

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Postoj českých učitelů k výchově a vzdělávání na genderově neutrálních mateřských školách

Bakalářská práce

Autor: Bc. Lucie Bergerová

Studijní program: B0112A300001

Studijní obor: 7531R001 Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Oponent práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Hradec Králové

2022



Zadání bakalářské práce

Autor: Bc. Lucie Bergerová

Studium: P19K0001

Studijní program: B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Postoj českých učitelů k výchově a vzdělávání na genderově neutrálních mateřských školách**

Název bakalářské práce AJ: The Attitude of Czech Teachers to Upbringing and Education in Gender - neutral Kindergartens

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zmapovat názory a postoj českých učitelů k možnosti vychovávat děti v prostředí genderově neutrálních mateřských škol. Práce je dělena na dvě části - část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část se zabývá problematikou genderově neutrálních škol a konkrétně popisuje genderově neutrální předškolní vzdělávání ve Švédsku. Pro výzkumnou část práce je zvolena kvalitativní metoda. Cílovou skupinou jsou učitelé českých mateřských škol, se kterými je veden rozhovor.

BABANOVÁ, Anna a MIŠKOLCI, Jozef. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?*. Praha: Žába na prameni, 2007. 151 s. ISBN 978- 802-3987-980.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9.

OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 176 s. ISBN 80-717-8403-6.

FAFEJTA, Martin. *Sexualita a sexuální identita. Sociální povaha přirozenosti*. Praha: Portál, 2016. 240 s. ISBN 978-80-262-1030-6.

JARCOVSKÁ, Lucie a LIŠKOVÁ, Kateřina a OBROVSKÁ, Jana a SOURALOVÁ, Adéla. *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Nakladatelství Slon, 2014. 196 s. ISBN 978-80-7419-119-0.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové představy a vztahy: Sociální a kognitivní aspekty maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Nakladatelství Slon, 2016. 276 s. ISBN 978-80-7419-229-6.

KREJČÍŘOVÁ, Dana a LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada, 2007. 352 s. ISBN 80-247-1284-9.

BERGMANOVÁ, Anni a MAHLEROVÁ, Margaret a PINE, Fred. *Psychologický zrod dítěte*. Praha: Triton, 2006. 376 s. ISBN 80-7254-722-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2012. 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 23.11.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou závěrečnou práci *Postoj českých učitelů k výchově a vzdělávání na genderově neutrálních mateřských školách* vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Jméno a příjmení

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na Univerzitě Hradec Králové).

V Hradci Králové dne

.....

Jméno a příjmení

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D. za její trpělivost, cenné rady, podporu a čas, které mi při zpracování této bakalářské práce poskytla. Také bych chtěla poděkovat všem učitelkám mateřských škol, které mi ochotně poskytly rozhovor. V neposlední řadě patří poděkování mé rodině za podporu při studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Hradci Králové dne

.....

Jméno a příjmení

Anotace

BERGEROVÁ, Lucie 2022. *Postoj českých učitelů k výchově a vzdělávání na genderově neutrálních mateřských školách*. Hradec Králové. Bakalářská práce na Ústavu primární, preprimární a speciální pedagogiky Univerzity Hradec Králové. Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Bakalářská práce se věnuje výchově a vzdělávání na genderově neutrálních mateřských školách. Konkrétně přibližuje tento styl vzdělávání na příkladu mateřských škol ve Švédsku.

V rámci teoretických východisek jsou objasněny pojmy související s touto problematikou – např. gender, vývoj genderové identity, ukotvení v legislativě v České republice i ve Švédsku, genderové stereotypy či genderově citlivá výchova.

V rámci výzkumu jsou zahrnuty rozhovory s deseti učitelkami mateřských škol.

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit jejich postoj k možnosti vychovávat a vzdělávat děti v genderově neutrálních mateřských školách a zmapovat povědomí českých učitelů o této problematice.

Klíčová slova

Předškolní pedagogika, gender, genderově neutrální výchova, genderové stereotypy

Annotation

BERGEROVÁ, Lucie 2022. *The Attitude of Czech Teachers to Upbringing and Education in Gender – Neutral Kindergartens*. Bachelor's Thesis at the Institute for Primary and Pre - primary and Special Pedagogy of the University of Hradec Králové.

The bachelor's thesis deals with upbringing and education in gender – neutral kindergartens. Specifically, here you can see this style of education on the example of kindergartens in Sweden.

Within the theoretical bases, the concepts related to this issue are clarified – for example gender, the development of identity, anchoring in legislation in the Czech Republic and Sweden, gender stereotypes or gender – sensitive education.

Interviews with ten kindergarten teachers are included to the scope of the research.

The main goal of the bachelor's thesis is to find out their attitude to the possibility of raising and educating children in gender – neutral kindergartens and to map the awareness of Czech teachers about this issue.

Key words

Preschool pedagogy, gender, gender neutral education, gender stereotypes

Obsah

Úvod	11
1 Základní pojmy	12
1.1 Co je to gender?	12
1.2 Teorie genderu	13
1.3 Pohlaví a gender	14
1.4 Vývoj genderové identity	15
2 Cisgender, transgender a nebinární osoby	16
3 Genderové stereotypy	17
4 Genderově citlivá výchova a vzdělávání	19
5 Legislativní ukotvení genderu v ČR	21
6 Legislativní ukotvení genderu ve Švédsku	23
7 Genderově neutrální školství ve Švédsku	24
7.1 Genderově neutrální mateřská škola Egalia	24
8 Výzkum	26
8.1 Výzkumný soubor	26
8.2 Realizace výzkumu	27
8.3 Etika výzkumu	28
8.4 Výsledky výzkumu	29
8.4.1 Rovnost pohlaví	29
8.4.2 Přístup k dětem	30
8.4.3 Proměna společnosti	31
8.4.4 Důležitost řešení tématu gender	32
8.4.5 Ochota pracovat v genderově neutrální mateřské škole	33
8.4.6 Vyhodnocení výzkumných otázek	34
9 Diskuze a závěry	36

10 Seznam použité literatury	38
Přílohy	42

Úvod

Pod pojmem genderově neutrální výchova si lidé vybaví různé věci. Někteří si myslí, že hlavní smysl spočívá v tom, že si dítě vybere, jestli bude dívka nebo chlapec. Tato představa může být zavádějící a budí různé emoce – od pozitivního či neutrálního přístupu, až po negaci a přemýšlení o tom, že je to jen něco, co je zrovna moderní a nedává hlubší smysl. Domnívám se, že nedostatečná informovanost laické veřejnosti a často zkreslená prezentace této problematiky v médiích jen nahrává tomu, aby toto téma bylo předem odsouzeno jako módní výstřelek.

Pokud se ovšem nad genderově neutrální (lze použít i výraz citlivou) výchovou zamyslíme jako nad možností, jak vychovávat dívky i chlapce v rovných příležitostech, v respektu k volbě aktivit a projevu osobnosti a vyvarování se genderových stereotypů, již to nepůsobí jako něco nepředstavitelného a nepochopitelného. Tento styl výchovy a vzdělávání totiž nespočívá v popírání biologického pohlaví dítěte, ale je založen na možnosti volného výběru sociální role, kterou chce dítě přijmout, a to bez ohledu na jeho pohlaví.

Toto téma jsem si zvolila především z toho důvodu, že mě zajímají nové možnosti výchovy a vzdělávání dětí, které zároveň respektují jejich zvláštnosti a individuální vyjadřování. Také se domnívám, že je přínosné inspirovat se vzdělávacími styly, které jsou aplikovány v zahraničí – konkrétně se v této práci zabývám genderově neutrálním předškolním vzděláváním ve Švédsku. A jeden z důvodů výběru tohoto tématu je i to, že jsem se ve své učitelské praxi během posledních dvou let setkala se třemi chlapci, kteří tíhnou spíše k dívčím aktivitám, a je zajímavé, jak na ně reaguje jejich okolí – ať už to jsou děti, či přímo paní učitelky.

V úvodní části práce budou objasněny základní pojmy potřebné pro orientaci v tématu, jako jsou například gender, genderově neutrální výchova či vývoj genderové identity.

Pro samotný výzkum byla vybrána kvalitativní metoda výzkumu, konkrétně strukturované rozhovory s deseti učitelkami mateřských škol. Cílem těchto rozhovorů je získat informace, co učitelky o genderově neutrální výchově vědí (nebo co si o ní představí) a zda je pro ně reálné vychovávat děti genderově neutrálně, a pokud ano, tak za jakých podmínek.

1 Základní pojmy

1.1 Co je to gender?

„Když se narodí dítě, první otázka, kterou obvykle rodiče dostávají od blízkých a známých, je: Je to holka, nebo kluk? Gender je jednou z nejzákladnějších kategorií, která strukturuje život v naší kultuře. Ačkoli mnozí tvrdí, že v dnešní době už na pohlaví (tolik) nezáleží, signalizuje tato otázka kladená s napjatým očekáváním rodičů, že na pohlaví novorozence záleží velmi. Dokud lidé neznají pohlaví dítěte, nejsou schopni ho/ji ve svém myšlení nijak pojmut. Ve chvíli, kdy se tuto informaci dozví, jsou schopni o dítěti začít uvažovat, vztahovat se k němu/ní, oslovovat ho/ji, představovat si jeho/její budoucnost. K tomu, aby se člověk mohl stát členem/členkou naší kultury, musí být zařazen do určité pohlavní kategorie a osvojit si postupně patřičný gender.“ (Jarkovská, 2013, s. 15).

Z angličtiny převzatý pojem gender chápeme jako sociální pohlaví, které je determinováno vztahem s okolím – např. s rodinou, sociální skupinou, vzdělávací institucí, pracovním trhem aj. Toto sociální pohlaví nespočívá s biologickým pohlavím, ale je vytvořeno rozdílným působením celé společnosti a její kultury na daného člověka. Díky tomu se každý jedinec chová odlišně a má různá očekávání a postoje (Valdrová, 2006).

Smetáčková (2016) uvádí, že očekávání od vůči ženám a mužům je rozdílné jak v různých obdobích historie, tak i v závislosti na dané kultuře.

Oakley (2000, s. 122) zmiňuje, že dle Dr. Roberta Stollera: *„Gender je pojem, který má spíše psychologické a kulturní konotace a biologickým pojmům „mužský“ a „ženský“ odpovídají názvy genderu „maskulinní“ a „feminní“. Ty mohou být zcela nezávislé na biologickém pohlaví. Gender je podíl maskulinity a feminity u dané osoby a je zřejmé, že u mnoha lidí jsou přítomny obě tyto kvality.“*

Podle Strnadlové (2012) je počátek vnímání genderu zařazen do časového období vývoje rovnoprávnosti mužů a žen, který datujeme do začátku 20. století.

1.2 Teorie genderu

Základem teorie o genderu je konstruktivismus, který nám říká, že ženou a mužem se nerodíme, ale postupně stáváme při procesu socializace, která obsahuje i socializaci genderovou: „*Ta představuje postupné osvojování si charakteristik, které jsou v dané společnosti spojovány s obrazem muže a s obrazem ženy.*“ (Jarkovská, Smetáčková; 2006, s. 14).

