

Doležalová, Lucie

Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole

Studia paedagogica. 2009, vol. 14, iss. 1, pp. [165]-177

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115370>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

GENDEROVÉ STEREOTYPY V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

GENDER STEREOTYPES IN EDUCATIONAL COMMUNICATION AT NURSERY SCHOOLS

LUCIE DOLEŽALOVÁ

Abstrakt

Tento příspěvek poukazuje na existenci genderových stereotypů v obsahu pedagogické komunikace učitelek v preprimárním vzdělávání. Nahlíží skryté kurikulum jako obsah vzdělávání, kterým se chlapci a děvčata v rámci institucionálního vzdělávání v mateřské škole učí nestejným věcem. Příspěvek nabízí detailní pohled na to, jakým způsobem vstupuje gender do komunikace učitelek v mateřské škole. Upozorňuje nejen na konkrétní podobu genderových stereotypů, ale také na fakt, že učitelky vlastní genderově stereotypní jednání a komunikování nereflektují.

Klíčová slova

skryté kurikulum, genderové stereotypy, genderová socializace, pedagogická komunikace, mateřská škola

Abstrakt

This contribution refers to the existence of gender stereotypes in the content of teachers' educational communication at nursery schools, commenting on a hidden curriculum through which boys and girls learn different things in the framework of preschool institutional education. The article offers a detailed view of how gender affects the communication of female teachers at nursery schools. Attention is not only drawn to specific gender stereotypes but also to the fact that teachers fail to reflect their own gender-stereotyped acting and communication.

Keywords

hidden curriculum, gender stereotypes, gender socialization, educational communication, nursery school

1. Úvod

Českou republikou byla přijata řada dokumentů a legislativních opatření, jež deklarují princip rovných příležitostí a prosazování stejného přístupu ke všem bez ohledu na pohlaví. Na základě empirických dat se však školský vzdělávací systém určitou mírou podílí na udržování genderové nerovnosti, jejíž projevy mohou být patrné nejen v samotném obsahu vzdělávání, pedagogickém hodnocení či uspořádání vzdělávacího prostoru, ale především v obsahu pedagogické komunikace. Na reprodukci, podporu či odstraňování genderových stereotypů má tedy v rámci vzdělávacího procesu vliv samotný pedagog, jeho názory, postoje a celkové stanovisko ke genderu.

Cílem následujícího příspěvku je ukázat, že i v 21. století deklarujícím rovné příležitosti (nejen ve vzdělávání) je pedagogická komunikace učitelek mateřských škol založena na genderových stereotypch.

2. Preprimární vzdělávání, skryté kurikulum a pedagogická komunikace

Vzdělávací instituce mají významnou socializační funkci, podílejí se na předávání hodnot, norem a tradic společnosti. Preprimární vzdělávání je významným socializačním činitelem a prostředkem k osobnímu i sociálnímu vývoji.

Pro označení programu či plánu obsahu vzdělávání bývá používán pojem kurikulum. Walterová (1994) je dále vnímá jako veškerou zkušenost žáka získanou ve školním prostředí a dále jako plánovanou a řízenou učební činnost. V odborné literatuře se uvádí mnoho forem kurikula, jako je např. kurikulum zamýšlené, realizované, dosažené, doporučené, předepsané, podpůrné či hodnotící (Průcha, 2002; Walterová, 1994). Vedle těchto „oficiálních“ podob kurikula existuje tzv. skryté kurikulum, tedy obsah vzdělávání, který není možné zaznamenat a určit ve stanovách formálního kurikula či v rámci neformálního kurikula. K obsahu skrytého kurikula patří např. schopnosti studentů sdružovat se, vytvářet a měnit vztahy mezi sebou i pedagogy, obsah učebnic, způsob odměn a trestů, charakteristika a přidělení mužských a ženských rolí včetně rozdílných způsobů, obsahů a účelů komunikace. Vallance (in Mareš, Rybářová, 2003) řadí k nejpodstatnějším a nejvíce viditelným důsledkům působení skrytého kurikula vypěstované postoje vůči autoritě, míru poslušnosti nebo revoltování, učení se hodnotám a zvyklostem platných ve společnosti a v neposlední řadě kulturní a politickou socializaci.

