růžové. V dalších týdnech již měli všichni oranžové. I tak se však nabízela otázka, jestli to mělo nějaký záměr. Ukázalo se, že když vedoucí učitelka objednávala povlečení, neměli dostatečný počet kusů v jedné barvě pro všechny děti, tak bez hlubšího záměru objednala polovinu modrou a polovinu růžovou. Provozní pracovnice zcela v souladu s genderovými stereotypy povléká chlapcům modré a dívkám růžové povlečení.

V souladu s genderovými stereotypy jsou i značky na šatních skřínkách dětí. Většina značek by se dala označit za genderově neutrální např. jablíčko, rybička, domeček. Několik značek je takových, které samy učitelky vnímají jako holčičí nebo klučičí (kočárek, princeznovská korunka, autíčko) a podle toho je dětem přidělují. „*tak, aby třeba chlapec neměl kočárek*“ Žádnou z učitelek to není vnímáno jako problematické. Tady stejně jako i v jiných případech se ukazuje, že některé genderové aspekty výuky vyučující vnímá pouze pokud se o tuto problematiku hlouběji zajímá.

Mateřská škola je vyzdobena výtvarnými pracemi dětí, které jsou vystavovány všem dětem bez rozdílu. Třídy jsou vybaveny ergonomickým

nábytkem určeným pro toto věkové období. Místo, kde budou sedět u stolečku je dětem vybíráno podle věku a výšky. Ve třídě Slůňátek není žádný herní koutek. Ve třídě Kuřátek, která je o něco větší, než druhá třída je dětská kuchyňka a obchod s potravinami. Obojí bylo při hře využíváno chlapci i dívkami. Učitelka nikoho nikam nesměřovala ani nikomu nebránila ve vstupu. Hry dětí nekomentovala ani do nich jinak nezasahovala. Při úklidu hraček na určená místa, nebylo pozorováno, že by některá z učitelek dělala mezi dětmi rozdíly. K úklidu byly vybízeny všechny děti bez ohledu na pohlaví. Učitelka Kristýna například zpívala dětem písničku, kterou lze považovat za genderově neutrální *„Uklízíme, uklízíme hračky pěkně do polic, na stole i na koberci nezbyde nám vůbec nic“* Podobnou písničku jako signál k zahájení úklidu hraček pouštěla i učitelka Jiřina. Božena se obrátila na celou třídu se slovy *„Slůňátka, dáme se do úklidu všech hraček“*

V šatně je několik informativních nástěnek. Jazyk na nich je genderově neutrální – oslovení jsou *rodiče*. Informace na nástěnkách se týkají i zájmových kroužků. Pokud nabízené nadstandardní aktivity školy nejsou otevřené pro všechny děti, kritériem pro vyloučení z aktivity je věk nikoliv pohlaví, ačkoliv jeden z kroužků, který navštěvují jak chlapci, tak dívky se jmenuje Malý přírodovědec. Malé přírodovědkyně (slovo bylo textovým editorem podtrženo jako neexistující) se tak mohou snadno domnívat, že biologie, jejímž základům se kroužek věnuje, je primárně doménou mužů.

Kapacita mateřské školy je 38 dětí, které jsou rozděleny do dvou věkově heterogenních tříd. Ve třídě Kuřátek je celkem 19 dětí z toho 12 chlapců a 7 dívek. Ve třídě Slůňátek je zapsáno také 19 dětí z toho 11 chlapců a 8 dívek. V letošním školním roce je pouhou shodou okolností ve třídách větší počet chlapců a zároveň i větší počet dětí, které nejsou v posledním roce před nástupem do ZŠ. Pokud učitelky oslovují celou třídu používají oslovení Kuřátka či Slůňátka. Pokud v rámci pozorování došlo na oslovení jen části

skupiny byly osloveny velké nebo malé děti. Stejně jako když si děti měly utvořit dvojice, požadavek byl, aby dvojici tvořilo jedno dítě starší a jedno mladší. K utvoření dvojic učitelka děti vyzývá s použitím generického maskulina „*najdeme si kamaráda*“. Starší dítě potom dle svých možností v některých situacích např. při oblékání pomáhá svému spolužákovi nebo spolužačce bez ohledu na pohlaví kohokoliv z dvojice. Také učitelky pomáhaly v šatně či jídelně všem dětem, které to potřebovaly. Nebylo pozorováno, že by dělaly rozdíly mezi dívkami a chlapci, ať už v tom, co by děti měly samy zvládnout nebo v tom, do jaké míry mají být nápomocné druhým.

Pozorování probíhalo v období třech týdnů v listopadu 2023. Jak již bylo řečeno, pozorovány byly všechny čtyři učitelky v průběhu celého dne tedy včetně stravování, pobytu venku, ukládání dětí k odpočinku apod. Snaha o nezúčastněné pozorování byla až na výjimky úspěšná, protože děti jsou na přítomnost dalších lidí ve třídě zvyklé z praxí studentů a studentek VŠ. Jako nápomocná se v tomto smyslu ukázala i strategie, vytvořit mezi mnou a dětmi pomyslnou bariéru prostřednictvím učitelského stolu, který v průběhu práce s dětmi učitelka prakticky nevyužívá. Z tohoto místa, jsem měla přehled o dění v celé třídě.

Než se však dostaneme k další analýze, je třeba se zaměřit na to, o jaké názory a postoje týkající se rolí mužů a žen ve společnosti potažmo genderových předsudků se opírá chování učitelek. Data z použitých výzkumných metod budou interpretována společně. Pro větší přehlednost bylo zvoleno členění do podkapitol, které přímo korespondují s tématy, kterým se věnuje teoretická část této práce. Některé pasáže jsou uvedeny otázkou z rozhovorů, ze kterých analýza vychází. Učitelky jsou v textu citovány doslovně, bez dalších jazykových a stylistických úprav.

4.2.1 Postoje a názory vyučujících v kontextu problematiky genderu

Učitelka Kristýna (24), se domnívá, že se pozice mužů a žen ve společnosti „už *hodně vyrovnávají*“. Opakovaně například zdůraznila, že je dobře, že je čím dál víc mužů na mateřské dovolené. Nicméně termín „rodičovská dovolená“, který zohledňuje i tuto alternativu, nepoužívá. Učitelka Božena (32), tradiční rozdělení rolí, kdy muž je živitelem rodiny a žena pečuje o rodinu považuje za přežitek. Dle jejího názoru by se muž i žena měli spolupodílet na vydělávání peněz, na péči o děti i domácnost. Svě děti podle vlastních slov vede k tomu, aby se podílely na péči o domácnost, bez ohledu na pohlaví. Zároveň v rozhovoru na dvou místech uvedla, že se snaží, aby si chlapci ve školce uvědomili, že mohou být „tak trochu gentlemani a můžou dát přednost těm holčičkám“. Učitelka Jiřina (35) svůj postoj shrnula v závěru rozhovoru „*Já jsem taková tradiční žena, jsem prostě ženská, ale nemám problém s tím, když to má někdo jinak*“. Zároveň si je však vědoma, že je v ní tradiční pohled na postavení mužů a žen ve společnosti hluboce zakořeněn. Pozorována byla například situace, kdy se učitelka Jiřina zeptala otce, který ráno přivedl dítě do třídy, zdali si všiml, že bude vánoční focení. Otec odpověděl, že si nevšiml. Učitelka mu odpověděla, „že se radši odpoledne zeptá maminky“. Přičemž tuto větu dvakrát zopakovala, jako by se snažila zdůraznit, že záležitosti spojené s péčí o děti, jejich výchovou a vzděláváním jsou doménou matky, což odpovídá tradičnímu dělení rolí v rodině.