Kimmelův koncept tří I, která znamenají „*identita, interakce, instituce*“, vysvětluje gender jako princip, kterým je společnost strukturována. „*Identita*“ je součástí kulturních a jazykových zvyklostí, které se podílejí na tvorbě ženské a mužské pozice ve společnosti. „*Interakce*“ nám říká, že gender vzniká díky vztahům k okolí, jak již bylo zmíněno výše. V pojmu „*instituce*“ je pak obsaženo celé okolí, které spoluutváří genderové vzorce (Valdrová, 2006).

Proti teorii sociálního konstruktivismu stojí tzv. esencialistické teorie. „*Esencialismus v sociálních vědách je označením pro takové teorie, které tvrdí, že za sociálními jevy stojí vždy nějaké přirozené jádro, které je podmíněné biologicky.*“ (Babánová, Miškolci, 2007, s. 11). V našem případě se to vztahuje na ženské a mužské role ve společnosti. Dle této teorie je předpokládáno, že toto jádro je jako mužské vlastní všem mužům a jako ženské všem ženám.

Pro oba přístupy k této problematice existují argumenty i protiargumenty a pro odborníky je stále otázkou diskuze, nakolik je gender ovlivněn přírodou a nakolik společností a její kulturou.

Lippa (2009) dokládá, že na základě výzkumů bylo zjištěno, že individuální rozdíly v maskulinním a feminním chování jsou ovlivňovány biologickými faktory, zejména měnícími se hladinami hormonů. Taktéž bylo zjištěno, že tyto individuální rozdíly v maskulinním a feminním chování jsou vrozené. Závěrem z toho vyplývá, že biologické faktory ovlivňují mnohé jevy, které označujeme jako gender.

Teorie sociálního učení předpokládá, že genderová identita je utvářena výchovou dítěte. Dle Vágnerové (2012) je socializace procesem, který probíhá po celý lidský život a díky tomuto procesu se člověk stává bytostí fungující v dané společnosti.

Čáp a Mareš (2001) uvádí, že prvopočátek socializace je v rodině, kde je dítě uspokojováno nejen v oblasti základních životních potřeb, ale je zde naplňována i potřeba láskyplného vztahu.

Pokud se zaměříme konkrétně na dítě předškolního věku, tak po rodině je pro něj druhým nejvýznamnějším sociálním prostředím mateřská škola, ve které tráví nezřídka až osm hodin denně.

„Prostřednictvím formálního i neformálního kurikula ovlivňuje dětské představy o realitě, včetně jejich genderového uspořádání.“ (Smetáčková, 2016, s. 73).

Už od útlého věku tedy dítě získává znalosti, dovednosti a z nich vyplývající kompetence k učení (hlavně sociálnímu), které je nezbytné pro úspěšnou socializaci a začlenění se do společnosti. Sociálním učením – tedy pozorováním a nápodobou chování dospělých stejného pohlaví, si děti uvědomují příslušnost ke svému genderu (Vágnerová, 2012). Chování odpovídající genderu dítěte je upevňováno odměnou, naopak nežádoucí chování je většinou trestáno (Renzetti, Curan, 2003). Zde pak může docházet k genderovým stereotypům v podobě vět: *„Takhle se ale hodná holčička nechová.“*, nebo také *„Honzíku, odlož panenku a vezmi si radši auto, to je hračka pro kluky.“*

1.3 Pohlaví a gender

Jak již bylo zmíněno, základní rozdíl mezi pohlavím a genderem je ten, že pohlaví je biologický pojem a odkazuje na biologické odlišnosti lidského těla. Zatímco gender je pojem psychologicko – kulturní a zastupuje sociální a kulturní rozdíly mezi ženami a muži. Na fyzických rozdílech mezi ženami a muži se různé kultury světa shodnou. Ovšem na to, jak se gender odlišuje od jiného genderu, má již každá kultura svůj vlastní pohled.

Gender nemá jasně danou správnou podobu a je to nezávislá a stále se měnící sociální hodnota. To znamená, že gender dané osoby nemusí vždy odpovídat jeho biologickému pohlaví. Zde nastává problém, protože společnost (i přes veškerý dosavadní vývoj) má stále ještě poměrně striktní požadavky na to, co se očekává od žen a co od mužů (Fafejta, 2016).

„Stává se, že dítě potlačuje v sobě některé rysy, schopnosti a ambice jen proto, že podle reakcí okolí dotyčnému pohlaví jakoby nepřísluší.“ (Valdrová, 2006, s. 15). I přes to však již dochází k tomu, že se genderové role mění a vzájemně prolínají mezi oběma pohlavími.

1.4 Vývoj genderové identity

Mezi prvními výklady genderové teorie se objevuje tzv. základní genderová identita, která je vysvětlována jako vnímání vlastního já, které je silnější než uvědomování si vlastní anatomie těla (Stroller, 1974).

Podle Matějčka (2006) souvisí identita člověka s jeho postavením ve společnosti a příslušností k určité sociální skupině.

Oakley (2000) říká, že genderová identita je vytvářena v prvních dvou letech života, a to jak u biologicky normálních jedinců, tak i u těch biologicky odchylných. Zásadní roli v uvědomování genderové identity hraje chování matky a otce a jejich vzájemné interakce. Vzhledem k tomu, že v dnešní době žije přibližně polovina rodin odděleně, dítě si často najde jiný vzor nahrazující otce – např. dědečka, strýce, souseda, učitele.

Z výše uvedeného vyplývá, že genderová identita má svůj základ v oblasti biologie, kde je utvářena v mozku a podmiňována působením hormonů a dalších procesů. Také je ale utvářena v rámci socializace a identifikování se s rodičem a dalšími příslušníky sociální skupiny.

Dalším důležitým vzorem pro dítě předškolního věku jsou pedagogové v mateřské škole. Pedagog je s dítětem často až třetinu dne a dítě ho každý den vidí v mnoha různých situacích a ukládá si do paměti, jak na tyto situace pedagog reaguje. Ten je pro dítě vzorem v oblasti chování, komunikace s okolím, morálky a vlastně celého životního stylu. Další ženské či mužské vzory může dítě poznat zprostředkovaně v rámci činností – významné osobnosti v oblasti vědy a techniky, kulturní osobnosti, spisovatelé a básníci.

Pravděpodobně nejznámější teorií genderového vývoje je teorie utváření genderové identity podle Sigmunda Freuda.

Fáze psychosexuálního vývoje:

1. Orální

Orální fáze probíhá od narození dítěte do 1 roku věku. Zdrojem tělesné slasti jsou v tomto období ústa dítěte, kterými přijímá nejen potravu, ale i poznatky ze světa okolo něj. Základním vztahem je vztah s matkou.

2. Anální

Anální fáze probíhá cca 1 roku až do 3 let. V této fázi je pozornost dítěte zaměřena na anální oblast. Je utvářena schopnost ovládní, kontroly a sebekontroly.

3. Falická

Falická fáze probíhá od 3 do 5 let věku dítěte. Dítě se v této fázi vývoje osamostatňuje a zároveň se identifikuje s rodičem stejného pohlaví. Druhého rodiče se dítě částečně „zřekne“. Tato fáze je pro vymezení genderové identity klíčová a dochází v ní k zásadní diferenciaci dívek a chlapců.

4. Latentní

Latentní fáze probíhá cca od 6 let až do nástupu puberty. Tato fáze je ve znamení klidu – odsunutí emoční i sexuální touhy do pozadí. Do popředí vystupuje touha osvojovat si kulturní a společenské hodnoty.

5. Genitální

Genitální fáze začíná vstupem dítěte do puberty. V této fázi jsou pro jedince důležité sexuální touhy, které zpravidla vyústí v hledání vztahů s vrstevníky. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) jsou tyto milostné vztahy ovlivněny tím, jaké vztahy zná dítě z rodiny.

2 Cisgender, transgender a nebinární osoby

Označením cisgender jsou rozuměny osoby, jejichž genderová identita odpovídá jejich biologickému pohlaví (www.transparent.cz).

Zmínky o transgender, nebinárních či intersexuálních osobách lze najít v celé historii (Feinberg, 1996, in Diamond, 2020). Avšak až v posledních letech se tato problematika dostala do povědomí širší veřejnosti.

V současné době rozlišujeme osoby označované termínem „transgender“, u nichž nedochází k souladu biologického pohlaví a genderové identity. Od termínu „transsexuál“ je postupně upouštěno, protože odkazuje na změnu pohlaví, která ovšem nemusí být cílem každé transgender osoby, a také na jejich sexuální orientaci, která ale s transgender identitou nesouvisí. Díky tomu, že se terminologie posunula k užívání slova gender, je patrné,

že role pohlaví a genderu je vnímána spíše ze sociálního hlediska a nikoliv z biologického (www.transparent.cz).

Dále je skupina nebinárních lidí, do které se zařazují osoby nezapadající do kategorie muž a žena. V této skupině nalezneme osoby s fluidním genderem (měnící se gender v závislosti na času či okolnostech), osoby s více gendery najednou, s genderem, který není ani mužský ani ženský a také osoby, které nemají žádný gender. Samotné prožívání genderu je individuální záležitostí každé z těchto osob (www.transparent.cz).

Několik let stará studie skupiny více jak 22 000 genderově různorodých dospělých lidí ukázala, že dvě třetiny z nich označilo samo sebe jako transgender osoby a jedna třetina se označila za osoby nebinární (James et al., 2016, in Diamond, 2020).

Oproti tomu ve studii dospívajících lidí byl poměr opačný – dvě třetiny z nich se označilo za nebinární osoby a jedna třetina za transgender osoby (Baum et al., 2012, in Diamond, 2020). Z výše uvedeného vyplývá, že pochopení této problematiky a akceptace individuálních odlišností osob kolem nás je téma více než aktuální. A to i z toho důvodu, že je různými studiemi potvrzeno, že genderově různorodí lidé jsou více zatíženi úzkostmi, depresiemi, sebepoškozováním a je u nich vyšší pravděpodobnost spáchání sebevraždy (Newcomb et al., 2020, in Diamond, 2020).

3 Genderové stereotypy

Pojem stereotyp byl poprvé vymezen žurnalistou Walterem Lipmannem v knize *Public Opinion* v roce 1922 jako předem utvořená představa o věcech či osobách bez ohledu na jejich individualitu. V otázce genderu je stereotypní vnímání v lidech zakořeněno velmi silně. Ženy jsou obecně vnímány jako citově založené, jemné, nesamostatné, pasivní, poslušné, zaměřené na rodinu, potřebující ochranu. Muži jsou naopak společností označeni za nezávislé, dominantní, realistické, racionální, silné a neovládané emocemi. Tohoto stereotypního myšlení využívají děti, dospívající i dospělí; nezadaní i zadaní jedinci; vzdělaní i méně vzdělaní lidé; muži i ženy (Lippa, 2009). „Navzdory dramatickým změnám v ženských rolích, které se odehrály v průběhu poloviny minulého století, zůstaly tyto stereotypy o mužích a ženách relativně nedotčeny.“ (Lippa, 2009, s. 164).