Obsahy skrytého kurikula jsou ve značné míře předávány skrze pedagogickou komunikaci. Pedagogická komunikace jakožto „základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání“ (Gavora, 2005, s. 25) výrazně ovlivňuje a vy-

tváří podobu skrytého kurikula. Komunikací se žáci ve vzdělávacím procesu setkávají s nepsanými pravidly, skrze ni je sděleno jak, kde, kdy, v jakých situacích a ke komu se mají chovat. Pedagogická komunikace se také podílí na vzniku určitých signálů vzešlých především z neverbální komunikace. Děti vědí, co mají dělat např. v okamžiku, kdy pedagog zatuká do stolu nebo zahraje na hudební nástroj. Děti si tak k těmto gestům či signálům postupně vytváří asociace, se kterými se ztotožňují a s nimiž žijí život ve vzdělávacích institucích.

3. Gender a genderové stereotypy

Gender neboli sociální pohlaví představuje „kulturně a historicky proměnlivé charakteristiky a modely přiřazované mužskému nebo ženskému biologickému pohlaví“ (Babanová, Miškovci, 2007, s. 148). Jedná se o charakteristiky či vlastnosti, které jsou považovány za normální nebo žádoucí pro danou historickou epochu, společnost či kulturu a mimo jiné právě pro zástupce mužského či ženského biologického pohlaví (Maříková, 1999).

Gender jako vztahový koncept se utváří vlivem společenských a kulturních faktorů. Jeho obsah můžeme jednoduše nazvat jako obsáhlé soubory vlastností přisuzované mužům nebo ženám. Tyto soubory jsou označovány jako maskulinita (neboli mužství) a feminita (neboli ženství). Obecně se jedná o charakteristiky, stavbu těla, znaky nebo zájmy, jež jsou připisované a chtěné pouze u mužů, nebo pouze u žen. Genderové role představují určitý soubor nepsaných pravidel, podle kterých se muži a ženy v rámci určité kultury a společenského prostředí chovají, myslí, hovoří, cítí, oblékají, věnují se určitých činnostem, zastávají genderově přijatelné chování apod.

Stereotypy můžeme chápat jako opakující se navyklý způsob jednání, pohybové, mluvní či myšlenkové návyky (Hartl, Hartlová, 2004). Jedná se o určité charakteristiky, které jsou vnímány jako typické a výstižné pro konkrétní sociální skupinu lidí. Stereotypy přežívají díky většinovým kulturním a společenským názorům, jež obsahují alespoň jeden identifikační znak, který je společný jedincům či příslušníkům daného společenství a od něhož se odvíjejí další pro dané společenství typické vlastnosti (Výrost, Slaměník, 2008). Stereotypní uvažování o určitých společenstvích může být spojováno s příslušníky etnických a národnostních menšin, s příslušníky odlišné sexuální orientace, ale třeba také se závislými, zdravotně či sociálně znevýhodněnými, stejně tak jako se skupinou mužů a žen. Fiske (in Wyrobková, 2005) a Maccoby (in Wyrobková, 2005) hovoří o genderových stereotypech jako o typických vlastnostech, charakteristikách a rolích, které jsou vhodné a přijatelné u mužů nebo u žen jako skupin. Genderovými stereotypy je ovlivněna veškerá společnost, lidská očekávání či způsoby myšlení. Také můžeme říci, že se automaticky reprodukuje skrze společenská očekávání, ovlivňují

veškerou náplň mužských a ženských rolí a v neposlední řadě předurčují, co by mělo znamenat být mužem nebo být ženou, jak jedinci vnímají sami sebe a za koho se vlastně považují.

Genderové stereotypy jsou viditelné nejen v chování a činnostech, ale také v jazyce, v němž jsou velmi hluboce zakořeněny. V českém jazyce se běžně setkáváme s pojmy, které jsou zdánlivě směřovány jak na muže, tak na ženy. Zdánlivě proto, že ve velké míře dané oslovení či pojmenování zahrnuje pouze muže, dochází k diskriminaci žen samotným užíváním jazyka. Přestože si po většinu času užívání tzv. generického maskulina¹ neuvědomujeme, setkáváme se s ním již v rodině, výchovně-vzdělávacích a zájmových institucích, a jednoznačně se tak podílíme na předávání genderových stereotypů a na diskriminaci žen v jazyce. Genderově stereotypní užívání jazyka je typické také při charakterizování mužského a ženského pohlaví, povolání (jako jsou ministři, lékaři, vědci) či jednotlivých rolí (muž – živitel, žena – strážkyně domácího krbu), přívlastků či rčení (chovej se jako chlap, nebuď baba, zženštilost)².