Vedoucí učitelka Jana (40) se domnívá, že se v poslední době role mužů a žen změnily. Její postoj k otázce genderové rovnosti je možné označit za vnitřně nekonzistentní. Na otázku „*Jak byste popsala role muže a ženy ve společnosti?*“ odpověděla:

„*V něčem to shledávám jako, že to je dobře, třeba že ženy mají větší možnost dostat se do vedoucích funkcí, nejsou už jenom doma kuchařky, uklízečky, ale zároveň si myslím, že se zase vytrácí taková ta tradiční rodina, tradiční role ženy, tradiční role*

muže, že muži už nejsou to, co bývali dřív. (...) Já si myslím, že chlap – muž by měl být pořád mužem a žena za mě má blíž k tomu být v domácnosti, ale rozhodně ne snažit se vyrovnat mužům. Myslím si, že to je špatně. Když se ženy snaží vyrovnat mužům.“

Na rozdíl od učitelky Kristýny je pro ni například nepředstavitelné, že by její partner šel na rodičovskou dovolenou.

Co si představíte pod pojmem gender a genderové stereotypy? Jak byste tyto pojmy vysvětlila?

Všechny učitelky vynechaly odpověď na otázku, co si představí pod pojmem gender a soustředily se na vysvětlení pojmu genderové stereotypy. Jejich porozumění tomuto pojmu bylo zcela v souladu s definicí Jarkovské (2004a), se kterou pracuje tato diplomová práce. Rozhodla jsem se s touto odpovědí spokojit a na učitelky nijak netlačit z obavy, aby se necítily nepříjemně a neovlivnilo to jejich ochotu a otevřenost při odpovědích na další otázky.

Jakou roli podle vás hrají vyučující v mateřské škole při utváření a reprodukci genderových stereotypů?

Učitelka Kristýna se domnívá, že vzhledem k tomu, že děti tráví s vyučujícími v mateřské škole hodně času „určitě je to nějak ovlivní“. Záleží na přístupu konkrétních vyučujících „jestli holkám podstrkujeme panenky a klukům autíčka nebo jim dodáváme to sebevědomí, tu sebedůvěru, že vlastně můžou dělat cokoli chtějí, že je to pouze na nich.“ Ve stejném smyslu se vyjádřila i učitelka Jiřina, která zároveň dodala, že se snaží dávat si pozor na to, aby chlapcům a dívkám nenabízela genderově stereotypní hračky, což potvrdilo i pozorování. V rámci odpovědi na tuto otázku, učitelka Jiřina zmínila „zrovna vloni jsme měli tady chlapečka, co by chtěl být dívkou, takže jsme to jako respektovali.“ Využila jsem výhody polostrukturovaného rozhovoru, klást doplňující otázky a požádala jí o detailnější popis celé situace a jak ona konkrétně reagovala. V odpovědi je patrný její ambivalentní postoj k této problematice. Učitelka Jiřina uvedla, že

se předškolního chlapce, který si s podporou svojí matky nosil na plavání princeznovský ručník nebo měl na oslavě dort s princeznou, kvůli čemuž se stal terčem posměchu stejně starých chlapců, zastala a vysvětlila dětem, „že jako když se mu to líbí, proč by to jako nemohl mít, že jako to není špatně.“ Zároveň to podle ní „ale vypadalo to už jako zvláštně (...), protože děti to tak jako prostě zas jako cítí (...). Jako co můžu dělat? Prostě bohužel je to tak prostě. A jako myslím si, že když to to dítě, já jako nejsem pro takový ty úplně ty změny hnedka už v dětství, to zas ne, to jako s tím nesouhlasím, to mě nepřijde jako normální, ale pokavád' si prostě přeje barbínku tak, proč ne?“

Tohoto chlapce v rozhovoru zmínila i vedoucí učitelka Jana. Její reakce byla podobně rozporuplná. To, že chlapec nosil oblečení s princeznou Elsou, nevnímá problematicky. „Jsou to pořád malé děti, asi to už nebude v pořádku, když to bude na druhým stupni, tak můžou už být potom terčem nějakého výsměchu, ale jako to se zas dostávám asi úplně někam jinam. Jestli se určovat, jestli budu chlapeček nebo holčička, tady si myslím, jakože by to děti měly vědět, no.“

Myslíte si, že se děti v mateřské škole učí stejným věcem? Vyžadujete od chlapců a od děvčat stejné způsoby chování, komunikování, aktivit?

Učitelka Jiřina uvedla, že mezi chlapci a dívkami nedělá rozdíly. Pro všechny platí stejná pravidla, jsou jim nabízeny stejné činnosti a mají dosáhnout stejných výstupů. Pozorování potvrdilo, že učitelka Jiřina, jak již bylo řečeno nenabízí dětem genderově stereotypní hračky, k úklidu vybízí všechny děti, nabídku činností připravuje pro děti s ohledem na potřeby věkově heterogenní třídy jako celku i na individuální potřeby dětí bez ohledu na pohlaví. Nebylo pozorováno, že by v rámci některé činnosti skupinu dětí dělila podle pohlaví, ať už měly děti utvořit kruh, řadu nebo zástup, stavěly se nebo si sedaly podle toho, jak kdo přišel například z umývárny. Při řízených činnostech vyvolávala děti postupně po kruhu. Pokud byl v průběhu pozorování zaznamenán nějaký nepoměr v oslovování dětí, netýkal se

pohlaví, ale toho, že se učitelka obracela častěji na starší děti než na mladší. Stejně napomínala chlapce i dívky, častěji starší děti (terénní zápisy).

Zcela v souladu s genderovými stereotypy je však velký důraz, který učitelka Jiřina klade na vzhled a úpravu zevnějšku dívek. Je zřejmé, že si toho všimli i rodiče či prarodiče dětí. V průběhu pozorování například přišla ráno do třídy jedna babička s vnučkou s omluvou, že se zdržely, protože dívka česala velice komplikovaný účes. Předpokládala, že to učitelka ocení, což se také stalo. Jindy vyzvala učitelka dívku s rozpuštěnými vlasy, aby se přečesala a použila gumičku. Bylo zřejmé, že dívka sama nechtěla mít vlasy stažené gumičkou, ale učitelce vyhověla. Když se děti obléknou po odpoledním odpočinku dívky stojí ve frontě na složitý účes, zatímco chlapci si hrají se stavebnicemi, kreslí, prohlíží knihy apod. Byla pozorována i situace, kdy si přímo při řízené činnosti, jejímž cílem bylo porozumět textu a odpovědět na otázky, učitelka rozpustila vlasy. Jedna dívka jí je česala i další dívky si vzájemně česaly vlasy, zatímco chlapci měli možnost soustředěně poslouchat příběh a plnit zadané úkoly. Tento přístup k výuce může prohlubovat genderové nerovnosti mezi dětmi, protože chlapci mají ve srovnání s dívkami více prostoru k všestrannému rozvoji. Výzkumy z oblasti sociální psychologie ukazují, že ženy, které přikládají nadprůměrnou důležitost svému vzhledu zároveň přikládají menší váhu otázkám genderové rovnosti, jsou méně asertivní a vykazují slabší matematické schopnosti (Ramati-Ziber, Shnabel, & Glick, 2020).