Genderové stereotypy vznikají na základě toho, jak jsou vnímány ženy či muži na základě jejich hlavních genderových rolí. Pokud se žena zabývá převážně výchovou dětí a péčí o domácnost,

je potom okolím vnímána jako starostlivá „pečovatelka“. Muž proti tomu pracuje, a to v dnešním světě zaměřeném na soutěživost a výkon, tedy je v důsledku toho považován za asertivnějšího než žena (Lippa, 2009).

Už od narození mají názory rodičů a jejich odlišná výchova chlapců a dívek vliv na dítě. Začíná to již oblékáním v porodnici, pokračuje výzdobou dětského pokoje a volenými hračkami a aktivitami. Dívkám se nabízejí panenky (později různé převleky, šperky), chlapcům spíše auta, náradí a stavebnice. Ve studii od Campbell, Shirley, Heywood & Crook z roku 2000 bylo zjištěno, že chlapci již ve věku 9 měsíců upřednostňují hračky typické pro jejich pohlaví (Lippa, 2009).

Zůstává otázkou, nakolik je tato skutečnost podmíněna biologickým základem a nakolik tím, že jsou děti podporovány ve hře s hračkou, která náleží k jejich genderovému řádu. Je dokázáno, že chlapci, kteří překračují genderový řád, jsou ze strany okolí více upozorněni/usměrněni, než když to samé udělá dívka. *„Zkrátka rodiče provádí jakousi genderovou policii, když se jejich děti zabývají pohlavně atypickými aktivitami, přičemž otcové mají tendenci zasahovat víc než matky a oba rodiče zasahují více u chlapců než u dívek.“* (Lippa, 2009, s. 233).

Věty, potvrzující naše stereotypní myšlení, často říkáme, aniž bychom nad nimi předem zamysleli. Toto stereotypní myšlení bylo utvářeno a posilováno naší výchovou, naši rodiče byli takto také vychováni, jejich rodiče také atd. Mezi nejčastější věty, které jsou stále používány, patří např. *„Nejsi přece holka, kluci nebrečí.“*, *„Zlobí, však to jsou kluci.“*, *„Hodné holčičky nezlobí.“*, *„Holkám nejde matematika.“* a mnoho dalších. Uvědomme si, jakou mají tyto výroky sílu, a že pokud zvládne tato „hodná holčička“ nezlobit, v jejím podvědomí se zakoření třeba i to, že se v dospělosti bude bát projevit vlastní názor, který odporuje názoru jejího manžela či okolí. Zrovna tak chlapec, který slýchal, že projevování emocí jako je třeba pláč, patří spíše k vyjadřování dívek, může mít v dospělém věku problém projevit své emoce. Je třeba věnovat pozornost tomu, že toto přiřazování nálepek na základě genderových stereotypů je nebezpečné a v moderním školství by k této stereotypizaci jedinců nemělo docházet.

V rozhovorech s učitelkami mateřských škol se potvrdilo, že některé stereotypní výroky jsou používány nejen staršími učitelkami (jak bychom mohli předpokládat), ale i učitelkami mladými, které tíhnou spíše k tradičnímu myšlení a výchově.

Genderové stereotypy nás provází v oblasti hraček, v knihách a později v učebnicích ve škole, v médiích, v zaměstnání – téměř ve všech oblastech našeho života a po celý náš život. Je nutné zmínit také nerovnost mužů a žen v odměňování. Touto problematikou se dlouhodobě zabývá Sociologický ústav Akademie věd České republiky. Dle zjištění se rozdíl v průměrných mzdách mužů a žen v České republice pohybuje okolo 22% a kvůli tomu patří Česká republika k zemím s nejvyšším „gender pay gap“ v Evropské unii (Křížková et al., 2017, in Ryšavý, 2020). Je třeba si uvědomit, že dlouhodobou snahou o vyvarování se genderových stereotypů již od dětství, je možné tuto skutečnost pozměnit. V tom, abychom si mohli tyto stereotypy uvědomit a vyvarovat se jich, nám mohou pomoci různé organizace, sdružení, webové stránky. Jmenujme např. obecně prospěšnou společnost Genderové informační centrum NORA, program Ženská práva jsou lidská práva či Evropský institut pro rovnost žen a mužů.

4 Genderově citlivá výchova a vzdělávání

Základním stavebním kamenem pro genderově citlivou výchovu a vzdělávání je respektování důležitosti genderu. Již od 70. let minulého století se v západních zemích aplikuje nesexistické vzdělávání, jehož základem je teorie rolí. *„Jeho cílem je resocializovat děti k nesexistické existenci prostřednictvím modelování nesexistického chování, nabídkou nesexistického kurikula – učebních materiálů (knihy, obrázky, texty) – a používáním nesexistického jazyka a rozvíjením nesexistických způsobů myšlení. Je založeno na představě, že dětem je třeba prezentovat nesexistické role.“* (Jarkovská, 2013, s. 42).

V praxi to znamená, že děti mají mít k dispozici náměty a obrazy všedního dne, které obsahují např. muže starající se o děti (miminka) a ženy, které se věnují kariéře a zastávají vysoké posty ve známých organizacích, atd. Děti jsou také podporovány, aby svoje hry realizovaly ve smíšených skupinkách. Cílem je podpořit děti v tom, aby považovaly rovnost pohlaví za něco, co by mělo být naprosto samozřejmé. Naší ideou by nemělo být zakazovat dívkám hrát si na princezny, protože je to stereotypní. Ale spíše jim ukázat, že princezna má i další jiné kvality než jen to, že je krásná.

Genderově citlivý přístup můžeme uplatnit v otevřenosti a respektu k individuálním odlišnostem dětí. Určité prvky genderově citlivé výchovy nelze zcela aplikovat v předškolním vzdělávání a jsou určeny spíše pro vzdělávání základní a vyšší – je to např. uzpůsobení obsahu výuky tak, aby souvisel s genderovou problematikou (úloha ženy v historii apod.).

Předškolní pedagog ale může genderově citlivou výchovu realizovat tím, že nebude využívat výše zmíněné stereotypní výroky, může také věnovat pozornost tomu, jaký typ literatury dětem předčítá (zda jsou to hlavně klasické genderově nevyvážené pohádky, či pohádky modernější). Pedagog má volbu vybírat takové učební materiály, na kterých lze ukázat různé rozdělení genderových rolí, a to i včetně těch méně tradičních.

Také může předcházet genderovým stereotypům v oblasti rozdělování úkolů, aktivit a hraček. Znamená to, že chlapcům nenabídne automaticky maskulinní činnosti a dívkám feminní, čímž by je směřovala k odlišným profesním cestám, ale děti se mohou všestranně rozvíjet bez ohledu na jejich genderový řád.

Genderové informační centrum NORA vydalo v roce 2019 výzkumnou zprávu „*Gender a genderově senzitivní pedagogika optikou českých škol a vyučujících*“. Tento výzkum byl prováděn na základních školách, domnívám se ale, že lze určité závěry aplikovat i pro vzdělávání předškolní. Bylo například potvrzeno častější předkládání vzorů mužského pohlaví v oblasti kultury a sportu. Také bylo zjištěno, že určité pomocné práce (zalévání květin, roznášení papírových materiálů apod.) byly svěřeny dívkám, zatímco chlapci dostávali za úkol spíše činnosti související s financemi (třídní pokladník) či technikou. Na základě těchto dílčích věcí získávají často prostory školy maskulinní charakter (www.gendernora.cz).

V mateřské škole se mi tyto rozdíly potvrdily v rámci rozhovorů s učitelkami, kde některé uváděly, že činnost spojenou s uklízením či péčí o třídu spíše svěří dívce, zatímco o přenášení těžších věcí požádají chlapce. Domnívám se, že v mateřské škole děti běžně nenosí tak těžká břemena, aby bylo nutné tuto činnost svěřovat chlapcům – jedná se tedy spíše o zažité stereotypní chování. To potvrdily i samy učitelky, protože až po prezentaci modelových situací si uvědomily, svoji zažitou a nevědomou reakci.

Taktéž v článku „*Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole*“ bylo výzkumem potvrzeno, že české učitelky mateřských škol genderové stereotypy používají, ale většinou nevědomě. Také tyto učitelky nemají mnoho znalostí, co vlastně genderové stereotypy jsou a co všechno do nich lze zařadit. Přestože učitelky říkají, že nerozlišují ve výchovně – vzdělávacím procesu mezi chlapci a dívkami, na základě nevědomosti je často nechtěně dělají. (Doležalová, 2009)

V české společnosti se o rozšíření otázky problematiky rovnosti pohlaví zasadila zejména socioložka Jiřina Šiklová, která společně s Pavlou Frýdlovou, Šárkou Gjuričovou a dalšími

založila v roce 1991 obecně prospěšnou společnost Gender Studies. V současné době se tato organizace zabývá provozováním právní poradny a veřejné feministické a genderové knihovny, školí zaměstnavatele v oblasti rovných příležitostí a mimo jiné motivuje ženy, muže, děti i mladé lidi k životu bez omezování se na pohlaví a genderové stereotypy (www.genderstudies.cz).

5 Legislativní ukotvení genderu v ČR

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) má snahu o prosazování genderové rovnosti. Dle jejich prohlášení neznamená genderová rovnost to, že muži a ženy jsou naprosto stejní, ale neměli by být v nevýhodě jen na základě jejich pohlaví. Také by měli mít stejné příležitosti (www.msmt.cz).

V dokumentu *Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resort MŠMT* se uvádí, že genderová rovnost je v oblasti vzdělávání jedním z pilířů demokratického školství. Díky genderové rovnosti můžeme naplňovat představu svobodné volby, kam každý jedinec nasměřuje svůj život. Z každé jednotlivé svobodné volby jedince prosperuje celá společnost, protože vzdělávání má dopad na celospolečenskou úroveň (www.msmt.cz).

Aktuálním dokumentem vydaným Úřadem vlády je Strategie rovnosti žen a mužů na léta 2021 – 2030, která navazuje na Vládní strategii pro rovnost žen a mužů v České republice na léta 2014 – 2020. Česká republika se také svým podpisem zavázala k prosazování genderové rovnosti např. v Úmluvě OSN o odstranění všech forem diskriminace žen, v Pekingské akční platformě či v Evropské sociální chartě. Řadu doporučení pro realizaci genderové rovnosti vydává také Rada Evropy. Klíčovými dokumenty vytvořenými Evropskou unií jsou pak Strategie Evropa 2020 a Strategie pro rovnost žen a mužů na období 2020 – 2025 (www.msmt.cz).

V rámci MŠMT má odpovědnost za podporování genderové rovnosti Sekce státního tajemníka. Realizaci zajišťuje také koordinátorka genderové rovnosti a je založena Pracovní skupina pro genderovou rovnost. V rámci projektu Genderová rovnost na MŠMT byl připraven Plán podpory rovnosti žen a mužů MŠMT na léta 2021 – 2024. Tento plán má sloužit jako nástroj k naplnění závazků, které si stanovila vláda, v oblasti problematiky rovnosti žen

a mužů. Jedná se o závazky spadající do gesce MŠMT na národní i mezinárodní úrovni (www.msmt.cz).