Vlivem genderových stereotypů může být na jedince nebo příslušníky určitých skupin nahlíženo skrze předsudky či nepravdivé představy o vhodnosti či správnosti konkrétního typu chování a vlastností. Při užívání genderových stereotypů vůči druhým lidem bývají opomenuty jejich skutečné vlastnosti, dispozice, charakteristiky nebo dokonce zájmy, názory či potřeby. V tomto smyslu se hovoří o tzv. *pastech genderových stereotypů*³, tedy o radikálním oddělení „mužských“ a „ženských“ znaků. V důsledku užívání stereotypů se setkáváme s předpokladem, že všichni „správní“ muži nesmí vykazovat žádné z ženských rysů a naopak u „správných“ žen se nesmí vyskytovat žádné z mužských rysů. Cviková, Juráňová (2003) a Valdřová (2006) řadí k typickým mužským vlastnostem a rolím samostatnost, důstojnost, racionalitu a vědění, cílevědomost, schopnost se prosadit, být aktivní, statečný a odvážný. Autorky dále uvádějí, že muži v tradičním pojetí neprojevují city, nehovoří o osobních věcech, nepřizpůsobují se, nedělají kompromisy a výhradně zastávají roli živitele rodiny. Určitý protipól k obsahu stereotypních charakteristik mužské role představují tradiční ženské role. Ty se uplatňují v domácím prostředí, starají se o výchovu dětí, domácnost a všechny členy rodiny. V tradičním pojetí je žena chápána jako závislá, citlivá, něžná, zranitelná, dobrotivá, ochotná a plná porozumění. Náplň její role je krášlit

¹ Generické maskulinum znamená používání mužského rodu v případě, že se jedná o muže i ženy. Dostupné z <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly2/07_gender/IKV2_07_05_gender_a_jazyk.pdf>.

² Dostupné z <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly2/07_gender/IKV2_07_05_gender_a_jazyk.pdf>.

³ Dostupné z <www.nesehnuti.cz/cz/tiskoviny/stereo.pdf>.

a zpříjemňovat život ostatním. Podle uvedených autorek je žena nesamostatná, odpouští chyby a sama neví, co chce. Vzdává se všeho včetně kariéry, zájmů a osobního života ve prospěch muže. Součástí genderových stereotypů a daných rolí je striktní příslušnost ke genderově typickým hodnotám, životnímu stylu apod.

Nezanedbatelný důsledek genderových stereotypů nastává tehdy, pokud se muž nebo žena rozhodne vymanit z genderově nastavených stereotypních očekávání společnosti. Ženě je v rámci lidského společenství určena soukromá, domácí sféra působnosti a zároveň jí není příliš otevřen prostor veřejný a mocenský. Jak uvádějí Juráňová a Cviková (2003), ženy, které se vydají proti proudu tradičních ženských rolí a volí na úkor rodinného a mateřského způsobu života raději svůj vlastní rozvoj a uplatnění na trhu práce, jsou společností a často i blízkým okolím označovány za kariéristky a setkávají se s označením neženskosti. Obdobně je tomu také u mužů, kteří jsou situováni do prostředí citově chladného, veřejného, vlivného, přičemž role pečujícího, starostlivého a citlivého člena rodiny jim není díky genderovým stereotypům umožněna.

4. Metodologie

Cílem mého výzkumného šetření bylo zjistit, zda a jakým způsobem je pedagogická komunikace učitelek v mateřských školách vůči dětem založena na genderových stereotypech. Na základě tohoto cíle se výzkum dále zaměřuje na tu skutečnost, zda si jsou samy učitelky svého genderově stereotypního a nerovného přístupu k dětem vědomy, nebo zda se jedná o nezáměrné užívání genderových stereotypů. Samotný výzkum svým způsobem navazuje na výzkumné šetření Filagové (2005), která poukázala na přítomnost genderově necitlivého vzdělávání a přístupu učitelek v jedné bratislavské mateřské škole.

Zvolený metodologický postup je založen na kvalitativní a kvantitativní metodologii, přičemž využívá předností designu etnografické studie, která se snaží porozumět zkoumanému sociálnímu prostředí pomocí dlouhodobého pobytu v něm a jejímž cílem je prozkoumat neprozkoumané, rozporuplné nebo naopak podat informace o takových jevech, které se zdají být na první pohled jasné, neproblematické a přirozené.

Výzkumné otázky zní: **Objevují se v pedagogické komunikaci učitelek v mateřských školách genderové stereotypy? Pokud ano, jaká je jejich podoba a výskyt? Jaký mají učitelky mateřských škol názor na utváření a reprodukování genderových stereotypů v mateřské škole a jaký vliv přisuzují sobě a své profesi? Uvědomují si svou genderově stereotypní pedagogickou komunikaci a to, jaký postoj k ní zaujímají?**

K zodpovězení výše uvedených výzkumných otázek bylo využito dvou výzkumných metod, které přinesly dva odlišné pohledy na mnou zkoumanou problematiku. Jednalo se o metodu přímého polostrukturovaného pozorování a metodu polostrukturovaného rozhovoru.