I učitelka Kristýna se domnívá, že mezi dívkami a chlapci nedělá rozdíly. Pozorování potvrdilo, že ani tato učitelka dětem nenabízí genderově stereotypní hračky, nerozděluje skupinu na chlapce a dívky atd. stejně jako kolegyně Jiřina. Za zmínku však stojí situace, kdy při práci s interaktivní tabulí v rámci předškolní přípravy, jeden z chlapců nedodržel pravidlo, že se děti mají přihlásit o slovo a místo toho opakovaně vykřikoval odpovědi. Dívka,

kteřá se dlouhou dobu hlásila, učitelku upozornila, že ona ještě nebyla. Učitelka jí vyzvala k odpovědi. Než však stačila odpovědět, chlapec odpověděl místo ní. Učitelka chlapce nenapomenula. Jedná se o konkrétní příklad jevu, který byl popsán v teoretické části, kdy je chlapcům při výuce věnováno více pozornosti a tím i více příležitostí k rozvoji. Výzkumy ukazují, že chlapci častěji, než dívky odpovídají na otázky vyučujícího, aniž by byli vyvoláni. Vyučující chlapcům toto chování obvykle tolerují, naopak dívky bývají v podobných situacích napomínány za „nevhodné“ chování (Renzetti, & Curran, 2003). Dívka tak již od počátku vzdělávání dostává méně prostoru rozvíjet svůj potenciál než její spolužák.

Přestože vedoucí učitelka Jana má ze všech vyučujících nejkonzervativnější názory na dělení rolí mužů a žen ve společnosti, nebylo ani při její práci s dětmi pozorováno genderově stereotypní chování. Na otázku „*Myslíte si, že se děti v mateřské škole učí stejným věcem? Vyžadujete od chlapců a od děvčat stejné způsoby chování, komunikování, aktivit?*“ odpověděla: „*No v těch zásadních věcech asi dodržování pravidel a podobně, tam si myslím, že ano, ale nebudu kluka nutit precizně vybarvovat obrázek (...), když se ta jemná motorika dá procvičovat jiným způsobem.*“ Na doplňující otázku: Co by tedy dělala, kdyby se chlapec této činnosti věnovat chtěl?“ Odpověděla, že s tím nemá problém. Její stereotypní představy se však projevily například v situaci, kdy v průběhu předškolní přípravy seděla u stolečku jedna dívka a tři chlapci. Dívku vybarvování pracovního listu, alespoň v tu chvíli, očividně nudilo. Práci odbývala, zatímco chlapci nejevili žádné známky toho, že je činnost nebaví a vypadali, že se snaží vybarvovat, jak nejlépe umí, učitelka však celou situaci komentovala větou: „*Kluci na to vybarvování moc nejsou.*“ Takových zobecnění o celé skupině lidí bez ohledu na individuální rozdíly, což je podstatou stereotypního uvažování se u vedoucí učitelky Jany objevilo více. Například „*(...) muži jsou odolnější vůči takovým vyhořením a podobně oproti ženám podle mě.*“ „*(...) zažehlovací korálky –*

holky jsou z toho nadšené, pro kluka je to spíš za trest (...)" ... „(...) muž (v MŠ) chybí, protože jsou opravdu situace, kdy si žena poradí mnohem hůř nebo víceméně neporadí, ať už to jsou nějaké opravy, stěhování těžkého nábytku... je ten muž potřeba, i kdyby to byl učitel, tak samozřejmě zastane už tu mužskou roli taky jinak. A nemluvíme o atmosféře asi v pedagogickém sboru si myslím, že muž je vždycky přínosem.“ „(...) málokterý muž by byl asi nadšený z toho, že musí děti přebalovat a podobně, to si myslím, že asi by bylo i zvláštní.“

Její stereotypní představy o roli mužů a žen ve společnosti se však neprojevují pokaždé. Vedoucí učitelka Jana například vnímá jako velký problém českého školství velký nepoměr v počtu mužů a žen, kdy se děti v mateřských školách pohybují často v čistě ženském prostředí. Tuto problematiku zmínila v rámci rozhovoru na více místech. Popsala například situaci, kdy před dvěma lety, když zvažovala přijetí učitele – muže a narazila dle jejích slov na spoustu negativních reakcí od rodičů i od jiných učitelek „*seš blázen jako, chlap nepatří do školky, nebude to umět s dětma.*“ Někteří podle jejích slov dokonce naznačovali, že to není v pořádku, aby byl muž s malými dětmi. Ona sama však s těmito názory nesouhlasila a prosadila jeho přijetí.

4.2.2 Prostředky výuky a gender

Existují podle Vás typické hračky pro chlapce a pro děvčata? Jaký máte názor na dělení hraček na chlapecké a holčičí?

Učitelky jsou sice tolerantní k individuálním preferencím dětí, co se her a hraček týče, samy však stále uvažují v tradičních kategoriích dělení na klučíci a holčičí. Učitelka Kristýna například razantně odmítla dělení hraček na holčičí a klučíci a v rozhovoru na několika místech zdůraznila, že i chlapec může jezdit s kočárkem. Sama však popisuje situaci, kdy si přišel otec vyzvednout syna z mateřské školy „*ktejž jezdit zrovna s kočárkem a byl*

mamina,“ otec se nad tím dle jejích slov pozastavil a vypadal, že z toho není nadšený „*tak jsem mu vysvětlila, že v dnešní době může být kdokoli na mateřské a že to není špatný.*“ Jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce, významná část rodičů (otců častěji než matek) nepřipouští u svých synů chování, které by mohlo zpochybňovat jejich maskulinitu (Oakley, 2000). Dá se tedy předpokládat, že by tento muž vnímal celou situaci jako menší ohrožení synovy maskulinity, kdyby byl při hraní s kočárkem učitelkou označen za *tatínka*.

Učitelka Jiřina popsala svoji zkušenost s tím, že děti mnohdy samy vyžadují genderově stereotypní hračku. „*(...), ale není to proto, že bych to těm dětem nechtěla jako dát, ale prostě nechtěj.*“ Tuto skutečnost je možné přisoudit tomu, že předškolní dítě dokáže své chování posuzovat podle norem, které si s ohledem na svůj gender zvnitřnilo. Je si již plně vědomo své pohlavní identity a genderových rolí s ní spojených, což se promítá i do výběru hraček (Oakley, 2000).