Pro oblast předškolního vzdělávání jsou zajímavá opatření, která si kladou za cíl vyrovnanější zastoupení mužů a žen v učitelské profesi. MŠMT jako opatření přijala realizaci tematických aktivit, které by zvýšily prestiž učitelské profese. Mezi tyto aktivity patří například rozhovory na webových stránkách a sociálních sítích MŠMT a zviditelňování pedagogů pomocí soutěží (www.msmt.cz).

Dle analýzy Českého statistického úřadu za školní rok 2020/2021 je vzdělávání v mateřských školách realizováno téměř výhradně ženami. Muži zastupovali pouhých 0,66% pedagogických pracovníků v mateřských školách ve školním roce 2020/2021. V roce 2010/2011 to bylo 0,26 % všech učitelů. Tímto se nám potvrzuje, že podíl mužů v pedagogických sborech mateřských škol se v čase zvyšuje, ovšem poměrně pomalu. Nejvíce učitelů mužů bylo v Praze (celkem 53 pedagogů), nejméně pak v kraji Vysočina, kde v preprimárním vzdělávání vyučovalo pouze 5 mužů (www.czso.cz).

Příčinou nízkého počtu pedagogů mužů v mateřských školách může být stereotypní vnímání učitelství na této úrovni jako pouhé pečování o děti a nikoliv jejich vzdělávání. Dalším důvodem je platové ohodnocení této profese, které se může zdát být dostačujícím pro ženu, avšak pro muže jako „živitele rodiny“ nikoliv. V neposlední řadě nelze nezmínit, že pedagog muž může mít obavy z toho, aby nebyl společností vnímán jako potenciální homosexuál či pedofil. Společnost (či její část) stále nahlíží stereotypně na muže, kteří si rádi hrají s dětmi, pečují o ně, jsou na rodičovské dovolené apod. ve smyslu, že to není „normální“ (tedy odpovídající genderovému řádu).

Na úrovni Evropské unie byl v roce 2010 zřízen Evropský institut pro rovnost žen a mužů (dále pod zkratkou EIGE), který si klade za cíl posilovat a prosazovat rovnost žen a mužů v celé Evropské unii. Tento institut shromažďuje údaje a provádí výzkumy, díky může společnost lépe porozumět problematice rovnosti žen a mužů ve všech oblastech života. Mezi oblasti zahrnuté do zkoumání patří: pracovní podmínky, finanční ohodnocení, alokace času stráveného domácími pracemi i společenskými aktivitami, genderová vyváženost v ekonomice, vzdělávání a zdraví.

EIGE vytvořila pro porovnávání zemí EU Gender Equality Index, kde se v roce 2021 umístila Česká republika na 22. místě EU s 56,7 body z možných 100 bodů. Švédsko obsadilo první místo s 83,9 body (www.eige.europa.eu).

6 Legislativní ukotvení genderu ve Švédsku

Švédsko dlouhodobě podporuje myšlenku genderové rovnosti. Ve Švédsku společnost staví na myšlence, že každý bez ohledu na pohlaví má právo pracovat, sladit dohromady profesní i rodinný život a žít bez strachu ze zneužívání nebo násilí na základě pohlaví.

Karin Kock – Lindberg působila na ministerské pozici jako první žena již v roce 1947. V současné době je 12 z 23 postů ministrů vlády obsazeno ženami. Funkci premiérky nyní zastává Magdalena Anderssonová. Není bez zajímavosti, že současnou premiérkou Finska je Sanna Marinová – tedy taktéž žena. Genderová rovnost je totiž dlouholetou realitou ve všech severských zemích (www.sweden.se).

Dle průzkumu Světové banky v roce 2020 je téměř 47 % procent postů v národním parlamentu Švédska obsazeno ženami. To je o 15 % více, než je průměr Evropské Unie (www.worldbank.org).

Ve Švédsku byla také již před mnoha lety přijata opatření zabráňující genderové diskriminaci na pracovišti, konkrétně v roce 1980 je tento způsob diskriminace nezákonný. Švédský zákon odiskriminaci z roku 2009 ustanovuje, aby zaměstnavatelé aktivně podporovali genderovou rovnost. V roce 2017 byl zákon rozšířen o nezákonnost všech typů diskriminace – na základě pohlaví zaměstnavatele, transgender identity, příslušnosti k různým etnikům, náboženských či jiných přesvědčení, zdravotního postižení, sexuální orientace a věku. Zákon taktéž uvádí, že zaměstnanci a uchazeči o zaměstnání nesmí být diskriminováni na základě toho, že čerpali/čerpají/budou čerpat rodičovskou dovolenou (www.government.se).

Zde stojí za zmínku, že ve Švédsku je využívána „dočasná dovolená“ taktéž muži, zatímco v České republice jsou muži na rodičovské dovolené spíše výjimkou. Dle Ministerstva práce a sociálních věcí byl počet mužských příjemců rodičovského příspěvku v roce 2020 celkem 5,7 tisíce, zatímco žen bylo 309,7 tisíce. Tedy podíl mužských příjemců byl cca 2 % z celkového součtu (www.mpsv.cz). Zde se ovšem nabízí úvaha, zda se tito muži skutečně starali doma o své potomky, nebo zda byli pouze „papírovými“ příjemci z důvodu možného rychlejšího čerpání tohoto příspěvku.

7 Genderově neutrální školství ve Švédsku

Předškolní vzdělávání je ve Švédsku vymezeno v rámci *The Education Act (2010:800)* jako etapa vzdělávání mezi prvním až šestým rokem věku dítěte. Úřady (potažmo mateřská škola) zde mají povinnost zajistit péči o děti v souladu s požadavky a potřebami rodičů.

Aktuální kurikulum pro předškolní vzdělávání ve Švédsku vydané v roce 2019 (*Läroplan för förskolan Lpfö 18*) mimo jiné požaduje, aby každý pedagog v mateřské škole respektoval individualitu lidského života, svobodu a integritu každého jedince, stejnou hodnotu všech lidí, rovnost mezi ženami a muži (dívkami a chlapci) a solidaritu mezi lidmi. Dále by žádné dítě nemělo být v mateřské škole vystaveno diskriminaci z důvodu pohlaví, transgender identity, náboženství a dalších individuálních rozdílů. Všem těmto tendencím má být ze strany učitelů zabráněno (www.skolverket.se).

7.1 Genderově neutrální mateřská škola Egalia

V hlavním městě Švédska Stockholm sídlí ve čtvrti Södermalm státem financovaná mateřská škola Egalia. Tato mateřská škola byla založena ředitelkou Lottou Rajalin v roce 2010 a poskytuje vzdělávání dětem ve věku od 1 do 6 let věku. Cílem školy je přispívat k řešení problémů, které souvisejí s genderovou nerovností. Samotný název „Egalia“ vychází z latiny a znamená „rovnost“.

Dle Lotty Rajalin by měl mít každý člověk právo na přístup ke všem příležitostem, které život nabízí. V mateřské škole se snaží eliminovat překážky, které brání chlapcům i dívkám dělat to, co chtějí. Praktikují přístup rovných příležitostí v oblastech od prožívání emocí, pojetí sebe sama až po nošení oblečení a hraní her, které si děti samy vyberou. (Acar Erdol, 2019)

Filozofické principy mateřské školy Egalia:

- Chlapci a dívky jsou rozdílní, ale nelze rozlišovat jejich dovednosti na základě pohlaví.
- Pohlaví, věk, příslušnost k etniku, oblečení nebo zájmy nemají vliv na orientaci.
- Každý může prožít a projevit své emoce.
- Každé dítě je individuální a může mít jiné zájmy a potřeby.
- V rozdílech je síla.

V mateřské škole je kladen důraz na to, aby učební materiály, hračky a činnosti byly vybírány s ohledem na genderovou rovnost. (Acar Erdol, 2019)

Děti jsou v rámci výuky informovány o tom, že rodina nemusí mít vždy tradiční rozdělení táta – máma – dítě, ale že je možné, aby rodinu tvořili dva muži a dítě, či dvě ženy a dítě. Mimochodem již od 1.2. 2003 mohou homosexuální páry ve Švédsku adoptovat dítě. (www.rfsl.se).

Hračky využívané v této mateřské škole nejsou rozděleny podle jejich typu, ale záměrně jsou uspořádány pohromadě tak, aby mělo dítě na každém místě výběr z různých typů hraček. Cílem je také to, aby si děti hrály společně ve smíšených skupinkách. Pokud se chlapec chce obléknout do šatů a hrát si s panenkami, není v tomto nijak omezován a také to není ze strany pedagogů či dětí nijak komentováno. (Acar Erdol, 2019)

Pedagogové v této mateřské škole se při rozhovoru s dětmi vyhýbají používání osobních zájmen on (švédsky „han“) a ona (švédsky „hon“). Místo toho využívají neutrálního oslovení „přátelé, kamarádi, děti“, případně neutrální osobní zájmeno vypůjčené z finštiny „hen“ (BBC, 2022). Toto neutrální zájmeno se oficiálně objevilo ve Slovníku švédské akademie vydaném v roce 2015 (The Guardian, 2022). Pokud dítě použije nějaký stereotypní výrok, učitelé pak s dětmi vedou diskuzi o tom, na základě čeho dítě přemýšlí tímto způsobem (Acar Erdol, 2019).

Zásadním rozdílem mezi fungováním mateřské školy Egalia a ostatními mateřskými školami ve Švédsku je praktikování genderově neutrální pedagogiky, kterou Lotta Rajalin vysvětluje tak, že nechtějí popřít biologické pohlaví dětí, ale pouze pracují s vnímáním genderu. Za důležité považuje to, jak se dospělí chovají k dětem – sice se společnost domnívá, že je svobodná, ale pokud jde o různá rozhodování, tak téměř vždy je pohlaví bráno v úvahu a většina lidí dodržuje genderové role, které jim byly společností přiděleny.

8 Výzkum

Obsahem této části práce je výzkum, který byl zaměřen na postoj učitelek mateřských škol k genderově neutrálnímu vzdělávání. Metoda výzkumu byla zvolena kvalitativní, s učitelkami byly prováděny strukturované rozhovory. Ukázka rozhovoru s učitelkou č. 3 je přiložena v přílohách. Tato metoda výzkumu byla zvolena z toho důvodu, že díky ní lze získat hlubší informace o daném tématu, než jak je tomu například u dotazníku. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) tato metoda patří mezi časově náročné, ale zároveň mezi nejvýhodnější metody proziskávání kvalitativních dat. Díky této metodě můžeme zkoumat přímo osobní příběhy lidí, jejich zkušenosti, názory a postoje.

8.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se skládal z 10 učitelek mateřských škol. Tento počet participantek byl v průběhu výzkumu stanoven s ohledem na to, že při tomto počtu rozhovorů byl výzkumný cíl naplněn a další rozhovory by již nepřinesly nové informace.

Nejvyšší dosažené vzdělání učitelek bylo od středního s maturitou (v tomto případě všechny učitelky nyní studují bakalářský program) až po vysokoškolské (titul Ing. nesouvisející se vzděláním v oblasti předškolní pedagogiky). Ve dvou případech měly učitelky doplněné vzdělání dálkově střední pedagogickou školou, v jednom případě dálkově vyšší odbornou školou. Ve výzkumném souboru nebyla žádná učitelka s magisterským vzděláním v předškolní pedagogice.