Výzkumné šetření bylo provedeno ve čtyřech mateřských školách, přičemž ve třech z nich se jednalo o jednotřídní mateřské školy a v jedné kapacitně větší mateřské škole se výzkumného šetření zúčastnily učitelky dvě. Jednalo se o následující pedagogy, k nimž níže uvádím základní informace ohledně věku, délky pedagogické praxe a nejvyššího dosaženého vzdělání. Jména respondentů jsou vzhledem k anonymitě a soukromí každého z nás pozměněna:

- Martina 49 let, 23 let pracuje jako předškolní pedagog, střední pedagogické vzdělání
- Ivana, 60 let, 10 let pracuje jako předškolní pedagog, střední pedagogické vzdělání
- Zina, 45 let, 18 let pracuje jako předškolní pedagog, střední pedagogické vzdělání, v současné době studuje bakalářské studium předškolní pedagogiky
- Jitka, 62 let, 36 let pracuje jako předškolní pedagog, střední pedagogické vzdělání
- Radka, 51 let, 13 let pracuje jako předškolní pedagog, střední pedagogické vzdělání

Přímé polostrukturované pozorování pedagogické komunikace trvalo u každé z učitelek vždy 2,5 hodiny denně po dobu 7 dnů. Jednalo se o takové časové rozmezí, které zahrnovalo dopolední hry, vzdělávací činnosti, svačinu a pobyt venku. Pro zachycení detailních informací o podobě a výskytu genderových stereotypů v pedagogické komunikaci učitelek mateřských škol bylo využito videokamery (cca 30 hodin) a vlastního pozorovacího deníku.

Pro stanovení pozorovacích jevů bylo využito výzkumného šetření Filagové (2005), která realizovala v ýzkumné šetření zkoumající podobu genderových stereotypů v jedné bratislavské mateřské škole. V mém výzkumném šetření byla věnována pozornost následujícím osmi pozorovaným jevům:

- Frekvence a způsob oslovení chlapců / děvčat
- Důvody oslovení chlapců / děvčat
- Požadavky na způsoby chování a na reakce chlapců a děvčat
- Předmět chválení chlapců / děvčat
- Reakce pedagogů na komunikování s chlapci / děvčaty
- Záměrné učení se genderových stereotypům
- Zadávání úkolů, činností, her chlapcům / děvčatům
- Prostora a pozice pro chlapce / děvčata

Po ukončení, vyhodnocení a analýze dat vzešlých z přímého polostrukturovaného pozorování pedagogické komunikace následoval se stejnými učitelkami polostrukturovaný rozhovor. Jednotlivé rozhovory se odehrávaly v prostorách mateřské školy a byly zaměřeny na odhalení subjektivních názorů a postojů týkajících se problematiky genderových stereotypů. Cílem bylo zjistit, jaký mají učitelky názor na utváření a reprodukování genderových stereotypů v mateřské škole a jaký je jejich pohled na vlastní genderově stereotypní pedagogickou komunikaci. K zaznamenání a následné snazší interpretaci získaných dat byl využit diktafon a jednotlivé rozhovory následně byly doslovně přepsány.

Analýza rozhovorů se odvíjela od samotné struktury rozhovorů, položených otázek, analýzy a výsledků vzešlých z pozorování pedagogické komunikace. Zaměřila jsem se na hledání kategorií u jednotlivých položených otázek. Analytické schéma se skládalo ze dvou okruhů – šlo jednak o genderové stereotypy a jejich utváření očima učitelek a jednak o pohled učitelek na vlastní genderově stereotypní pedagogickou komunikaci.

Výsledky pocházející z analýzy pozorování pedagogické komunikace byly výrazně odlišné od výsledků analýzy jednotlivých rozhovorů s učitelkami. Učitelkám a dalším členům pedagogického sboru nebyl přesný záměr výzkumu sdělen – uvedla jsem pouze, že pozoruji dění v mateřské škole.