Učitelka Jana naopak v rozhovoru uvedla, že si chlapci tolik nechtějí hrát na opraváře, automechaniky, něco montovat či zatloukat. Přiřítá to absenci mužských vzorů v životě chlapců. „*(...) to mě připadá, že se právě už tohle trošku vytrácí a je to strašná škoda.*“ V rámci pozorování, ale nebylo zaznamenáno, že by nabízela tyto činnosti pouze chlapcům. Například vybízela postupně všechny děti bez ohledu na pohlaví, tak jak dokončovaly předchozí činnost k tomu, „*aby si vzaly stavebnici nebo skládačku.*“

Učitelka Božena uvedla, že se snaží dětem nabízet různorodé činnosti, tak aby byly zastoupeny i ty „*co táhnou víc kluky*“, ale nemyslí si „*že by to potom holky nezajímalo*“. Z jejích odpovědí vyplývá, že by nabídka činností měla být natolik pestrá, aby každé dítě bez ohledu na pohlaví mohlo nalézt, co je mu blízké a co ho zajímá. Nicméně jako u jediné bylo u učitelky Boženy pozorováno, že dětem nabízela genderově stereotypní hračky a v rámci některých činností

dělila skupinu podle pohlaví, ač se nabízely i jiné možnosti rozdělení třídy na dvě skupiny. Jak bylo ukázáno v teoretické části, koncept dichotomie pohlaví je problematický v tom, že předpokládá, že existuje jednoznačná biologická a sociální dělící čára mezi mužským a ženským pohlavím a neuznává širší spektrum pohlavní identity a biologické variability.

Vyučující v mateřské škole má relativně velkou svobodu ve výběru literatury pro děti. Zohledňujete genderový rozměr při výběru knih a časopisů?

Všechny učitelky se shodly na tom, že o genderovém rozměru při výběru literatury pro děti nepřemýšlejí. Texty vybírají s ohledem na téma, kterému se v mateřské škole aktuálně věnují. Čerstvá absolventka Kristýna uvedla: *„Vybírám spíš knihy tak, aby něco předaly, než abych uvažovala nad tím, kolikrát jsem vybrala s dívčím hrdinou a kolikrát s chlapeckým, abych to vystřídala.“* Tento postoj není konzistentní s tím, že je ráda, že *„i stereotypy jako že na mateřské by měly být pouze ženy se začínají bourat“*. Podle Jarkovské (2004b) jsou totiž i pohádky nástrojem reprodukce genderových nerovností ve společnosti, pokud zachovávají tradičně vymezenou genderovou strukturu, kde hlavní hrdina je častěji mužského rodu, ženské postavy jsou pasivní, úspěchu dosahují krásou, nikoli vlastní šikovností a jejich osud je v rukou mužských postav. Stávají se tak vzorem, který dívkám a chlapcům přináší normativní poselství o podobě genderových rolí a genderových identit, které zapadají do systému hierarchicky uspořádaného podle genderu (Jarkovská, 2004b). Učitelka Jiřina uvedla *„já se na ty gendery jako fakt moc nesoustředím,“* zároveň se ale domnívá, že v nové literatuře genderové stereotypy již nejsou tak hluboce *„zakotvené.“* Učitelce Boženě *„to tradiční (rozdělení rolí) přijde, že je to spíš přežitek“*, zároveň si myslí, *„že děti by měly znát obojí, aby si dokázaly udělat samy obrázek o tom, co chtějí ony, samy si mohly udělat názor, jestli tohle je to, co se mi líbí nebo to, kde to je prostě jinak, kde ten tatínek vaří a maminka opravuje dřevník“*. Pokud učitelky nad genderovým rozměrem při výběru literatury hlouběji nepřemýšlejí, roste tím

pravděpodobnost, že vyberou dětskou literaturu zobrazující genderové role tradičním způsobem.

4.2.3 Dokumenty mateřské školy genderovou optikou

Dle vlastních slov vedoucí učitelka nad genderovým aspektem „*při vypracování nějakého textu vůbec nepřemýšlí.*“ Z analýzy dokumentů vyplynulo, že vedoucí učitelka v dokumentech mateřské školy sama sebe označuje v mužském rodě – logopedický asistent, zástupce ředitele pro předškolní vzdělávání, speciální pedagog, přestože ženský ekvivalent ve všech těchto případech v českém jazyce již delší dobu existuje. Ženy používají takový jazyk, jaký se naučily v rodově hierarchizované společnosti. Maskulinum zní mnoha lidem důstojněji, konkurenceschopněji. Ženy mohou nabývat dojmu, že tím hodnota jejich výkonu stoupne. Tím se však samy podílí na dojmu, že odbornice je „méně“ než odborník (Valdřová, Knotková-Čapková & Paclíková, 2010). V tomto konkrétním případě je však vedoucí učitelka Jana sama přesvědčena, že je dobře, pokud je v pozici ředitele, a to i mateřské školy, muž, který má podle ní jednak větší autoritu u pedagogického sboru a „*určitě i co se týče rodičů, věřím, že když půjdou za ředitelem, ředitel řekne ne, bude to takhle, takže to berou víc, než když je to žena, že si k ní víc dovolí, třeba si dovolí víc oponovat, mít přehnané nároky, že k tomu chlapovi si to nedovolí.*“

Pokud nahlédneme na webové stránky školy genderovou optikou jako problematické se jeví použití generického maskulina (např. pouze pro předškoláky, provozní zaměstnance), či použití pouze mužského rodu v případech jako např. potvrzení dětského lékaře, zákonný zástupce, v případě cizinců. Ve všech dokumentech mateřské školy je používán termín učitelka, přestože v uplynulých letech v mateřské škole pracoval i muž – učitel. Na otázku, jestli o tom v tomto kontextu přemýšlela, vedoucí učitelka Jana uvedla, „*že tohle asi diskriminační je, ale je to asi celkově zažitý ... přímo inspektorka mi řekla*

učitelka, *upravila mi každé slovo*“. V dokumentech, které má mateřská škola společně se základní školou jako např. provozní řád tělocvičny, jsou použity termíny – děti, žáci, učitel, vyučující, cvičitel, ředitelka. V záhlaví směrnic mateřské školy je uvedeno „vypracovala, schválila“ zcela v souladu s tím, že obě jak vedoucí učitelka, tak ředitelka ZŠ a MŠ jsou ženy. Stěžejním dokumentem mateřské školy je školní vzdělávací program (ŠVP), který je tvořen v souladu s požadavky RVP PV, jak již bylo popsáno v teoretické části této práce. I zde je na více místech zdůrazňována rovnost všech lidí, bez ohledu na pohlaví. Děti se učí chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu a osobnostní rozdíly jsou přirozené. I zde najdeme problematickou pasáž, kterou si může každý vyložit dle svého založení „...že každý má ve společenství, v rodině, ve třídě svou roli, podle které je třeba se chovat“ nebo „utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách, co je v souladu s nimi a co je proti nim a v odpovídajících situacích se podle této představy chovat (doma, v mateřské škole i na veřejnosti).“ I zde se objevují generická maskulina (asistent, pedagogický pracovník, kamarád, ...). Na druhou stranu se zde také vyskytuje označení „chůva,“ jež v českém jazyce nemá mužský ekvivalent. Z genderového hlediska se jeví jako problematický i název integrovaného bloku⁴ *Mámo, táto my jsme rodina*, kde se děti učí „pojmenovat děje spojené se životem rodiny, rozlišit role členů užší i širší rodiny.“ Název může implikovat, že takový model rodiny je jediný možný či správný. V ŠVP jsou také vyjmenovány tradice a svátky, které mateřská škola do svého programu zahrnuje. Vzhledem k cíli práce se jeví jako zajímavé to, že je slaven Svátek matek, ale Den otců nikoli.