Učitelky pracovaly v mateřských školách jak na malých vesnicích, tak i ve větších obcích a ve městech.

Co se týká praxe učitelek, tak jejich délka se pohybovala od 7 měsíců až do 20 let.

Tabulka č. 1: Charakteristika učitelek mateřských škol

Učitelka	Věk	Nejvyšší dosažené vzdělání	Délka praxe v MŠ	Velikost MŠ	Umístění MŠ
U č. 1	47	Střední s maturitou	10 let	2 až 3 třídy	Obec
U č. 2	21	Střední s maturitou	2 roky	1 třídy	Vesnice
U č. 3	21	Střední s maturitou	2 roky	2 až 3 třídy	Obec
U č. 4	33	Vysokoškolské Ing.	2 roky	1 třída	Obec
U č. 5	54	Vysokoškolské Bc.	20 let	2 až 3 třídy	Město
U č. 6	42	Vysokoškolské Ing.	4 roky	2 až 3 třídy	Město
U č. 7	34	Vysokoškolské Ing.	1 rok	4 až 5 tříd	Obec
U č. 8	32	Vysokoškolské Bc.	7 měsíců	Více jak 5 tříd	Město
U č. 9	58	Vysokoškolské Bc.	12 let	2 až 3 třídy	Město
U č. 10	22	Střední s maturitou	2 roky	2 až 3 třídy	Vesnice

8.2 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován s učitelkami mateřských škol v Královéhradeckém kraji, Pardubickém kraji a kraji Vysočina, a to během měsíce března roku 2022. Celkem 6 rozhovorů bylo provedeno on-line přes Microsoft Teams, 4 rozhovory probíhaly osobně.

Všechny mnou oslovené učitelky neměly problém s účastí ve výzkumu a ochotně mi rozhovor poskytly. V první řadě jsem realizovala pilotážní rozhovor, na základě kterého jsem ověřila, zda jsou otázky jasné, srozumitelné a zodpoví mi mnou sledované výzkumné otázky. Celkem bylo v rozhovoru obsaženo 9 otázek, přičemž v rámci 1 z otázek bylo dalších 5 podotázek. Rozhovory byly nahrávány na diktafon v mobilním telefonu a v případě rozhovoru on-line byly nahrány i v samotné schůzce v Microsoft Teams. V úvodu rozhovoru jsem se představila a participantkám sdělila, k čemu bude náš rozhovor sloužit. Zde bylo také účastnicemi rozhovorů odsouhlaseno poskytnutí a nahrávání rozhovoru. Rozhovory trvaly v rozmezí od 10 do 25 minut. Vzhledem k časovému vytížení ze strany participantek (a i mému)

byly rozhovory on-line realizovány hlavně ve večerních hodinách, kdy již nebyly žádné rušivé vlivy okolí.

Po dokončení všech rozhovorů byly tyto rozhovory přepisovány. Dle Hendla (2005) je transkripce proces převádění původních dat do podoby, která je lépe zpracovatelná. Jako způsob přepisování byla zvolena doslovná transkripce. Tento typ transkripce znamená, že byly zaznamenány i výrazy, které byly použity v rámci slangu či gramaticky nesprávně. Metodu doslovné transkripce jsem zvolila z toho důvodu, že na začátku výzkumu nebylo zcela jasné, která data z rozhovorů budou využita. Typ komentované transkripce, který by taktéž přicházel v úvahu, jsem nezvolila z toho důvodu, že rozhovory probíhaly ve většině případů online formou přes Teams. Zachycení mimoslovních projevů by nebylo při některých rozhovorech ani možné s ohledem na absenci kamery.

Poté, co jsem provedla transkripci rozhovorů, jsem využila metody otevřeného kódování. V obecném slova smyslu je kódování činnost, při které text analyzujeme a rozdělujeme na menší jednotky. Jednotku může představovat slovo, sousloví, nebo např. celá věta. Těmto jednotkám je poté přiřazen kód (slovo, fráze) (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Např. úryvky „Proč omezovat dítě“ a „Aby mohly děti vyzkoušet cokoliiv“ byly označeny kódem „přístup k dětem“.

Díky metodě otevřeného kódování mohly být vytvořeny kategorie. Kategorizace je druhou fází otevřeného kódování. V této fázi jsem kódy upravovala do kategorií tak, aby jejich zařazení bylo pro zodpovězení výzkumných otázek co nejpřínosnější. Vzniklé kategorie jsem podrobněji popsala v kapitole 8.4 Výsledky výzkumu.

8.3 Etika výzkumu

Dle Průchy a Švaříčka (2009) jsou otázky, které se týkají morálky, nezbytnou součástí výzkumu.

Další základní zásadou je, aby žádný z účastníků nepřišel k žádné újmě (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Základními třemi tématy, které jsou stěžejní pro dodržování etických principů pedagogického výzkumu, jsou: důvěrnost a anonymita, získání poučeného souhlasu s výzkumem a zpřístupnění závěrečné zprávy účastníkům výzkumu (Průcha a Švaříček, 2009).

V oblasti anonymity a důvěrnosti se jedná především o to, aby se chránila osobnost zkoumaného jedince (a i osobnost výzkumníka). V tomto ohledu se domnívám, že jsem zajistila, aby participantky rozhovorů nebyly nijak rozpoznány.

Získání poučeného souhlasu s výzkumem je možné formou nahrání tohoto souhlasu na diktafon. Tuto formu jsem zvolila i já – před samotným souhlasným „ano“ byla účastnicím vysvětlena podoba a cíle výzkumu. Data získaná od účastnic výzkumu byla anonymizována – učitelky byly označeny jako „učitelka č. 1, učitelka č. 2 atd. Respondentky byly také ujištěny o tom, že účelem nahrávek je samotný přepis rozhovoru a po dokončení výzkumu budou tyto rozhovory smazány.

Po dokončení práce jsem připravena účastnicím výzkumu nabídnout shrnutí výsledků tohoto výzkumu.

8.4 Výsledky výzkumu

Kategorie, které jsem získala analyzováním získaných informací, jsou tyto:

- Rovnocennost pohlaví
- Přístup k dětem
- Proměna společnosti
- Důležitost řešení tématu gender
- Ochota pracovat v genderově - neutrální MŠ

8.4.1 Rovnost pohlaví

Kategorie **rovnocennost pohlaví** vznikla, protože velká část kódů z rozhovorů byla spojena právě s tímto tématem. Učitelky často v jedné části rozhovoru použily věty typu „*kluci si můžou hrát s kočárky a holky s autíčky*“, „*holčičky zvládnou to stejný, co kluci*“, ale jinde pak připustily, že „*klukům nedáváme moc prostor pro emoce*“ nebo například to, že o úklid těžší stavebnice automaticky požádají chlapečka, zatímco dívku poprosí o zametení ústřížků papírů na zemi. V některých případech učitelka dělala rozdíly mezi dívkami a chlapci vědomě, někdy si rozdíl, který dělá, uvědomila až při rozhovoru při vysvětlování konkrétní modelové situace.

V rámci modelové situace „**Paní učitelka má menší toleranci pro vyjadřování citů a emocí (např. pláč, velký smutek, stesk po rodičích) u chlapců než u dívek**“ všechny učitelky uváděly, že reagují stejně na projevy emocí a citů u dívek i u chlapců a snaží se nedělat

rozdíly. Učitelky uváděly, že jsou v tomto ohledu plně ke všem, protože „*citově na tom můžou být stejně*“ a „*je jedno, jestli brečí kluk nebo holka.*“ Učitelka č. 10 ovšem připouštěla, že „*Přiznám se, že se snažím jako trošičku ty kluky zocelit, ale zas na druhou stranu nechci úplně bagatelizovat to, že se mu třeba jako stýská.*“

Domnívám se, že se obecně snaží učitelky jednat s oběma pohlavími stejně. Pokud rozdíly mezi dívkami a chlapci ve výchovně – vzdělávacím procesu dělají, tak spíše nevědomě. Naopak si uvědomují, když se někdo v jejich okolí chová genderově stereotypně. Učitelka č. 2 uvedla „*...moje kolegyně, ta má vlastně 2 roky do důchodu, tak je pravda, že tam ty kluky hodně odsekává, no. Že často od ní slýchají, že jako „jsou velký, přece se jim nestýská, že to jsou jako kluci“.* Ale já to jako nedělám a nemám ráda dělání rozdílů mezi dětmi. V tomhle ohledu teda.“

V rozhovorech se také objevila tematika „gentlemanství“. Učitelka č. 6 uvedla, že „*holčičky zvládnou stejně to, co zvládnou kluci*“ a pak navázala na to, že by kluky vedla k tomu „*přidržit dveře, holky že se opravdu spíš chrání, aby si neublížovali, holkám vůbec.*“ Můj osobní názor je, že se rovnocennost pohlaví s tzv. gentlemanstvím nevyklučuje. Můj osobní názor je, že emancipovanou a zdravě sebevědomou ženu spíš potěší, když jí muž přidrží dveře, než aby to brala jako útok na svoji nezávislost. V tomto ohledu s učitelkou č. 6 souhlasím a podle mě je také vhodné stále udržovat povědomí o základní etiketě a slušném chování mezi ženami a muži (dívkami a chlapci).

8.4.2 Přístup k dětem

V kategorii **přístup k dětem** se často objevovala otázka individuálního a respektujícího přístupu k dětem. Učitelka č. 6 se domnívá, že dnes „*děti se takhle vyloženě neškatulkují*“ (myšleno, že se již striktně nerozdělují dívky – chlapci, dívčí – chlapecké aktivity apod.). Dětem je umožněno se víc podílet na tom, jakým směrem se bude ubírat výuka, učitelky se snaží pružně reagovat na potřeby dětí. V rozhovorech bylo uvedeno, že např. knížky pro čtení při odpočinku mohou děti vybírat samy, případně si nosí z domu knížky, které mají rády. Myslím si, že u dětí přirozeně podporuje zájem o čtení, když se mohou kamarádovi pochlubit svou oblíbenou knížkou z domu. Většina oslovených učitelek dává dětem na výběr značku (buď vybírají z celé nabídky značek, nebo alespoň z několika možných značek).

Pokud si děti vyberou hračku či činnost, která neodpovídá jejich genderovému řádu, učitelky to podle svých slov nekomentují a nepozastavují se nad tím.