5. Výsledky z pozorování pedagogické komunikace

5.1 Frekvence, způsob a důvody k oslovení dětí

Z pozorování pedagogické komunikace vyplynulo, že na jedno oslovení chlapce učitelkou připadá 0,6 oslovení děvčete. Znamená to, že chlapci jsou při pobytu a vzdělávání v mateřské škole učitelkou oslovováni podstatně častěji než děvčata. Naopak důvody k oslovování chlapců a děvčat se odvíjejí právě od počtu jednotlivých oslovení, neboť chlapci jsou učitelkami častěji oslovováni kvůli neposlušnosti, neuposlechnutí či kvůli nutnému opakování instrukcí.

V souvislosti s oslovením chlapců a děvčat používají učitelky velice často generického maskulina, které má podobu „předškoláci“ či „malí školáci“. Děvčata jsou oslovována převážně hromadným označením, a to takovým, které má podobu zdobněliny a svým významem se odvíjí od jejich budoucích sociálních i profesních rolí či od samotného pojetí ženy naší společnosti, a to jako jemné, citlivé a oproti muži slabší bytosti. Jedná se o oslovení jako „princezny, děvčátka, šikulky“.

Naopak u chlapců se s hromadným oslovením nebo s takovým oslovením, které obsahuje zdobnělé tvary, setkáme výhradně v rámci nižšího věku. Chlapci jsou oslovováni především vlastním jménem, důvod oslovení se pak

odvíjí od samotného tradičního vnímání muže, který je situován do role silného: „*Dane, ty seš takový silák, pojď pomoci přinést tady tu žíněnku*“ (Jitka), hrdého a samostatného muže: „*Kluci, vy můžete zkusit uválet pro sněhuláka tu největší spodní kouli, my tady s holčkama uválíme ty další dvě malý*“ (Martina). Děvčata jsou učitelkou oslovována ve spojitosti s žádostí o pomoc jiným dětem nebo samotným učitelkám: „*Která z šikovných děvčátek mi půjde pomoci?*“ (Martina), které děvčata považují za hodná, šikovná a rychle reagující.

Jednoznačně genderově zatížen je samotný způsob komunikace učitelek s chlapci a děvčaty. Učitelka chlapce ke komunikaci vybízí, ptá se jich, jejich komunikace je pozvolna rozvíjena, nedostává se jim strohé a přímé odpovědi. Odpovědi učitelek na komunikaci chlapců nejsou jednoslovné, ale podávají určitý obsah, návody k aktivní komunikaci a rozvíjení myšlení. Děvčata jsou učitelkou většinou pouze vyslechnuta, jejich komunikace není rozvíjena, dokonce je často zastavena, neboť děvčata jsou považována za komunikativnější než chlapci. Učitelky se staví k děvčatům jako k těm, pro které je komunikace přirozená, a tudíž ji nepotřebují tolik rozvíjet.

5.2 Požadavky na způsob chování dětí

Jedna z nápadných a nestejných reakcí učitelek vůči chlapcům a děvčatům se týkala vyrušování, zlobení či neuposlechnutí požadavku učitelky. Po děvčatech je vyžadována mnohem větší slušnost a poslušnost. Jsou kárána důrazně a přísně: „*A dost!! Takhle přece děvčata nemluví!!*“ (Martina). V případech, že zlobí společně chlapci i děvčata, reagují učitelky napomenutím či potrestáním pouze děvčat, neboť právě děvčata mají jít ostatním dětem (hlavně chlapcům) vždy příkladem a chovat se slušně: „*Já nechápu, čemu se tady smějete, vy si myslíte, že jste se nikdy nepočúraly, když jste byly malý? To se přece může stát každému, ne? To teda od vás není vůbec pěkný, to jsem si o vás nemyslela*“ (Ivana). Pokud se stejně nevhodným způsobem chovají jen chlapci, jsou to také právě děvčata, na které je směřována výtka či pokárání: „*Tak holky, vy mě tam neslyšíte?! Už po několikáté říkám, ať se tam ti dva o ty bračky neperou!!*“ (Martina). Děvčata jsou stavěna do rolí hodných, poslušných, mají jít ostatním příkladem a svým chováním a jednáním chlapce umravňovat.

5.3 Předmět a způsob chválení

Přestože jsou děvčata a chlapci chváleni stejně, a tudíž se výsledky mého výzkumného šetření neshodují s typickým genderovým stereotypem, o kterém hovoří Renzetti a Curran (2003), jež předkládají, že chlapci jsou chváleni častěji než děvčata, nalezla jsem rozdíly v předmětech a způsobu chválení. U chlapců je hodnocení jejich vzdělávacích či herních aktivit více komentováno a dáváno do spojitosti s tím, že když se snaží a mají zájem, dosáhnou lepšího výsledku: „*Vy jste se dneska teda opravdu překonali, vidíte, jak to jde, když*

chcete a snažíte se“ (Jitka). U děvčat jsou pochvaly za dobře odvedený úkol či hru sdělovány v klasické „naučené“ odpovědi, neboť se u nich požadovaný výsledek očekává, a učitelky tak volí nedůraznou, nehlasitou a neemocionální podobu pochvaly.