4.2.4 Gender v přípravě učitelek mateřské školy a jejich dalším vzdělávání

⁴ konkrétní vzdělávací nabídka uspořádaná do ucelených částí

Všechny učitelky uvedly, že se v rámci svého pregraduálního vzdělávání nesetkaly s problematikou genderu v rámci žádného předmětu. Potvrzují tak zjištění uvedená v teoretické části této práce. Včetně toho, že se s tématem genderu setkaly pouze v rámci pedagogické praxe „...jsem se setkala s učiteli, kteří podporují nikoliv to tradiční, ale to modernější, to že můžou dělat všichni všechno“ (uč. Božena). Učitelka Jiřina uvedla, že pokud o tomto tématu něco ví, tak jenom díky tomu, že si toto téma z vlastní iniciativy nastudovala „ne že by se o tom bavilo na vysoký“. Vedoucí učitelka Jana vnímá toto téma jako hodně opomíjené a zároveň zdůrazňuje výraznou disproporci v počtu studentek a studentů jí studovaného oboru „už to je známka toho, že do toho školství ti muži tolik nejdou“ Uč. Kristýna k tomu dodává „mi přijde, že je dávaj na piedestal a zachází se s nimi trošičku opatrně, aby vůbec nějaký učitelé byli.“

Měla byste zájem o další vzdělávání v této problematice? Pokud ano, narážíte na nějaké překážky?

Vedoucí učitelka nepracuje s plánem dalšího vzdělávání. Semináře si vyučující vybírají podle toho, co je zajímavé. Jako zajímavé se jeví, že tradičně smýšlející učitelka Jiřina, na výše uvedenou otázku odpověděla, že si myslí že o této problematice moc znalostí nemá a „klidně bych si ho (seminář) vyhledala“. Zatímco učitelka Božena, která vyjádřila nesouhlas s tradičním rozdělením genderových rolí, odpověděla „Asi bych si vybrala jiný témata, kde cejtím, že třeba mám mezery, kde bych se chtěla více vzdělávat. Tohle si myslím, že není pro mě na takovým tom gro, tohle chci dělat. Když bych se toho zúčastnila, tak určitě by to mohlo být zajímavý, ale že bych cíleně si vybrala tohle téma, to asi ne.“

Učitelka Jana a Kristýna sice zájem projevily, ale svoji odpověď dále nerozebíraly, nicméně jak již bylo řečeno výše, akreditované vzdělávací instituce programy zabývající se danou tematikou aktuálně nenabízejí, lze tedy konstatovat, že v případě zájmu o tuto problematiku se musí vyučující vzdělávat formou samostudia.

4.3 Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo charakterizovat výuku v konkrétní mateřské škole z hlediska genderové citlivosti. Případová studie hledá odpověď na výzkumnou otázku: Jak je realizováno genderově citlivé vzdělávání v konkrétní mateřské škole? Výše v textu jsou uvedeny i dílčí výzkumné otázky, které byly formulovány se záměrem problém rozložit do menších snadněji uchopitelných celků.

Výzkumné šetření bylo provedeno ve dvoutřídní mateřské škole, která je součástí základní školy v krajském městě. Zvolený případ zastupuje běžnou mateřskou školu. Kvalitativní přístup k dané problematice neumožňuje zobecnění výsledků výzkumného šetření pro širší populaci, přesto některá zjištění mohou být inspirativní pro samotnou pedagogickou praxi v mateřské škole.

Z analýzy vyplývá, že ač se vyučující v této mateřské škole o problematiku genderu hlouběji nezajímají a polovina učitelek o rolích mužů a žen ve společnosti smýšlí spíše v souladu s tradičním dělením, do způsobu práce s dětmi se to na první pohled nepromítá. Zřejmá je snaha přistupovat k dětem s ohledem na jejich individuální potřeby a zájmy. Nebylo pozorováno že by učitelky mezi chlapci a dívkami dělaly rozdíly. Pro všechny platí stejná pravidla, jsou jim nabízeny stejné činnosti a mají dosáhnout stejných výstupů. Až na výjimky učitelky nenabízí dětem genderově stereotypní hračky, k úklidu vybízí všechny děti, nabídku činností připravují pro děti s přihlédnutím i individuálním rozdíům bez ohledu na pohlaví. Nicméně jak již bylo popsáno výše v textu s odkazem na Jarkovskou (2007), některé genderové aspekty výuky nemusí být na první pohled patrné a vyučující je vnímá pouze pokud se o tuto problematiku hlouběji zajímá.

Ukazuje na to například i podoba ŠVP. Zahrnout genderovou rovnost a rovné příležitosti do ŠVP zkoumané mateřské školy by prakticky znamenalo

například přejmenovat integrovaný blok „Mámo, táto my jsme rodina“ a hlouběji se zamyslet nad jeho obsahem. Název může implikovat, že tento model rodiny je jediný možný či správný. Děti se zde učí „pojmenovávat děje spojené se životem rodiny, rozlišit role členů užší i širší rodiny.“ Vzniká tak zcela nenucený prostor, seznámit děti nenásilnou formou i s jinými možnými variantami rodinného soužití. Jak bylo popsáno výše v kapitole Genderově senzitivní pedagogická praxe.

Obdobným tématem jsou povolání či profese, které úzce souvisejí s názvem kroužku, který mateřská škola nabízí pro všechny děti bez ohledu na pohlaví, ale v jeho názvu je použité generické maskulinum „Malý přírodovědec“. Jak ukazuje výše Valdřová (2007), asociační testy potvrdily, že pod slovem přírodovědec si naprostá většina oslovených respondentů dokáže představit pouze muže přírodovědce, a nikoliv ženu přírodovědkyni. Dívky se tak nemusí cítit osloveny.