Učitelka č. 1 uvedla „...*máme ve školce hošíčka, který neuvěřitelně rád chodí do kuchyňky, stroj si šaty a neřešíme to. A maminka si přeje, abychom mu jakoby nezakazovali, aby si vzal, na co bude mít zrovna chuť.*“ Tato učitelka dále rozvíjí myšlenku, že dnes potřeba individuálního přístupu přichází i od samotných rodičů – „*s tím by zase přišel nějaký zákaz, nějaký restrikce, omezení a to právě je to, co rodiče nechtějí, svoje děti něčím omezovat*“ nebo také „*takže myslím si, že rodiče to tady budou chtít, vyžadovat, nebo budou to chtít jakoby po školkách, pokud ty děti budou mít jakýkoliv jiný, to nejde říct jiný, pokud budou chtít zkusit holčičky auta, kluci budou chtít zkusit holčičí věci, tak si myslím, že rodiče by rozhodně chtěli, aby mohli děti vyzkoušet cokoli.*“

Učitelka č. 2 také uvedla, že „...*děláme pracovní listy, tak holčičkám dám pracovní list s kytičkou třeba. Ale ba naopak vím, že ty kluky nadchne víc pracovní list s traktorem. Jo, a už je to zase tady ta genderová nevyváženost. A je pravda, že i ty holky by mohly mít ten pracovní list s tím traktorem. Ale samozřejmě pokud by za mnou někdo přišel „Paní učitelko, já nechci pracovní list s kytičkou, chci s traktorem*“, *tak samozřejmě mu ho bez jakéhokoliv komentáře dám.*“ Vnímám jako pozitivní to, že učitelka si uvědomuje stereotypní zadávání práce dětem, které je ochotná pozměnit, pokud dítě projeví zájem.

8.4.3 Proměna společnosti

Kategorii **proměna společnosti** jsem definovala na základě kódů jako např. „*tradiční myšlení rodičů, klasický model rodiny táta – máma – dítě, pozůstatek komunismu, u nás jsme zůstali pozadu*“ a jiné další. Učitelka č. 10 použila tvrzení „*Já jsem spíš ta stará škola, která asi rozděluje jako opravdu holčičky – kluci.*“ Další vysvětlení k označení „*stará škola*“ již nepoužila, ale obecně lze k tomuto pojmu přiřadit výrazy jako starosvětskost, tradice, slušnévychování a někdy až adorace minulých dob. Konkrétně tato učitelka zastává názor, že „*Ne, že bych měla něco proti tomu, když se holčička cítí být jako klukem, nemám s tím problém... ale spíš dávám přednost té tradiční školce.*“ Domnívá se také, že ve Švédsku více akceptují individuální zvláštnosti jedince (jsou „*benevolentnější, alternativnější*“) než v Česku, „*kdy moc ty genderové, ty transgender a podobné jako věci tady moc neuznáváme.*“

V rámci otázky „**Proč si myslíte, že ve Švédsku vznikla ze strany veřejnosti (rodičů) poptávka po genderově neutrálních mateřských školách?**“ shodně odpovídala i učitelka č. 1, podle které jsou ve Švédsku „*možná trošičku dál, jako jednak ve vzdělávání a chtějí, aby byl individuální přístup ke každému. A i s ohledem na ten individualismus každého člověka, aby se bral prostě v potaz.*“ Myslím si, že opravdu u nás jsme zůstali strašně jakoby

pozadu.“ Učitelka č. 2 zmínila, že „*Švédsko je možná lehce vyspělejší než Česká republika*“ a učitelka č. 4 se domnívá, že u nás jsou odlišnosti více vnímané z toho důvodu, že je to „*takovej pozůstatek komunismu.*“

Obecně lze shrnout, že si učitelky myslí, že Švédsko je vyspělejší země než Česká republika a více respektuje odlišnosti lidí. V odpovědi na otázku, zda si učitelky myslí, že čeští rodiče budou chtít pro své děti také genderově neutrální mateřské školy, učitelka č. 3 odpověděla, že „*Češi nejsou v tomhle úplně tak pokročilí, že kdy se někdo takový našel, tak by to byla asi menšina. Myslím si, že spíš asi jsou tady takový určitý předsudky vůči tady tomu.*“ Také učitelka č. 4 si myslí, že třeba v Praze či jiných velkých městech je tato možnost reálná, ale v menších městech či na vesnicích je to podle ní „*úplný sci-fi*“. Přestože se společnost každým dnem posouvá ve svém nazírání na velké množství různých témat, stále u nás vůči mnohému panují předsudky, které dle mého názoru pramení spíše z nedostatku informací než z neochoty se měnit a být otevřený změnám.

8.4.4 Důležitost řešení tématu gender

V kategorii **důležitost řešení tématu gender** se všechny učitelky shodovaly na tom, že jim nepřipadá zásadně důležité toto téma vnášet do mateřských škol. Zaujaly poměrně opatrný postoj potvrzený výroky typu „*zbytečně bych na to neupozorňovala*“, „*nedávat návod k tomu, aby si (děti) vybíraly, kdo chtějí být*“, „*nechtěla bych to víc hrotit*“, „*nechala bych to víc plynout.*“ Učitelkou č. 9, která uvedla „*spíš jsem teda proti, aby se to řešilo*“, byl tento názor vysvětlen takto: „*protože si prostě myslím, že kdyby se to takhle podávalo těm dětem, tak bude daleko víc dětí nad tím přemýšlet a budou mít prostě v tom zmatek.*“

Je otázkou, zda z těchto reakcí nemluví spíše nedostatek vhodných informací o tématu než reálně podložené rozhodnutí, že toto téma není důležité. K této úvaze mě přivádí také to, že v rámci otázky „**Byla byste ochotná pracovat v genderově neutrální mateřské škole? Pokud ano, za jakých podmínek? Pokud ne, zdůvodněte toto rozhodnutí.**“ se často ze stran učitelek objevovalo, že by si o tomto tématu musely nastudovat více informací. Celkem 8 z 10 učitelek slyšelo o genderové problematice poprvé ode mě při krátkém vysvětlení v úvodu našeho rozhovoru. Je tedy možné, že pokud by učitelky měly víc relevantních informací o genderově citlivé výchově a vzdělávání, mohly by při této otázce reagovat trochu jinak. K tomu, aby tato problematika u někoho vzbuzovala spíše negativní emoce, přispívá i její prezentace v masmédiích. Poslední dobou není výjimkou, že nás v novinách informují o tom, která známá osobnost bude dítě vychovávat genderově neutrálně, že jsou budovány toalety

pro třetí pohlaví a že se již nebude používat termín „máma“ a „táta“, ale „rodič 1“ a „rodič 2“ apod. Tyto informace ale mají ve většině případů za úkol pouze zvýšit čtenost novin a nikoliv kvalitně informovat o tématu. Bohužel takto s nádechem senzace se často prezentuje gender v nejčtenějších a nejdostupnějších novinách. Opominout nelze ani působení televize, kde reklamy a seriály divákovi často předkládají pouze tradiční rozdělení ženské a mužské role v rodině.

8.4.5 Ochota pracovat v genderově neutrální mateřské škole

Poslední popsanou kategorií je **ochota pracovat v genderově neutrální mateřské škole**. Jak jsem již zmiňovala, tak 8 z 10 učitelek neslyšelo před rozhovorem o tomto typu mateřských škol. V odpovědi na otázku „**Co si pod tímto stylem výchovy a vzdělávání představíte?**“ se ukázalo, že některé učitelky neví, co si mají představit a např. učitelka č. 3 si myslela, že se tam vzdělávají děti různých národností (což se nevylučuje, ale není to hlavní ideou tohoto výchovně – vzdělávacího směru). 4 učitelky z 10 pak měly představu správnou. Učitelka č. 4 odpověděla „...aby nepředjímalí to, jestli jsou kluk nebo holka na základě toho, jaké mají pohlaví“, učitelka č. 7 řekla, že „Možná, že nerozlišují na holky a kluky. Nevím.“, učitelka č. 6 vyslovila názor „No, že ono je to asi o postoji. Tak já si třeba taky myslím, že jsme genderově vyvážená, my taky nepodsouváme klukům jenom autíčka a holkám panenky. Takže my jsme asi taky v podstatě genderově vyvážená, neutrální.“

Učitelka č. 2 se vyslovila ve smyslu „...nejsem proti, spíš bych sama musela si o tom hodně nastudovat, hodně si o tom jako přečíst, abych věděla, do čeho jdu“ a učitelka č. 3 obdobně „Na jednu stranu by mě to asi zajímalo, asi si to umím představit, ale musela bych o tom vědět mnohem víc.“ Učitelka č. 1 by stála o možnost se do této mateřské školy jít podívat na praxi, vyzkoušet si tento styl výchovy a vzdělávání s ohledem na to „...abych si uvědomovala, kde dělám třeba chyby. Co by bylo jako přínosnější pro rozvoj všech těch dětí, co tady máme.“ Učitelka č. 4 si dokáže představit v této mateřské škole pracovat, pokud by měla na toto zařízení kladné reference a byl tam dobrý kolektiv kolegů. To, že „třeba ten přístup k těm dětem je jako respektující“ by brala jako pozitivum, ale jak uvedla, tak „Asi by mě nenapadlo jít do genderově neutrální školky záměrně.“ Učitelka č. 5 argumentovala podobně – „Myslím si, že jako... nevybrala bych si to zaměstnání nebo tu školku, kdyby byla na výběr normální školka, tak bych tam nešla. Ale kdyby třeba jsem byla nucena vzhledem k dojíždění nebo tak, tak bych to brala jako výzvu.“

Učitelka č. 9 rovnou přiznala, že by nebyla ochotná pracovat v genderově neutrální mateřské škole, „protože (by) mi prostě to prostředí nebylo příjemný.“ Učitelka č. 7 by se nebránila možnosti v takové mateřské škole pracovat, jen podotkla, že by si musela zvyknout s dětmi tak jednat, a že by to pro ni byla práce sama na sobě.

8.4.6 Vyhodnocení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký zaujímají postoj české učitelky mateřských škol k výchově a vzdělávání na genderově neutrálních mateřských školách?

Z výzkumu vyplynulo, že české učitelky zaujímají postoj poměrně opatrný. To se projevilo převážně tím, že by dle jejich slov tomuto tématu nepřisuzovaly velkou důležitost a není to pro ně prioritou. Také vyjádřily obavu, aby kvůli tomuto přístupu nebyly děti nejisté ohledně své identity.

Většina z nich je ale otevřená tomu, aby se tato problematika vhodným a nenásilným způsobem řešila a dostala do podvědomí pedagogů. Dle mého názoru je ovšem žádoucí, aby způsob informování o genderově neutrální výchově byl opravdu nenásilný, protože i přes jistou otevřenost novým směrům, některé učitelky přiznávají, že tíhnou spíše k tradiční výchově (tradiční mateřské škole). Z toho důvodu se domnívám, že přílišná násilnost v informování či přímo vnučování řešení tohoto tématu by byly kontraproduktivní.

Učitelky se obecně snaží o respektování individuality dětí a také jsou schopny pozměnit činnosti tak, aby vyhověly aktuálním potřebám dětí. Usilují také o to, aby se děti mohly podílet na samotném výchovně – vzdělávacím procesu a přinášely do něj i něco osobního.

Výzkumné podotázky:

Jaké mají české učitelky mateřských škol povědomí o této problematice?

Během rozhovorů bylo zjištěno, že většina učitelek o této problematice neví nic, nebo jen velmi málo, a to z toho důvodu, že o genderově neutrální výchově a vzdělávání slyšela většina poprvé ode mě.

Dělají učitelky rozdíly mezi pohlavími ve výchovně – vzdělávacím procesu?