5.4 Zadávání úkolů / her / činností

Rozdíly týkající se genderu v pedagogické komunikaci jsou znatelné mimo jiné v nabídce her, činností a v rámci požadavků vůči jednotlivému pohlaví. Chlapcům jsou nabízeny hry, úkoly a činnosti, které jsou jednoznačně maskulinní, a děvčatům ty, které jednou jako typické ženy a matky budou vykonávat a potřebovat. Získané výsledky se shodují se závěry Valdřové (in Smetáčková, 2007 s. 26), která uvádí, že *„vychovávající, byť nezáměrně, přidělují dívkám takové úkoly, které vyžadují spolehlivost, trpělivost, čistotu, estetičnost provedení a musejí se provádět opakovaně“*. Na druhé straně chlapci si po většinu času hrají, konstruují, je jim ponechána volnost a učitelky se na ně obrací s požadavky, které jsou spojené jednak s fyzickou silou a jednak s určitými prvky důležitosti. Valdřová (in Smetáčková, 2007, s. 26) to přibližuje následovně: *„Chlapci jsou pověřováni spíše úkoly vyznačujícími se vyšší prestiží, vyžadujícími intelekt, fyzickou sílu, které nekladnou nároky na čas, jsou dobře viditelné a okamžitě ocenitelné.“* Chlapci v rámci vzdělávání v mateřské škole nejsou učitelkou vybízeni k příliš velkému množství aktivit či takových žádostí o pomoc, které by bylo nutné každodenně vykonávat. Namísto toho jsou v důsledku výjimečné situace nebo aktivity pověřováni atraktivnějšími, důležitějšími činnostmi, které nejsou běžnou součástí dění v mateřské škole. Děvčata jsou orientována do těch rolí a přivolávána k těm činnostem, které jsou na denním pořádku mateřské školy, vykonávají běžnější rutinní činnosti a úkoly: *„Katuško, podej ještě Leny čaj“* (Zina) než chlapci: *„Kluci, vy můžete zkusit uválet pro sněhuláka tu největší spodní kouli, my tady s holčkama uválíme ty další dvě malý“* (Radka).

Podobně genderově stereotypně jsou děvčata a chlapci vedeni k preferenci hraček, kdy jsou chlapci směřováni k takovým hrám a hračkám, jako jsou stavebnice, auta nebo kostky: *„Filípku, s čím by sis chtěl hrát? Podívej, kluci si támhle staví autodráhu, chtěl bys jít za nima? Nebo co třeba támhle takový krásný figurky vojáku s letadlami?“* (Radka). Děvčata tráví nejvíce času v kuchyňce, kde se věnují domácím pracím: *„Nikolko, s čímkem by sis chtěla dneska hrát? Půjdeš zase do kuchyňky jako poslední? Budeš vařit?“* (Martina). Z dětských her a z učitelčiny nabídky herních pomůcek je zřejmé, že děvčata a chlapci jsou nasměřováni k odlišným profesním činnostem. Chlapci se přibližují těm povoláním, která nejsou obvyklá, ale spíše výjimečná. Jsou to např. architekti, závodníci, vědci či vojáci. Naopak děvčata směřují svými hrami k domácím pracím, k běžnějším povoláním, za které jsou označovány profese, jako je učitelka, kadeřnice, prodavačka apod.

5.5 Prostory či pozice

Chlapci a děvčata se sobě z hlediska genderu vzdalují také kvůli samotnému rozmístění her a hraček v prostoru třídy, který je rozdělen na chlapecké koutky a koutky pro děvčata: „*Vždyt' vy přece víte, kde si hrajeme a kde si nehrajeme s panenčkama!*“ (Zina). Podobně striktně je dodržováno užívání záchodových mís a umyvadel pro jednotlivá pohlaví: „*Kampak to jdeš, Katko? Toble přece není záchod pro děvčata, ale pro chlapce, holčičky čůrají tady*“ (Radka). Chlapci a děvčata jsou tedy v rámci předškolního vzdělávání v určitých pohledech situováni do odlišných prostor mateřské školy: „*Patriku, s autem si přece nemůžeš hrát v kuchyňce, kde děvčata vaří a krmí miminka, tam je přece zeď mezi tou garáží a bytem. Nebo vy doma máte taky zaparkovaný auto tam, kde jíte? No vidíš, tak si běž rychle hrát tam, kde si ostatní chlapci hrají s autíčkama*“ (Jitka).