V ŠVP jsou také vyjmenovány tradice a svátky, které mateřská škola do svého programu zahrnuje. Je slaven Svátek matek ale Den otců nikoli. Stávající řešení tak je výrazně genderově nevyrovnané. Jak bylo diskutováno v teoretické části, zdůrazňováním role matky jako pečovatelky o rodinu může navíc posilovat genderové stereotypy (Sexton, 1969; Donaldson, 1993). Variant, jak stávající situaci upravit se nabízí několik (přidat Den otců, neslativ žádný z těchto svátků, nahradit tyto svátky Dnem rodiny, ...). V postojích některých vyučujících se odráží tradiční smýšlení. Vedoucí učitelka Jana (40) z genderové problematiky akcentuje genderově nevyvážené složení pedagogického sboru. Jako nejvíce problematické vnímá to, že chlapci se v českém feminizovaném školství nemají možnost identifikovat s mužským vzorem a seznámit se v mateřské škole s prvky tradiční maskulinity. Přítomnost mužů a potenciální zvýšení různorodosti ve výchovných postupech by podle ní bylo velmi prospěšné. Zcela v souladu s genderovými

stereotypy však předpokládá, že muž je ze své podstaty předurčen být manažerem. U mužů předpokládá nejen vůdčí schopnosti a s nimi spojenou větší autoritu, ale i větší nadhled a psychickou odolnost. Rovněž se domnívá, že není dobře, když se ženy snaží vyrovnat mužům na úkor své mateřské role a oslabuje koncept tradiční rodiny. Lze říci, že její představa o rolích mužů a žen ve společnosti je zcela shodná s teorií tzv. hegemonní maskulinity a preferované feminity v teoretické části této práce. Při psaní dokumentů vedoucí učitelka Jana nad genderovým aspektem nepřemýšlí. V dokumentech o sobě mluví v mužském rodě (zástupce ředitele pro předškolní vzdělávání, logopedický asistent, speciální pedagog) a hojně používá generické maskulinum. Ve většině případů (ať už vědomě či nevědomě) pracují vyučující s jazykem genderově citlivým způsobem, nicméně v rámci rozhovorů a analýzy dokumentů bylo identifikováno užívání některých jazykových stereotypů, jak bylo výše reflektováno Valdovou (2007) v poznámce věnované genderové lingvistice. Zároveň však lze konstatovat, že nebylo pozorováno, že by se toto konzervativní smýšlení promítalo do přímé výchovně vzdělávací práce s dětmi, což by ještě více mohlo podpořit seznámení vyučujících s Desaterem genderové korektnosti.

Stejně tak učitelka Jiřina (35) v rozhovoru samu sebe označila jako tradiční ženu a popsala tradiční rozdělení rolí ve svém rodinném životě. Jako důležité pro její práci s dětmi v mateřské škole se ale jeví její prohlášení, že nemá problém s tím, že to má někdo jinak. Jak dokládá, kdy se v uplynulém školním roce vzdělával v mateřské škole chlapec, který podle výpovědi učitelek chtěl být dívkou. Děti se spolužáci vysmívali, kvůli jeho oblečení, volbě narozeninového dortu i artikulovanému přání být dívkou. Učitelky se sice dítěte zastaly, ale dle jejich vyjádření dál nic nerozebíraly. Tento případ však potvrzuje, že problematice lidí LGBT+ se nelze vyhýbat ani v mateřské škole z důvodů, které byly blíže vysvětleny v teoretické části této práce.

Učitelka Jiřina se například vědomě snaží, aby dětem nenabízela genderově stereotypní hračky, což potvrdilo i pozorování. Nicméně jak si je sama vědoma, tradiční model rolí mužů a žen ve společnosti je v ní hluboce zakořeněný. Například u dívek klade velký důraz na péči o vzhled, a to i na úkor jiných činností (viz příklad s česáním). Tento přístup k výuce tak může, jak bylo vysvětleno v teoretické části této práce, prohlubovat genderové nerovnosti mezi dětmi, protože chlapci mají za takových podmínek ve srovnání s dívkami více prostoru k všestrannému rozvoji.

Naopak učitelka Božena (32) považuje tradiční dělení mužů a žen ve společnosti za přežitek. Ženy a muži by se podle ní měli rovným dílem podílet na péči o děti, domácnost i finančním zabezpečení rodiny. V mateřské škole se snaží nabízet co nejpestřejší okruh činností, tak aby si každé dítě mohlo najít to, co ho zajímá, což je jeden z principů genderově senzitivní pedagogiky. Zajímavé však je, že u ní jako u jediné bylo pozorováno, že někdy nabízela dětem genderově stereotypní hračky a dělila skupinu podle pohlaví. Také se snaží dle svých slov chlapce vést k tomu, „aby byli tak trochu gentlemani“. Seminář dalšího vzdělávání v genderové problematice, by si dle svých slov cíleně nevybrala.

Čerstvá absolventka Kristýna (24) je ráda, že se pozice mužů a žen ve společnosti „už hodně vyrovnávají“. Opakovaně například zdůraznila, že je dobře, že je čím dál víc mužů na mateřské dovolené. Nicméně termín „rodičovská dovolená“, který zohledňuje i tuto alternativu, nepoužívá a chlapce, který jezdil s kočárkem označila za „maminu.“ Uvedené příklady svědčí o tom, že sama však stále uvažuje v tradičních kategoriích a prostřednictvím jazyka tedy spíše tyto činnosti spojuje s ženským světem. Ačkoliv se stejně jako všechny ostatní vyučující domnívá, že komunikuje s dívkami i chlapci stejným způsobem, výše v textu je popsána situace, kdy chlapci je ze strany vyučující věnována větší pozornost a je mu tolerováno

porušování dohodnutých pravidel. Jedná se o jeden z prvků genderově stereotypní výuky, které byla věnována pozornost v teoretické části práce (Renzetti, & Curran, 2003).

Ačkoliv výuku v mateřské škole nemůžeme označit přímo za genderově senzitivní, je zřejmé, že se vyučující snaží respektovat individualitu jednotlivých dětí. Přestože se děti ve zkoumané mateřské škole mohou účastnit všech nabízených činností bez ohledu na gender, vyučujícími je však o těchto činnostech nadále smýšleno jako o aktivitách pro kluky a o aktivitách pro holky.

Z realizovaného výzkumu je zřejmé, že naplnění cíle formulovaného Ministerstvem školství v Plánu podpory rovnosti žen a mužů na léta 2021-2024 (MŠMT, 2020), kterým chce prostřednictvím dialogu s Asociací děkanů pedagogických fakult „podpořit zavádění genderové perspektivy do obsahu výuky na pedagogických fakultách ČR“ by zvýšilo povědomí o genderové problematice a umožnilo vyučujícím vidět dotčené aspekty výuky jinou optikou. Vyučujících ve zkoumané mateřské škole se však týká pouze vzdělávání postgraduální. Výše uvedené náměty pro vyučující, ředitele a ředitelky jim mohou pomoci zviditelnit některé genderové aspekty výuky.

Jak již bylo řečeno, koncept genderu je ve vzdělávání obsažen od nepaměti. V prostředí českého školství se však genderová problematika zviditelnila až se vstupem České republiky do EU. Kdy ČR přijala řadu legislativní opatření deklarujících princip rovných příležitostí bez ohledu na gender. S podporou MŠMT v té době proběhlo několik výzkumů a vzniklo několik metodických příruček s tematikou genderu ve vzdělávání. Žádná z nich se však prioritně nezaměřovala na preprimární vzdělávání. Diplomové práce zasazující genderovou problematiku do rámce předškolního vzdělávání mohou pomoci tuto mezeru zaplnit. V současné české společnosti je gender pojem vzbuzující u části veřejnosti velké emoce. Jedním z důvodů může být, že je tato

problematika často široké veřejnosti prezentována takovým způsobem, že může snadno dojít k dezinterpretaci tématu a dalšímu posílení jisté averze, které mohou podléhat i vyučující v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že se s problematikou genderu v rámci svého počátečního vzdělávání nesetkávají a v současné době nejsou k dispozici ani semináře, kde by si mohli doplnit relevantní informace v rámci svého dalšího vzdělávání. Mohla by jim předložená diplomová práce být nápomocná v pochopení genderu jako fenoménu nejen ve vzdělávání.