Učitelky někdy tyto rozdíly dělají, ale téměř vždy nevědomě, automaticky. Naopak se snaží vyhýbat se odlišnému přístupu k dětem v závislosti na jejich pohlaví. Jsou schopny rozlišit, pokud někdo v jejich okolí tyto rozdíly dělá. Pokud si děti hrají v rámci volné hry, mají na výběr ze všech druhů hraček a není nijak komentováno, pokud si dítě vybere hračku či činnost neodpovídající jeho genderovému řádu. V případě řízené činnosti či aktivity u stolečku lze pozorovat tendenci k tomu, že učitelka vybere podvědomě dívce dívčí aktivitu (nebo s dívčí tematikou) a chlapci zase chlapeckou aktivitu.

Co se týká citových projevů, tak jsou učitelky empatické a tolerantní jak projevům dívek, tak i k projevům chlapců.

Byly by učitelky ochotné pracovat v genderově – neutrální mateřské škole?

Učitelky by si tento směr výchovy a vzdělávání nevybraly, respektive by cíleně nehledaly zaměstnání v tomto typu mateřské školy. Pokud by ovšem mateřská škola měla i jiné kvality (dobré reference, kolektiv pedagogů, vhodný přístup k dětem), učitelky by zvážily možnost tu pracovat. Také za předpokladu, že by si o tématu genderové rovnosti více nastudovaly. Jedna učitelka by možnost takového zaměstnání odmítla.

9 Diskuze a závěry

V této bakalářské práci jsem se snažila zjistit, jaký mají učitelky českých mateřských škol postoj k výchově a vzdělávání na genderově neutrálních mateřských školách.

V rámci teoretických východisek byly objasněny základní pojmy související s tímto tématem – například gender, genderová identita, genderové stereotypy, rovnost mezi pohlavím. Také byla představena genderově neutrální mateřská škola Egalia, která se nachází v hlavním městě Švédska Stockholm.

Výzkum byl realizován za pomoci deseti učitelek, které mi ochotně zodpověděly všechny mnou připravené otázky.

Za oblast výzkumu, ve které spatřuji limity, považuji samotné provedení rozhovorů. Vzhledem k časovému omezení respondentek kvůli pracovním povinnostem a v některých případech i kvůli vzdálenosti bydliště, bylo 7 z 10 rozhovorů vedeno on-line formou pomocí Microsoft Teams. Při osobním setkání by bylo možné zpracovat rozhovory podrobněji (včetně neverbální komunikace), a díky tomu by jejich přínos mohl být vyšší.

Obecně je téma genderové rovnosti mezi pohlavími v současné době čím dál víc diskutováno. V rámci výzkumu se ukázalo, že mnou oslovené učitelky o tomto tématu nevěděly téměř nic. Osobně považuji pedagoga za nositele informací a hlavně za jeden z důležitých morálních vzorů pro dítě, a proto se domnívám, že by bylo vhodné, aby se do mateřských škol toto téma vneslo k diskuzi.

„Vliv učitelů, vrstevníků a médií hraje důležitou roli v utváření pohlavně typického chování. Učitelé někdy zacházejí jinak s chlapci a s dívkami, ačkoliv důvody k tomu nejsou vždy jasné.“
(Lippa, 2009, s. 263).

Jak samy některé učitelky uváděly, někdy si odlišné zacházení související s pohlavím dítěte, uvědomily až při našem rozhovoru. V těchto případech se tedy jednalo o rozdíly nevědomé a bez jasného důvodu. Důvodem mohou být zažitá (stereotypní) vzorce chování, které nám byly předány výchovou, ale příčinou může být také neznalost toho, co vše lze považovat za genderový stereotyp.

Výsledky výzkumu *„Tracking gender in kindergarten“* Aud Torill Meland a Elsy Helen Kaltvedt z University of Stavanger (Norsko) ukazují, že v mateřských školách se objevují jak tradiční genderové stereotypy, tak ale i příklady posouvání genderových hranic

a překračování genderového řádu. Toto se mi při rozhovorech s učitelkami potvrdilo. Některé si byly vědomy užívání genderových stereotypů – například slovních, při výběru aktivit, značky,... To také potvrzuje Doležalová (2009) v příspěvku *Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole* do časopisu *Studia Paedagogica*. Tam uvádí, že učitelky směřují děti k hrám, které odpovídají jejich genderovému řádu a které korespondují s feminními a maskulinními vlastnostmi.

Zároveň učitelky mateřských škol se vyjádřily v tom smyslu, že pokud si dítě samo vybere aktivitu zcela neodpovídající jeho genderovému řádu, tak to prý nijak slovně nekomentují. V otázce týkající se projevoování emocí vznikla podobná situace, když se v odpovědích učitelek objevilo, že jsou někdy na chlapce přísnější, že se je snaží „zocelit“. Na druhou stranu jsou ovšem dle jejich slov stejně tolerantní, když se potřebuje vyplakat jak dívka, tak i chlapec.

Zormanová (2014) nezamítá hypotézu, že není statisticky významný rozdíl v četnosti pochval, které jsou směřované k chlapcům a naopak k dívkám. V rámci mého výzkumu se taktéž potvrdilo, že učitelky mateřských škol chválí děti na základě odvedeného výkonu, a nikoliv dle jejich pohlaví.

Domnívám se, že cíl bakalářské práce, který spočíval ve zjištění postoje českých učitelů mateřských škol k genderově neutrální výchově, byl naplněn. Tato bakalářská práce může sloužit pro základní uvedení do problematiky genderu v mateřských školách a také k dalšímu rozpracování pro hlubší pochopení tohoto výchovně – vzdělávacího směru, který je pro nás zatím něčím novým a nepoznaným.

10 Seznam použité literatury

ACAR ERDOL, Tuba. Practicing gender pedagogy: The Case of Egalia. *Journal of Qualitative Research in Education* [online]. October 2019, 7(4), 1365-1385 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: doi: 10_14689/issn 2148-625.1.7c.4s.3m.

BABANOVÁ, Anna a MIŠKOLCI, Josef. *Genderově citlivá výchova: kde začít?: Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 2007. 151 s. ISBN 978-80-239-8798-0.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 978-80-7178-463-0.

ČSÚ. *Školy a školská zařízení – školní rok 2020/2021* [online]. Český statistický úřad. Aktualizováno dne: 03. 05. 2022 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-tjp3wpnyep/>.

DIAMOND, Lisa M. Gender Fluidity and Nonbinary Gender Identities Among Children and Adolescents. *Child Development Perspectives* [online]. 27 April 2020. Volume 14, Number 2. [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/cdep.12366>.

DOLEŽALOVÁ, Lucie. Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole. *Studia Paedagogica* [online]. Brno: Masarykova univerzita. 2019. [cit. 2022-04-14]. ISSN: 2336-4521. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18683/14744>.

Genderové informační centrum NORA, o.p.s. [online]. © 2022 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <https://www.gendernora.cz/>

Gender Studies, o.p.s. *Historie Gender Studies, o.p.s.* [online]. Gender Studies, o.p.s. © 2008 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://genderstudies.cz/gender-studies/historie.shtml?x=237046>.

Government Offices of Sweden. *Discrimination Act* [online]. Government Offices of Sweden 2022. Publikováno 2015-09-25 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <https://www.government.se/information-material/2015/09/discrimination-act-2008567/>.

FAFEJTA, Martin. *Sexualita a sexuální identita. Sociální povaha přirozenosti*. Praha: Portál, 2016. 240 s. ISBN 978-80-262-1030-6.

HEBBLETHWAITE, Cornelia. *Sweden's gender-neutral pre-school* [online]. BBC News. Publikováno 2011-07-08. [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/news/world-europe-14038419>.

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

JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha a Brno: Nakladatelství Slon v koedici s Masarykovou univerzitou, 2013. 195 s. ISBN 978-80-7419-119-0 (Praha), ISBN 979-80-210-6098-2 (Brno).

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. 2. vydání. ISBN 978-80-247-1284-0.

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2006. 180 s. ISBN 978-80-247-0870-6.

MELAND, Aud Torill a KALTVEDT, Elsa Helen. Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care* [online]. 18 March 2017. 189:1, 94-103 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: DOI: 10.1080/03004430.2017.1302945.

MPSV ČR. *Vybrané statistické údaje* [online]. MPSV ČR [cit. 2022-04-19]. Poslední aktualizace 2021-07-01. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/vybrane-statisticke-udaje>.

MŠMT ČR. *Gender a vzdělávání* [online]. MŠMT ČR, © 2013 – 2022. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/proc-je-dulezite-se-zabyvat-genderovou-rovnosti-v-kontextu/>.

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

PRŮCHA, Jan a ŠVAŘÍČEK, Roman. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. Brno: Masarykova univerzita. 2009. Ročník 19, číslo 2. [cit. 2022-04-16]. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1225>.

RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 80-246-0525-2.

RFSL. © 2022. *To become and be a parent* [online]. The Swedish Federation for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and ... 2018-02-027 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.rfsl.se/en/organisation/familj/att-bli-och-vara-foralder/adoption/>.

RYŠAVÝ, Dan a kolektiv. *Genderové nerovnosti v odměňování: problém nás všech* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., 2018 [cit. 2022-04-18]. ISBN: 978-80-7330-341-9. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/krizkova_markovavolejnickova_vohlidalo_va-genderove_nerovnosti_v_odmenovani-problem_nas_vsech.pdf.

Skolverket organisation. *Läroplan för förskolan Lpfö 18* [online]. 2018 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2018/laroplan-for-forskolan-lpfo-18/>.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové představy a vztahy: Sociální a kognitivní aspekty maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Nakladatelství Slon, 2016. 276 s. ISBN 978-80-7419-229-6.

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

STRNADLOVÁ, Alice. *Problematika genderu v základních školách: studijní text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. 45 s. ISBN 978-80-7464-198-5.

Swedish Institute. *Gender equality* [online]. Poslední aktualizace 2022-02-15 [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://sweden.se/life/equality/gender-equality/>.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

The European Institute for Gender Equality. *Gender Equality index* [online]. The European Institute for Gender Equality © 2022 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://eige.europa.eu/>.

The Guardian. *Sweden adds gender-neutral pronoun to dictionary* [online]. The Guardian ©2022. Publikováno 2015-03-24 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/world/2015/mar/24/sweden-adds-gender-neutral-pronoun-to-dictionary/>.

The World Bank Group. *Proportion of seats held by women in national parliaments (%)* [online]. © 2022 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://data.worldbank.org/indicator/SG.GEN.PARL.ZS/>.

Transparent z.s. [online]. Transparent z. s. : © 2020-22 [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <https://jsmettransparent.cz/>.

VALDROVÁ, Jana. *Gender a společnost: Vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2006. 171 s. ISBN 80-7044-808-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012. 531 s. 2. vydání. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZORMANOVÁ, Lucie. Gender v pedagogické komunikaci. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* [online]. 2014, roč. 4, č. 3, s. 26–41 [cit. 2022-04-15]. ISSN 1804-526X. Dostupné z: DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2014040326>.

Přílohy

Příloha č. 1 – Ukázka rozhovoru

1. Slyšela jste někdy o genderově neutrálních mateřských školách?

Učitelka č. 3 – Ne, neslyšela.

Co si pod tímto stylem výchovy a vzdělávání představíte?

Učitelka č. 3 – No... Já bych si asi představila něco na ten způsob, že se tam vzdělávají děti jako různých národností.