6. Genderové stereotypy učima učitelek

Učitelky vzdělávacím institucím, tedy také mateřské škole, nepřisuzují příliš velký vliv při utváření a reprodukování genderových stereotypů. Tvrdí, že prvotním místem, které má na předávání genderových stereotypů největší a nezákladnější vliv, je rodina, rodinné zvyky a tradice. Mateřská škola se podle dotazovaných nepodílí na prvotním utváření, předávání a zvnitřňování těch stereotypních charakteristik mužů a žen, kterými by byla zdůrazňována příslušnost k jednomu či druhému pohlaví. To, že se v prostředí mateřské školy a ve vzájemné pedagogické komunikaci s chlapci a děvčaty můžeme ze strany učitelek setkat s genderově zatíženým pedagogickým přístupem a následným obsahem komunikace, vysvětlují tím, že děti již do prostředí mateřské školy s tradičními genderovými stereotypy, které se nejvíce týkají vlastností, rolí, činností, způsobů chování a samotného pojetí chlapce a dívky, přicházejí a přinášejí si je právě z rodinného prostředí a tradic v něm uznávaných.

Některé z učitelek kromě obrovského vlivu rodiny hovoří také o působení předem daných genetických a biologických faktorů, s nimiž děti přicházejí na svět a které v chlapcích i děvčatech mohou předurčovat jednotlivé mužské a ženské charakteristiky. Největší a nezákladnější vliv je však podle učitelek zakořeněn v rodinné výchově, tradicích a zvyklostech, na kterých je rodina založena.

Role by se spíš dala označit za tu, která se snaží být v souladu a zachovat ty zvyky, mravy apod., se kterým každé dítě do mateřské školy přichází a které si přináší z rodinného prostředí. Současně však samy učitelky deklarují rovnost a rovné zacházení s chlapci a děvčaty. Na základě výše uvedeného se tak v obsahu pedagogické komunikace mohou objevit prvky genderových stereotypů, a to i přesto, že všechny učitelky deklarují rovnost a tvrdí, že je-

jich výchovně-vzdělávací činnost a působení jsou založené na rovném přístupu, bez ohledu na pohlaví dítěte.

Přestože výsledky výzkumu ukázaly, že všechny učitelky, které byly součástí výzkumného vzorku, disponují genderově stereotypním myšlením a tradičními názory o vlastnostech, rolích, činnostech a způsobech chování mužů a žen a že jejich vlastní pedagogická komunikace je jednoznačně genderově stereotypní, nesouhlasí s tím, že by záměrně, a tudíž vědomě a přímo jednaly s chlapci a děvčaty na základě genderových stereotypů: „*Tak toho si nejsem vědoma, radím a pomáhám těm dětem, kteří to potřebují, nerozlišuju, jestli to je kluk nebo holka*“ (Jitka), nebo že by jejich naplňování vyžadovaly: „*Nedělám mezi chlapci a děvčaty rozdíly. Chlapcům a děvčatům nabízím stejné činnosti*“ (Martina). Filagová (2007) ve svém výzkumném šetření zaměřeném na problematiku skrytého kurikula v mateřské škole dospěla ke zjištění, že učitelky dokonce popírají svoji genderovou stereotypnost a distancují se od odpozorovaných genderově stereotypních přístupů a realizace školního vzdělávání.

Z výzkumu v této souvislosti dále vyplynulo, že učitelky přesně nevědí a nedokáží vysvětlit, co je to gender a co všechno je za genderový stereotyp naší společností považováno. Svou genderově stereotypní komunikaci a zacházení s chlapci a děvčaty jednak úplně zamítají a jednak dané situace vysvětlují či obhajují použitím dalších obecně tradovaných genderových stereotypů. Učitelky považují za běžné chovat se a přistupovat k chlapci jinak než k děvčeti, zároveň však tyto rozdílné postoje nepovažují za genderově stereotypní, ale za normální: „*No, to ne, to přece ani nejde, ke každému přistupuju tak, jak se chová a jak si myslím, že je vhodné*“ (Zina).