Závěr

Cílem výzkumného šetření bylo charakterizovat výuku v konkrétní běžné dvoutrídni mateřské škole, která je součástí základní školy v krajském městě, z hlediska genderové citlivosti. Případová studie odpovídá na výzkumnou otázku: Jak je realizováno genderově citlivé vzdělávání v konkrétní mateřské škole?

Z analýzy vyplývá, že ač se vyučující v této mateřské škole o problematiku genderu hlouběji nezajímají a polovina učitelek o rolích mužů a žen ve společnosti smýšlí spíše v souladu s tradičním dělením, do způsobu práce s dětmi se to na první pohled nepromítá. Výuku v mateřské škole sice nemůžeme označit přímo za genderově senzitivní, ale je zde zřejmá snaha přistupovat k dětem s ohledem na jejich individuální potřeby a zájmy. Jak však ukazují výše uvedené příklady, vyučující, kteří nebyli vzděláváni v genderové problematice, si mnohdy neuvědomují, že některé aspekty výuky mohou být problematické a v konečném důsledku podporující sociální nerovnosti ve společnosti.

Přestože má mateřská škola potenciál představit dětem i jiná, z genderového hlediska alternativní, pojetí světa a umožnit jim tak vytvořit si vlastní názor, svým působením však v některých pozorovaných případech spíše konzervuje a reprodukuje genderový status quo.

Na základě analýzy by bylo možné mateřské škole doporučit další vzdělávání vyučujících v problematice genderově senzitivní pedagogické praxe. Důležitou roli v tomto procesu hraje ředitelka mateřské školy. Uvedeny byly konkrétní vybrané praktické typy, jak zahrnout genderovou rovnost a rovné příležitosti do řízení mateřské školy. Dále bylo navrženo, jak zohlednit genderovou perspektivu v rámci Školního vzdělávacího programu a jak genderově citlivým způsobem pracovat s jazykem při psaní dokumentů i v

rámci pedagogické komunikace. Nahlédnout genderovou optikou lze i na prostředí mateřské školy a pozornost zaměřit i na to, jestli výukové materiály a didaktické pomůcky neobsahují genderové stereotypy. Součástí námětů, jak budovat genderovou senzitivitu je i sada návodných otázek, která může být vyučujícím nápomocná při genderové sebereflexi. Náměty se týkají například i uspořádání prostoru, kdy vyučující i děti sedí v kruhu, což samo o sobě narušuje mocenský a hierarchický vztah mezi vyučujícím a dětmi a vyučující, tak může zcela přirozeně uplatnit jeden z principů feministické pedagogiky, která s genderově citlivým vzděláváním koresponduje.

Výzkumné šetření se opíralo o kvalitativní výzkumné metody, jejichž výsledky byly interpretovány dohromady s cílem vyložit případ jako integrovaný systém. Vzhledem ke zvolené metodě, nemusí být získané závěry reprezentativní pro širší populaci, ale podrobný popis a rozbor tohoto jednoho konkrétního případu může pomoci lépe porozumět situaci v jiné srovnatelné mateřské škole.

Seznam literatury a zdrojů

- American psychological association. (2023, 10. října) *Gender*.
<https://dictionary.apa.org/gender>.
- Babanová, A., Miškolci, J. a kol. (2007). *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Žába na prameni*,
o.s.https://is.muni.cz/el/ped/podzim2020/SO533/um/Genderove_citliva_vychova_Kde_zacit.pdf
- Bamberger, Y. (2014). Encouraging Girls into Science and Technology with Feminine Role Model: Does This Work? *Journal of Science Education and Technology*, 23(4), 549–561. DOI: 10.1007/s10956-014-9487-7
- Berger, P., & Luckman, T. (1999 [1966]). *Sociální konstrukce reality*. CDK.
- Bomba, L. (2013). Skryté kurikulum vo svetle metodologického holizmu a metodologického individualizmu, *Pedagogická orientace*, 23(1), 27-47.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2013-1-27>
- Bourdieu, P. (2000). *Nadvláda mužů*. Karolinum.
- Butler, J. (2014 [1990]). *Trampoty s rodem: feminizmus a podrývanie identity*. Aspekt.
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.
- Černoch, P., & Kliment, P. (2018). *Základy psychologie a sociologie*. Moravská vysoká škola Olomouc.
- Davies, B. (1989). Education for sexism: A theoretical analysis of the sex/gender bias in education. *Educational Philosophy and Theory*, 21(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1989.tb00115.x>
- Dölling, I., & Hark, S. (2000). *She Who Speaks Shadow Speaks Truth: Transdisciplinarity in Women's and Gender Studies*. *Signs*, 25(4), 1195–1198. <http://www.jstor.org/stable/3175511>
- Donaldson, M. (1993). What Is Hegemonic Masculinity? *Theory and Society*, 22(5), 643–657. <http://www.jstor.org/stable/657988>
- Freire, P. (2022). *Pedagogika utlačovaných*. Neklid.

- Gramsci, A. (1959). *Sešity z vězení*. Československý spisovatel.
- Gullberg, A., Andersson, K., Danielsson, A., Scantlebury, K., & Hussénus, A. (2018). Pre-Service Teachers' Views of the Child—Reproducing or Challenging Gender Stereotypes in Science in Preschool. *Research in Science Education*, 48(4), 691–715. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9593-z>
- Hsieh, H.F., & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/104973230527668>
- Illich, I. (2001). *Odškodnění společnosti: (polemický spis)*. Sociologické nakladatelství.
- Jarkovská, L. (2004a). *Abc feminizmu*. Nesehnutí.
- Jarkovská, L. (2004b). Role pohádek a dětské literatury v reprodukci genderových nerovností. In Nosál, I. (eds). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti* (s. 42-52). Barrister & Principal.
- Jarkovská, L. (2007). Jsou chlapci od přírody živější a aktivnější než dívky? In Babánová, A. & Miškolci, J. (Eds.). *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol* (s. 10-28). Žába na prameni.
- Jarkovská, L. (2007). Ve škole je gender všude kolem nás. In Smetáčková, I. (ed). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol* (s. 14-19). Otevřená společnost.
- Kabele, J. (1996). Sociální konstruktivismus. *Sociologický časopis*, 32(3), 317-338. 10.13060/00380288.1996.32.3.06.
- Karsten, H. (2006). *Ženy – muži*. Portál.
- Keller, J. (1996). Předsudek. In Maříková, H., Petrušek, M., Vodáková, A. a kol. *Velký sociologický slovník II.* (s. 875). Karolinum.
- Krišová, D. (2019). Genderově citlivé vzdělávání jako prostředek k vytváření inkluzivního školního prostředí: Porovnání situace v České republice, Rakousku a Maďarsku. *Sociální pedagogika/Social Education*, 7(2), 32-46. <https://doi.org/10.7441/so-ced.2019.07.02.02>