2. Proč si myslíte, že ve Švédsku vznikla ze strany veřejnosti (rodičů) poptávka po genderově neutrálních mateřských školách?

Učitelka č. 3 – No, tak možná z toho důvodu, že pak třeba v dospělosti se tam právě vyskytují tady tyhle problémy. Že někdo se narodí jako kluk, ale vlastně se cítí na holku. Tak aby se třeba předešlo nějakým psychickým problémům, tak už je tak berou jakopřirozeně od mala. Nebo možná bych řekla, že si třeba i rodiče sami něčím takovým procházeli, bylo to pro ně náročný...

3. Myslíte si, že čeští rodiče by mohli chtít něco podobného? Proč ano/ne.

Učitelka č. 3 – Asi upřímně bych řekla, že si myslím, že Češi nejsou v tomhle úplně tak pokročilí, že kdy se někdo takový našel, tak by to byla asi menšina. Myslím si, že spíš asi jsou tady takový určitý předsudky vůči tady tomu.

4. Setkala jste se s nějakými takovými rodiči?

Učitelka č. 3 – Ty jo... Vůbec.

5. Když se vrátíme k fungování běžných českých mateřských škol, se kterými máte zkušenost Vy, dokázala byste popsat, zda a případně jaké děláme v českých mateřských školách rozdíly ve výchově a vzdělávání mezi chlapci a dívkami?

Učitelka č. 3 – No, asi když to vezmu i trošku na sebe, tak mám tendenci být na ty kluky přísnější. Nevím, proč to tak jako má člověk v sobě nastavený, že jako potřebujou ráznější ruku. A vlastně je fakt, že to tak jako není. Myslím si, že jsme na ně jako přísnější na ty kluky než na holky. Že přece jen ty holky vnímáme jako takový jemnější, křehčí, jo... Tak na ně reagujeme asi víc jako s citem než na ty kluky.

6. Dokázala byste vyjmenovat rozdíly, které děláte Vy sama – ať už vědomě či nevědomě?

Učitelka č. 3 – Zodpovězeno v otázce č. 5

7. a) **Myslíte si, že zohledňovat gender dítěte ve výchovně - vzdělávacím procesu je záležitost, která by se měla řešit v MŠ? Proč ano/ne.**

Učitelka č. 3 – No, já vím, že jako to slyším dneska poprvé, tak mi to přijde takový strašně zvláštní. Jak má člověk zažitýho něco, tak jako neumím si to úplně představit. A trošku mám obavy, já nevím, jestli na to ty děti nejsou moc malý, jestli by pak spíš jako v tom neměly takový nepořádek, kdo jako vlastně jsou.

- b) **Kdybyste měla rozhodnout na škále od 1 do 5 o důležitosti vnesení tohoto tématu do českých MŠ (kde 1 znamená velmi nízká důležitost, a 5 velmi vysoká důležitost), jak byste bodovala.**

Učitelka č. 3 – Tak možná 2 bych dala.

8. **Ted' Vám přečtu určité situace z prostředí běžných školek a poprosím Vás, abyste opět na škále 1-5 vyjádřila, do jaké míry je podle Vás toto tvrzení pravdivé pro Vaši MŠ.**

Po Vašem bodovém ohodnocení, poprosím o zdůvodnění Vaší volby.

1 nikdy se nestává - tedy nepravdivé, 5 stává se pravidelně – tedy pravdivé.

- a) Je potřeba uklidit hračky. Paní učitelka požádá spíše dívku než chlapce.

Učitelka č. 3 – Tak to dám 1. To ne. Oslovujeme všechny, většinou spíš jako... Zrovna unás my máme klučičí třídu, takže zrovna ty poslední dva dny tam mám jen dvě holčičky a spíš jako, ne že bych je dělila na holky – kluky, tak se snažím brát ty starší, aby ti nejstarší šli pomoci těm mladším, protože většinou ti mají problém. Takže spíš než abych je dělila na holky – kluky, tak je dělím na ty mladší a starší.

- b) Paní učitelka nabízí ke hře aktivitu, která náleží k genderovému řádu daného dítěte – tedy klučičí hračku pro chlapce, holčičí hračku pro dívku.

Učitelka č. 3 – Jo, tak to bych dala asi určitě 4. Jako máme spoustu hraček, který jsou takový jako neutrální, který nabízíme. Ale když už pak ani jedno z toho, tak jo, nabídla bych klukovi autíčko a holčičkám kočárek, panenku. Jo.

- c) Paní učitelka dává novým dětem značky podle toho, zda působí jako dívčí (tulipán, srdíčko, kočárek,...) či chlapecké (auto, loďka, pejsek,...).

Učitelka č. 3 – Tam bych dala asi 3. Je to tak jako půl na půl. Některý značky jsou vyloženě, že má kluk klučičí, holka holčičí. Ale pak je tam i spousta značek právě taková jako neutrální. Jako třeba máme tam pejska, nebo chobotničku. Asi 3 bych dala.

- d) Paní učitelka při četbě knih využívají hlavně klasické pohádky, které ovšem nejsou genderově vyvážené. Ve většině těchto pohádek figuruje silný princ (či chlapec, který vymýšlí neplechy a zlobí) a jemná princezna, která potřebuje zachránit (či dívka, která je hodná, stará se o panenky a chlapce přesvědčuje, aby se choval hezky).

Učitelka č. 3 – To bude asi taky tak půl na půl. 3 bych dala. My nečteme vyloženě jenom tradiční pohádky, snažíme se hodně, aby si ty děti nosily i svoje knížky z domu. A máme spoustu jako knížek ty, co nově vyšly. Třeba... Ani tam nejsou úplně hlavními představiteli děti (lidi), ale jsou to třeba zvířata.

- e) Paní učitelka má menší toleranci pro vyjadřování citů a emocí (např. pláč, velký smutek, stesk po rodičích) u chlapců než u dívek.

Učitelka č. 3 – Řekla bych, že ne. Ale jako... Asi ne, asi bych dala 1. V tomhle se snažíme být ke všem stejný.

- f) Paní učitelka oceňuje úspěch stejného rozsahu jinak u dívky (kde je úspěch očekáván automaticky) a jinak u chlapce (kde je úspěch oceněn výrazněji).

Učitelka č. 3 – U nás tím, že tak jako máme převážně klučičí třídu, tak je to takový jiný. Kdybych byla jako ve víc smíšený třídě, tak je to tako o něčem jiným. Ale takhle si myslím, že ne. Že fakt jako se snažíme všechny. Spíš ty kluci tam jsou šikovnější a je třeba větší úspěch, když se to povede nějaký holčičce. Ale myslím si, že v tomhle je jako chválíme asi stejně všechny. Že tam jako fakt rozdíl nedělám.

9. Byla byste ochotná pracovat v genderově neutrální mateřské škole? Pokud ano, za jakých podmínek? Pokud ne, zdůvodněte prosím toto rozhodnutí.

Učitelka č. 3 – Jako je to zajímavý. Na jednu stranu by mě to asi zajímalo, asi si to umím představit, ale musela bych o tom vědět mnohem víc. Jako možná slyšet i víc osobních příběhů, abych tomu tak jako dokázala víc pochopit. Asi abych měla větší pochopení pro ně jako... Co třeba pociťujou, nebo k čemu to může být dobrý. Kdybych tam asi měla nějaký jako takhle smysl, tak jo. Ale určitě by to byl jako nezvyk. Bylo by to určitě něco jinýho než prostě běžný.

Příloha č. 2 – Ukázka kódování

2. Proč si myslíte, že ve Švédsku vznikla ze strany veřejnosti (rodičů) poptávka po genderově neutrálních mateřských školách?

Učitelka č. 1 M. Ma. – No, řekla bych podle mě, že oni tam jsou možná trošičku dál, jako jedná ve vzdělávání a chtějí, aby byl individuální přístup ke každému. A s ohledem na ten individualismus každého člověka, aby se bral prostě v potaz. Myslím si, že opravdu u nás jsme zůstali strašně jakoby pozadu. → polovalejší vývoj

Učitelka č. 2 B. V. – Podle mě Švédsko je možná lehce vyspělejší než Česká republika. Co se jako tady těch věcí jako týče. Je tam možná i jiná mentalita lidí. No...

Učitelka č. 3 M. Mi. – No, tak možná z toho důvodu, že pak třeba v dospělosti se tam právě vyskytují tady tyhle problémy. Že někdo se narodí jako kluk, ale vlastně se cítí na holku. Tak aby se třeba předešlo nějakým psychickým problémům, tak už je tak berou jako přirozeně od mala. Nebo možná bych řekla, že si třeba i rodiče sami něčím takovým procházeli, bylo to pro ně náročný...

Učitelka č. 4 Z. Z. – Napadá mě, že by mohli být víc otevření nějakým jako odlišnostem. Taky mě napadá, že by třeba tam u nich mohlo být víc rozšířený takový to, že se vlastně jakoby teď poslední dobou řeší, že vlastně těch pohlaví... že jsou určitý skupiny, který se jako označují, že vlastně těch pohlaví jako je víc než vlastně ty dvě. A asi to tam celkově třeba ten přístup... že vlastně já mám pocit, že v tomhle tom asi je to v Čechách takový jako víc ještě... že ty odlišnosti jsou tady vnímány... ještě že je to takové pozůstatek komunismu.

Učitelka č. 5 A. T. – Protože jsou zastánci. Tím, jak se o tom hodně mluví, tak si myslím, že vlastně spousta lidí přišla na to, že proč omezovat to dítě a dát jim prostor, dát jim prostě čas, aby si ujasnili, kým jsou.

Učitelka č. 6 V. B. – To nevím. Nevím, asi prostě mají jinak jako... Nevím, možná to souvisí třeba s nějakým jiným základem, jinou mentalitou těch lidí. Ale opravdu jako skutečně nevím. Asi tam na spoustě věcí mají jako dost benevolentní názor a přístup a že jsou ve spoustě věcí o hodně víc otevřenější. Ale proč zrovna jako tam se na to takhle drží, fakt nevím.

Učitelka č. 7 M. A. – Asi to tam nějak řeší ti rodiče. Nechávají děti rozhodnout, jaký pohlaví chtějí být. Asi proto.

Učitelka č. 8 N. P. – No... Tak to netuším teda, proč zrovna ve Švédsku. Nic mě nenapadá.

Učitelka č. 9 A. K. – Abych pravdu řekla, tak jsem zásadně proti takovému vymezování dětí a vůbec i dospělých. Nesouhlasím s tím, že budeme mít milión pohlaví a budeme se cítit prostě chvilku holčička a chvilku chlapeček a rodiče mě nechaj vybrat. Prostě jsem zastáncem klasického modelu rodiny táta – máma – dítě. A proč to dělají ve Švédsku? Asi proto, že toho chtějí víc zkusit, nebo tam mají daleko víc demokracie v téhle oblasti, nebo jsou prostě přístupnější těm trendům, které se teda ve dnešní době vůbec ve světě dějou.

Učitelka č. 10 T. K. – Přemyslím... Pravděpodobně se tam sešlo prostě víc dětí, které si nejsou jisté tou svojí pohlavní identitou. Nebo rodiče jim asi... asi jsou v tomhle tom