Co se týče samotné profese učitelky mateřské školy, jsou si některé učitelky vědomy toho, že je možné, že do určitých situací a komunikace s dětmi své vlastní stereotypní postoje a názory promítají. Nemyslí si však, že se jedná o záměrné přenesení genderových stereotypů nebo že by na dítě měly zásadnější vliv, než má jeho rodina. Další učitelky z výzkumného souboru nechtějí připustit, že by v rámci své profese genderových stereotypů užívaly, neboť jak samy tvrdí, jednají, zacházejí a komunikují se všemi dětmi stejně.

7. Závěr

Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelky v rámci vzdělávání dětí v mateřské škole genderové stereotypy používají, přestože si to zpravidla neuvědomují. Empirické šetření mimo jiné odhalilo velmi zajímavou skutečnost, že učitelky samotné nemají příliš znalostí či informací o tom, co jsou to vlastně genderové stereotypy, resp. jakou mohou mít povahu, a co vše je genderový stereotyp. Většinu genderově stereotypních prvků své genderově stereotypní komunikace považují za normální – nepovažují ji za něco, co by mohlo chlapcům a děvčatům uškodit.

Učitelky deklarují rovnost, rovné příležitosti a rovné zacházení s dětmi v mateřské škole bez ohledu na to, zda se jedná o chlapce nebo děvče, a to i přesto, že se právě genderová stereotypnost a nerovnost mezi pohlavími v jejich pedagogické komunikaci a přístupu k dětem objevuje. Genderová stereotypnost v obsahu pedagogické komunikace u učitelek v mateřské škole je tedy nereflektovaná a neuvědomovaná.

Literatura

- BABANOVÁ, A., MIŠKOVCI, J. *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. ISBN 978-80-239-8798-0.
- RADOVÁ, D. *Slovník základních genderových pojmů* [online]. Žába na prameni, o.s. [cit. 2008-11-27]. Dostupné z <<http://www.zabanaprameni.cz/zlata/zabi-vtipy/slovník-zakladnich-genderovych-pojmu#top>>.
- CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. *Růžový a modrý svět: rodové stereotypy a ich dosledky*. Bratislava: Aspekt, 2003. ISBN 80-89140-02-5.
- FILAGOVÁ, M. Materská škola cez rodové okularie. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, s. 248–263.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 8071845493.
- KAŠČÁK, O., FILAGOVÁ, M. *Jarvsko a zakulisie školy. O mateřském škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi, 2007. ISBN 978-80-8082-169-2.
- KUTÁLKOVÁ, P., VALDROVÁ, J., BURIÁNEK, J. Gender a jazyk. In *Interkulturní vzdělávání II* [online]. Člověk v tísni o.p.s., s. 62–110. ISBN 80-903510-5-0. [cit. 2008-10-17]. Dostupné z <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly2/IKV2_komplet.pdf>.
- MAREŠ, J., RYBÁŘOVÁ, M. Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy [online]. In *Psychosociální klima školy I*, Brno: MSD, s. 99 – 122. ISBN 80-86633-13-6.
- PETRUSEK, M. *Velký sociologický slovník. II, P-Ž*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785792.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2007. ISBN 978-80-87110-01-0.
- ŠVARŇÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. [cit. 2008-10-16]. Dostupné z <http://www.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf>.
- RENZETTI, C. M., CURRAN, D. J. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 8024605252.
- VĚŠÍNOVÁ, E., MAŘÍKOVÁ, H. *Společnost mužů a žen z aspektu gender*. Praha: Open society Fund, 1999.

- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
- WYROBKOVÁ, A. *Feminita a maskulinita v představách studentek a studentů – rodové rozdíly v percepce rodových stereotypů a v hodnotové orientaci*. Brno: MU, 2002.
- WYROBKOVÁ, A. Feminita a maskulinita v sociálně-psychologických teoriích a výzkumu. *Československá psychologie*, 2005, roč. XLIX, č. 6. s. 540–553.

O autorce

Mgr. LUCIE DOLEŽALOVÁ vystudovala obor Sociální pedagogika a poradenství na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. V současné době je studentkou magisterského studia Sociální pedagogiky se zaměřením na mediaci a probaci na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Text vychází z magisterské diplomové práce, kterou autorka zpracovala pod vedením Kláry Šedřové a obhájila na Ústavu pedagogických věd v červnu 2009.

Kontakt: lucyjeee@mail.muni.cz

About the author

LUCIE DOLEŽALOVÁ has a diploma in social pedagogy and counselling from the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. She is currently a student of social pedagogy, specializing in mediation and probation, at the Masaryk University's Faculty of Education. The paper is based on her Master's thesis supervised by Klára Šedřová and defended by the author at the Department of Educational Sciences in June 2009.

Contact: lucyjeee@mail.muni.cz