- Krišová, D., & Polánková, L. (eds). (2020). *Cesta k genderově citlivému vzdělávání. Towards Gender Sensitive Education.* https://gendersensed.eu/wp-content/uploads/2020/11/A-Handbook-for-Teacher-Trainers_CZ.pdf
- Křížková, A., & Hašková, H. (2018). Intersekcionalní přístup ve zkoumání sociálních nerovností. *Gender a výzkum*, 19(2), 3-6. https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/editorial_intersekcionalni_pristup_nerovnosti.pdf
- Merton, R. K. (2000). *Studie ze sociologické teorie.* Sociologické nakladatelství.
- Mikesková, Š. (2012). Kurikulum – základní pilíř vzdělávání. *Metodický portál RVP.* <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/sk/15567/KURIKULUM---ZAKLADNI-PILIR-VZDELAVANI.html>.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Grada Publishing.
- MŠMT. (2009). *Rámcový vzdělávací program – pedagogika pro asistenty ve školství.* MŠMT. http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531J01%20Pedagogika%20pro%20asistenty%20ve%20skolstvi.pdf
- MŠMT. (2010). *Rámcový vzdělávací program – pedagogické lyceum.* MŠMT. http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf
- MŠMT. (2020). *Stav genderové rovnosti a Návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.* MŠMT.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program.* MŠMT. http://archivnuv.npi.cz/uploads/RVP_PV_2021.pdf
- MŠMT. (2024). *Plán podpory rovnosti žen a mužů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na léta 2021-2024.* MŠMT.
- Národní pedagogický institut. (2020). *Posilování kompetencí pedagogických pracovníků při práci s heterogenními skupinami žáků (UNICEF).* Národní pedagogický institut. <https://www.npi.cz/projekty/10731-unicef>
highlight=WyJnZW5kZXJvdmUiLCJzdGVyZW90eXB5IiwZ2VuZGVyb3ZcdTAwZTkgc3RlcmVvdHlweSjd.

- Nesehnutí. (2021). *Genderově senzitivní jazyk v Nesehnutí*. Nesehnutí.
https://nesehnuti.cz/wp-content/uploads/2021/07/nesehnuti_genderove_senzitivni_jazyk_2021.pdf
- Nesehnutí. (nedatováno). *Doporučení pro genderově citlivé vzdělávání*. Nesehnutí.
 Národní ústav pro vzdělávání.
<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=90413&view=16072>
- Oakley, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Portál.
- Ortiz, D. R. (1993). Creating Controversy: Essentialism and Constructivism and the Politics of Gay Identity. *Virginia Law Review*, 79(7), 1833–1857.
<https://doi.org/10.2307/1073388>
- Otevřená společnost. (2023). *Prosazování genderové rovnosti*. Otevřená společnost.
<https://www.otevrenaspolecnost.cz/genderova-rovnost>.
- Paulíček, M., Mlynář, J., & Vido, R. (2016). Sociální konstruktivismus padesátiletý. *Sociální studia*, 13(3), 7-9.
- Pavlík, P. (2007). Ženy a muži v genderové perspektivě: gender přináší nový pohled. In Smetáčková, I. (ed). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol* (s. 7-13). Otevřená společnost.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Ramati-Ziber, L., Shnabel, N., & Glick, P. (2020). The beauty myth: Prescriptive beauty norms for women reflect hierarchy-enhancing motivations leading to discriminatory employment practices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(2), 317–343. <https://doi.org/10.1037/pspi0000209>
- Renzetti, C., & Curran, D., J. (2003). *Ženy, muži a společnost*. Univerzita Karlova.
- Rieder, P. M. (2012). The Uses and Misuses of Misogyny: A Critical Historiography of the Language of Medieval Women's Oppression. *Historical Reflections / Réflexions Historiques*, 38(1), 1–18. <http://www.jstor.org/stable/23267757>
- Scott, J. W. (1983). Women in History. The Modern Period. *Past & Present*, 101, 141–157. <http://www.jstor.org/stable/650673>

- Sedláček, M. (2007). Případová studie. In R. Švaříček & K. Šeďová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96-111). Portál.
- Sexton, P. C. (1969). *The Feminized Male. Classrooms, White Collars, and the Decline of Manliness*. Random House.
- Smetáčková, I. a kol. (2006). *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost.
- Smetáčková, I. a kol. (2007a). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Společenství EQUAL. <https://www.otevrenaspolecnost.cz/knihovna/otevrenka/prosazovani-genderove-rovnosti/genderove-citlive-vedeni-skol.pdf>
- Smetáčková, I. (2007b). Cesty k genderově rovné škole. In Smetáčková, I. (ed.). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol* (s. 56-64). Otevřená společnost.
- Šeďová, K. (2007). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček & K. Šeďová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–246). Portál.
- Švaříček, R. (2007). Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In R. Švaříček & K. Šeďová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 12-26). Portál.
- Valdrová, J., Smetáčková-Moravcová, I., & Knotková-Čapková, B. (2005). Příručka posuzování genderové korektnosti učebnic. Jak zjistit, zda učebnice respektuje, podporuje a rozvíjí rovné šance žen a mužů? In *Ročenka katedry/centra genderových studií 2003/04* (s. 173-196). FHS UK.
- Valdrová, J. (2007). Jakým jazykem promlouvá škola? In A. Babánová & J. Miškolci. a kol., *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol* (s. 30-51). Žába na prameni. https://is.muni.cz/el/ped/podzim2020/SO533/um/Genderove_citliva_vychova_Kde_zacit.pdf
- Valdrová, J. (2010). *Žena, muž a sociální pohlaví*. <https://www.valdrova.cz/2010/11/zena-muz-a-socialni-pohlavi/>.
- Valdrová, J., Knotková-Čapková, B., & Paclíková, P. (2010). *Kultura genderově*

vyváženého vyjadřování. MŠMT.

Valdrová, J. (2023). *Metodika inkluzivního vzdělání.*
https://aa.ecn.cz/img_upload/8b47a03bf445e4c3031ce326c68558ae/metodika_cerven23_valdrova.pdf

Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.*
Masarykova univerzita.

Zákon 563/2004 Sb., *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.*
(2004). <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/04-563.html>

Příloha

Otázky pro polostrukturovaný rozhovor

1. Jak byste popsala role muže a ženy ve společnosti?
2. Co si představíte pod pojmem gender a genderové stereotypy? Jak byste tyto pojmy vysvětlila?
3. Jakou roli podle vás hrají vyučující v mateřské škole při utváření a reprodukci genderových stereotypů?
4. Vyučující v mateřské škole má relativně velkou svobodu ve výběru literatury pro děti. Zohledňujete genderový rozměr při výběru knih a časopisů?
5. Myslíte si, že se děti v mateřské škole učí stejným věcem? Vyžadujete od chlapců a od děvčat stejné způsoby chování, komunikování, aktivit?
6. Existují podle Vás typické hračky pro chlapce a pro děvčata? Jaký máte názor na dělení hraček na chlapecké a holčičí?
7. Setkala jste se s problematikou genderové rovnosti, genderových stereotypů v rámci svého studia na pedagogické fakultě?
8. Měla byste zájem o další vzdělávání v této problematice? Pokud ano, narážíte na nějaké překážky?